

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА

**ПО
РТ**

№ 4 (43) 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



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

Гагарин Анатолий Станиславович, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры политических наук Уральского гуманитарного института УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, 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 инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии, РГППУ, Екатеринбург

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

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

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

Зуев Валерий Михайлович, доктор экономических наук, профессор, Москва

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

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

Чечулин Алексей Викторович, доктор философских наук, профессор Северо-Западного института управления РАНХиГС при Президенте РФ, Санкт-Петербург

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 № 855

Подписано в печать 16 ноября 2020 года.

Выход из печати 23 ноября 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. МЕТОДОЛОГИЯ

Дорожкин Е. М., Бычкова Е. Ю. Методологические подходы к формированию правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности 4

Дудина М. Н. Самоактуализация личности в онлайн-обучении: педагогический потенциал и риски 13

ЦИФРОВИЗАЦИЯ. ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ

Цветкова С. Е., Минеева О. А. Особенности дистанционного курса по иностранному языку в условиях смешанного обучения в вузе 24

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ломакина Т. Ю., Васильченко Н. В. К проблеме обучения предпринимательскому мышлению и деятельности в системе среднего профессионального образования 32

Булдакова Н. В., Попова М. В. Формирование профессиональных компетенций у студентов колледжа (профессия 38.01.02 Продавец, контролер-кассир) 39

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Новик Н. Н., Твардовская А. А. Профессиональное образование педагогов дошкольных организаций: ожидания и реальность 49

Чаптыкова О. Ю. Теоретико-методологические аспекты формирования компетентности будущего учителя в межкультурном взаимодействии 56

ОТРАСЛЕВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Старков М. А., Аракелян Г. Л. Особенности физической подготовки курсантов образовательных организаций МВД России 62

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

Маркелова Ю. В., Редина Ю. Н., Олейникова О. Н. Зарубежные подходы к оценке эффективности профессионального образования и обучения 70

РЫНОК ТРУДА

Васильева Е. В., Тырсин А. Н. Влияние занятости пожилых людей на пенсионное обеспечение 82

ЭКСПЕРТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Гагарин А. С., Неуймин К. В. Значение экспертной компетенции для брендинга вуза 91

Чечулин А. В. Брендинг в системе управления современного российского университета 97

Мантуленко В. В., Зотова А. С. Персональный бренд преподавателей вузов в цифровом пространстве 105

Новопашин С. А. Антропологические аспекты проблемы подготовки кадров для VI техноклада в контексте идей постгуманизма 114

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Всероссийская конференция по вопросам интенсификации освоения образовательных программ и оптимизации образовательного процесса в образовательных организациях, реализующих программы среднего профессионального образования 120

Всероссийская онлайн-конференция с международным участием «80 лет профтехобразованию России» 122

Региональная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы подготовки кадров и повышения квалификации специалистов в современных условиях» 124

Summary 125

Содержание 2020 127

Contents

THEORY. METODOLOGY

Dorozhkin E. M., Bychkova E. Y. Methodological Approaches to the Formation of Legal Readiness for Future Craftsmans to Professional Activit.....	4
Dudina M. N. Self-Actualization of the Personality in Online Learning: Pedagogical Potential and Risks.....	13

DIGITALIZATION. ONLINE TRAINING

Tsvetkova S. E., Mineeva O. A. Features of the University Foreign Language Distance Course in the Blended Learning Conditions.....	24
--	----

SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

Lomakina T. Y., Vasilchenko N. V. On the Problem of Teaching Entrepreneurial Thinking and Activities in The Technical Vocational Education and Training	32
Buldakova N. V., Popova M. V. Formation of Professional Competencies for College Students in the Project „Standard of Customer Service in Retail“	39

TEACHER EDUCATION

Novik N. N., Tvardovskaya A. A. Professional Education of Teachers of Preschool Organizations: Expectations and Reality	49
Chaptykova O. Y. Theoretical and Methodological Aspects of Forming the Competence of Future Teachers in Cross-Cultural Interaction.....	56

SECTORAL EDUCATION AND TRAINING

Starkov M. A., Arakelyan G. L. Features of Physical Training of Cadets of Educational Organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia	62
---	----

VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING ABROAD

Markelova Y. V., Redina U. N., Oleynikova O. N. Foreign Approaches to Assessing the Effectiveness of Vocational Education and Training	70
--	----

LABOUR MARKET

Vasilyeva E. V., Tyrsin A. N. Impact of Seniors' Employment on Pension Provision	82
--	----

EXPERT ACTIVITIES

Gagarin A. S., Neuimin K. V. The Value of Expert Competence for University Branding.....	91
Chechulin A. V. Branding in the Management System of a Modern Russian University	97
Mantoulenko V. V., Zotova A. S. University Professor Personal Brand in a New Model of the University	106
Novopashin S. A. Anthropological Aspects of the Problem of Training Personnel for the VI Technological Order in the Context of Post-Humanism Ideas	112

ACADEMIC LIFE

Summary.....	125
Contents 2020	131

Методологические подходы к формированию правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности*



ДОРОЖКИН

Евгений Михайлович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры методологии профессионально-педагогического образования, ректор Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург



БЫЧКОВА

Екатерина Юрьевна,

соискатель кафедры методологии профессионально-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург

Аннотация

Статья посвящена поиску методологических основ формирования правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях развития российского образования.

Авторами раскрыто понятие «правовая готовность будущих ремесленников к профессиональной деятельности», обосновано, что в качестве теоретико-методического основания процесса формирования правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности выступает совокупность системного, личностно-ориентированного и контекстного подходов. Результаты исследования могут служить основой для дальнейших исследований в области профессионального ремесленного образования.

Ключевые слова:

ремесленник, ремесленный труд, ремесленное образование, правовая готовность, транспрофессионализм, полипрофессиональное образование

Социально-экономические преобразования общества, автоматизация и цифровизация современного производства влияют на цели профессиональной подготовки специалистов. Профессиональное образование, первоначально ориентированное на освоение студентами одной профессии, преобразуется в транспрофессиональное образование. Новое транспрофессиональное образование должно обеспечивать не столько социально-профессиональную адаптацию выпускников и увеличение возможностей для их трудоустройства, сколько наращивание профессионального потенциала как основы для освоения новых видов деятельности [8; 15]. Кроме того, показателем транспрофессионализма является способность специалиста к самостоятельной организации профессиональной деятельности и самореализации в деятельности при наличии риска возникновения непредвиденных ситуаций [14], поэтому формирование профессиональных способностей

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00648.

Дорожкин Е. М., Бычкова Е. Ю. Методологические подходы к формированию правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 4. — С. 4–12. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10401.

и готовности к профессиональной деятельности выпускника становится направлением профессионального образования.

Авторы данной статьи акцентируют внимание на методологических подходах к формированию правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности. Академик РАО Г. М. Романцев, сравнивая содержание труда ремесленника и рабочего, отмечал многофункциональный характер ремесленной деятельности и указывал на необходимость особой организации профессионального ремесленного обучения, «отличающегося по структуре, содержанию и методам от существующего профессионального обучения рабочих» [18]. Последователи созданной им научной школы продолжают вести теоретические и практические изыскания в области ремесленного профессионального образования. Ученые отмечают «персонифицированный и многосторонний характер деятельности ремесленника, предполагающий особую организацию его обучения», указывают на необходимость «осуществления многоуровневого вариативного опережающего ремесленного профессионального образования» [7; 11; 16].

Многосторонний характер ремесла проявляется в интеграции организационно-предпринимательских, производственно-технологических, педагогических, культурных и социально-правовых составляющих ремесленного труда. В зависимости от актуальности решаемых мастером производственных задач меняется соотношение составляющих ремесло процессов, происходит смена выполняемых ремесленником трудовых функций, обеспечивающих в рамках одного вида ремесленной деятельности вхождение в очень разные, неродственные профессии (руководитель малого ремесленного предприятия, технолог ремесленного производства, высококвалифицированный рабочий, мастер производственного обучения).

Владение разными профессиями рассматривается исследователями как полипрофессионализм, профессионализм «разной направленности, позволяющий выполнять сложные виды деятельности», «система различных видов профессионализма» [9]. В контексте многофункциональной ремесленной деятельности полипрофессионализм представляет собой систему разных видов профессионализма. Общая система полипрофессионализма включает подсистемы профессионализма составляющих ремесло процессов и опирается на научный фундамент (социология, экономика, менеджмент, психология, педагогика, право).

В составляющих ремесло процессах субъекты ремесленного труда взаимно дополняют друг друга для решения комплексных проблем. Технические, экономические и социальные изменения, вызывающие «подвижность» трудовых функций, требуют от работников выхода за границы «чистого» ремесленного производства в финансово-экономическую, учебно-производственную, социально-правовую сферы. Расширение состава «профессиональных сфер» вызывает у работников переоценку сформированного опыта, необходимость быстрого обмена актуальной информацией и получения нового опыта. В результате взаимного обмена информацией и опытом происходит дальнейшее профессиональное развитие не только в «узких» рамках ремесленного производства,

но и в более широком контексте, включающем финансово-экономические, учебно-профессиональные и социально-правовые процессы. Таким образом, профессионалом осваивается широкий круг далеких друг от друга специализированных областей, объединенных ремесленной деятельностью определенного вида.

В соответствии с определением транспрофессионализма [14] наличие у ремесленника дифференцированных знаний, умений и навыков из различных профессиональных областей позволяет сделать заключение о транспрофессиональном характере ремесленной подготовки и приводит нас к выводу о необходимости пересмотра структуры, содержания и методов профессионального обучения будущих ремесленников.

По мнению А. Г. Кислова, транспрофессиональное образование должно готовить человека к «неожиданным технологиям и социально-экономическим условиям» начиная с первого этапа, «стартовой подготовки» [8]. Ученый предлагает формировать готовность к «непредсказуемому будущему в мире профессий» с помощью полипрофессионального образования, путем освоения не только родственных, но и совершенно далеких по содержанию труда профессий. Переосмысливая полипрофессионализм как парадигмальный ориентир профессионального образования, А. Г. Кислов отмечает полезность получения опыта «разницы между профессиями», «встречи с новизной», выходящей за рамки «сформировавшихся в профессиональном образовании стереотипов», и подчеркивает, что опыт освоения родственных специальностей к такой встрече «с новизной» не подготовит, «значит, нужен радикальный не гомогенный, а гетерогенный полипрофессионализм профессионального образования, особенно на первом его этапе» [8].

В контексте полипрофессионального образования, ориентирующего на подготовку к встрече с непредсказуемым будущим, одним из приоритетных компонентов образования становится социально-правовой, а также формирование правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности в изменчивых социально-экономических условиях.

В психолого-педагогической науке готовность к профессиональной деятельности рассматривается учеными как теоретическая и практическая проблема, выделяется большое количество форм и видов готовности: профессиональная, психологическая, нормативно-правовая и т. д. Например, С. А. Бондаренко определяет профессиональную готовность как «сложное психолого-педагогическое явление, сочетание взаимосвязанных психологических особенностей, нравственных качеств личности, мотивов выбора профессии, способов поведения, профессиональных знаний, умений и навыков, обеспечивающих специалисту возможность заниматься профессиональной деятельностью» [3]. Нормативно-правовая готовность рассматривается как «своевременно разработанная и изученная совокупность законодательных и иных нормативных правовых актов, регулирующих (обеспечивающих) организацию деятельности» [6]. «Системообразующим элементом готовности личности к правомерному поведению в сфере профессиональной деятельности выступает профессионально-правомерная направленность как ее системное свойство,

побуждающее достигать профессиональных целей правомерными способами» [16].

Изучив различные точки зрения, встречающиеся в научной литературе, мы определяем правовую готовность будущего ремесленника к профессиональной деятельности как «интегративное качество личности, основанное на правовых ценностях общества, отражающее его способность применять систему правовых знаний, умений, навыков в различных областях транспрофессиональной ремесленной деятельности (социальной, производственно-технологической, предпринимательской, учебно-профессиональной), использовать опыт защиты и развития профессиональных прав и интересов, регулировать профессиональные отношения на основе действующего законодательства, обычаев делового оборота и морально-нравственных ценностей» [19].

В качестве теоретико-методического основания процесса формирования правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности выступает совокупность методологических подходов, так как в теории и практике профессионального образования появились «сложные, многомерные учебно-профессиональные достижения», наметилась тенденция структурировать многомерные образовательные процессы и базировать профессиональную подготовку на нескольких подходах. «В современной науке методология рассматривается как совокупность наиболее общих, прежде всего мировоззренческих, принципов в их применении к решению сложных теоретических и практических задач; это мировоззренческая позиция исследователя, вместе с тем это и учение о методах познания, обосновывающее исходные принципы и способы их конкретного применения в познавательной и практической деятельности» [10]. По мнению Н. А. Вершининой, «к анализу категории „подход“ обычно обращаются в особые периоды развития той или иной деятельности, когда фиксируются принципиальные изменения или возникают неразрешимые наличными средствами проблемы» [5].

На базе анализа научной литературы авторами данной статьи было определено, что теоретико-методологической основой процесса формирования правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности является совокупность системного, личностно-ориентированного и контекстного подходов.

Системный подход (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин)

Любой образовательный процесс является многомерным, поэтому в основе его рассмотрения лежит системный подход. «Системный подход — общенаучный метод познания, центральным понятием которого является понятие „система“» [1; 12]. «Система (от др.-греч. σύστημα — целое, составленное из частей; соединение) — множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определенную целостность, единство» [12]. Система рассматривается как определенный материальный или идеальный объект, характеризующийся целостностью, единством, взаимосвязанностью и взаимозависимостью компонентов, интегрированными свойствами и закономерностями [1].

Применение системного подхода в нашем исследовании позволило:

- представить исследуемый процесс формирования правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности в виде системы;

- построить структурно-функциональную модель процесса формирования правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности;

- выявить структурные компоненты, определить порядок их расположения, установить логические связи и характер их взаимодействия внутри системы;

- организовать формирование правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности как специфическую и структурированную педагогическую систему.

Понимание системного характера исследуемой проблемы позволило:

- рассматривать формирование правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности как важный элемент современного профессионального образования;

- проводить систематический мониторинг уровней сформированности правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности;

- построить процесс формирования правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности в ходе учебно-воспитательной работы в соответствии с логикой и содержанием учебного материала;

- представить исследуемую проблему как целостную динамическую педагогическую систему, способную адаптироваться к изменчивым социально-экономическим условиям с возможностью применения в других образовательных организациях (профессионального и другого профиля).

Личностно-ориентированный подход (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская)

Данный подход основан на идеях свободного развития личности, положениях гуманистической психологии, представлениях о личности, способной к успешному саморазвитию и самореализации в современных условиях [2; 13; 17].

Личностно-ориентированный подход определяет: главной целью образования является свободное развитие личности обучающегося; педагог и обучающийся — полноправные субъекты образовательного процесса; ведущим мотивом и главной ценностью образования становится саморазвитие и самореализация всех субъектов образования; обучающийся уже обладает индивидуальным опытом жизнедеятельности и воспроизводит его наряду с общественным [2; 13; 17].

В соответствии с личностным подходом готовность специалиста к профессиональной деятельности рассматривается как результат профессионального и личностного развития, проявляющийся в индивидуально-личностных качествах, продиктованных характером будущей деятельности.

Применение личностно-ориентированного подхода в нашем исследовании позволило:

- рассмотреть правовую готовность будущих ремесленников к профессиональной деятельности как результат личностно-ориентированного профессионального образовательного процесса, который проявляется в знаниях, умениях, опыте учебно-профессиональной деятельности и правовых качествах личности;

- разработать дополнительный образовательный модуль «Правовое регулирование ремесленной деятельности» [7], предоставляющий обучающимся возможность проявить избирательность к учебному предмету (правовые дисциплины), осознать и принять представленные в нем ценности и смыслы профессиональной ремесленной деятельности; осуществлять выбор профессионального и личностного действия на основе норм действующего законодательства, морально-нравственных регуляторов, традиций делового оборота;

- установить межпредметную интеграционную связь общих, профессиональных и правовых дисциплин на основе личностно-ориентированной организации учебно-профессиональной деятельности;

- определить методы и формы учебно-профессионального взаимодействия, позволяющие осуществить педагогическую поддержку развивающейся личности оптимальным образом с учетом имеющегося у нее субъектного опыта;

- реализовать процесс формирования правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности в специально спроектированных условиях образовательной организации, позволяющих активизировать самостоятельную деятельность обучающихся;

- рассмотреть учебно-профессиональное взаимодействие мастера-ремесленника и молодого работника (ремесленника-стажера) как процесс профессионального становления и развития личности ремесленника-стажера, нуждающегося в педагогико-правовой поддержке.

Контекстный подход (А. А. Вербицкий)

Данный подход предполагает осуществление педагогического процесса «в контексте будущей профессиональной деятельности посредством воссоздания в формах и методах учебно-воспитательной работы реальных производственных ситуаций и решения конкретных профессиональных задач» [4].

Контекст — это «отраженная в сознании и психике человека система внутренних и внешних условий его жизни, поведения и деятельности, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. Сущностью контекстного образования является последовательное моделирование на языке науки с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) предметного, социального и морально-нравственного содержания усваиваемой профессиональной деятельности. Цель контекстного образования — формирование и развитие способности обучающихся к выполнению целостной профессиональной деятельности» [4].

Применение контекстного подхода в нашем исследовании позволило:

- выявить контексты профессиональной деятельности будущих ремесленников: социальный (система отношений личности с социальным

окружением, социальные практики, социальный опыт, традиции); технологический (технологии проектирования, производства, реализации продукции); профессиональный (особенности профессиональной деятельности, производственные процессы, производственные отношения); педагогический (учебно-профессиональное взаимодействие, особенности профессионального общения, профессиональной этики). В каждый из перечисленных контекстов входит правовой контекст (правовые нормы, моральные ценности, нравственные нормы, правила делового оборота);

- разработать содержание учебно-воспитательной деятельности обучающихся посредством динамического моделирования ее социального, профессионального, технологического, педагогического и правового контекстов;

- отобрать формы, методы и средства, позволяющие организовать совместное порождение знаний, умений, навыков, компетенций, морально-нравственных качеств личности субъектов образовательного процесса;

- разработать критерии правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, личностный); показатели и уровни сформированности правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности (недостаточный, оптимальный, высокий), которые отражают не столько уровень усвоения знаний, сколько направление и результаты практических действий обучающихся, уровень сформированности правовой готовности в целом и отдельных ее компонентов.

Таким образом, формирование правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности является сложным педагогическим феноменом, требующим применения комплекса методологических подходов. На наш взгляд, наиболее оптимальным теоретико-методологическим инструментарием исследования формирования правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности может стать совокупность системного, личностно-ориентированного и контекстного подходов.

Авторы статьи признательны академику Российской академии образования Г. М. Романцеву (27.11.1950–17.12.2017), основателю научной школы «Научные основы развития и проектирования профессионального и профессионально-педагогического образования в России», с которым им посчастливилось сотрудничать и получить ценные советы и рекомендации по исследованию проблем становления и развития профессионального ремесленного образования в России.

Литература

1. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. — М.: Наука, 1973. — 270 с.
2. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. — Ростов н/Д: Булат, 2000. — 351 с.
3. Бондаренко С. А. Формирование профессиональной готовности конкурентоспособного специалиста // Модернизация высшей школы: обеспечение качества профессионального образования: материалы Всерос.

науч.-практ. конф. Барнаул, 22–23 окт. 2004 г. — Барнаул: Изд-во Алтайской академии экономики и права, 2004. — Ч. 1. — 188 с.

4. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования: учеб. пособие. — М.: МПГУ, 2017. — 268 с.

5. Вершинина Н. А. Структура педагогики: методология исследования. — СПб., 2008. — 93 с.

6. Громов М. А., Федорев Э. Г. Основные направления и виды обеспечения готовности сил и средств органов и подразделений МВД России к действиям при чрезвычайных обстоятельствах социально-политического и криминального характера // Российский следователь. — 2012. — № 15. — С. 41–43.

7. Дорожкин Е. М., Ефанов А. В., Бычкова Е. Ю. Использование дополнительного образовательного модуля социально-правовой направленности в процессе подготовки будущих ремесленников // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 4(64). — С. 67–72.

8. Кислов А. Г. От опережающего к транспрофессиональному образованию // Образование и наука. — 2018. — № 20(1). — С. 54–74.

9. Никулина М. А. Полипрофессионализм как тенденция развития современной социальной работы // Медико-социальные и психологические аспекты безопасности промышленных агломераций: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 16–17 февраля 2016 г. — Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2016. — С. 189–196.

10. Пургина Е. И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке: учеб. пособие. — Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2015. — 275 с.

11. Ронжина Н. В., Ефанов А. В. Научная школа академика РАО Г. М. Романцева: история и перспективы развития // Образование и наука. — 2018. — № 20(3). — С. 33–52.

12. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. — М.: Наука, 1974. — 280 с.

13. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография. — Волгоград: Перемена, 1994. — 150 с.

14. Третьякова В. С., Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П., Зиннатова М. В., Буковей Т. Д. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности: монография / Под ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. — 142 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0668-6.pdf> (дата обращения: 09.09.2020).

15. Федоров В. А. Опережающее профессионально-педагогическое образование: аспект научного обеспечения // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы XX Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 22–23 апреля 2015 г. / Науч. ред. Е. М. Дорожкин, В. А. Федоров. — Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2015. — Т. 1. — С. 21–25.

16. Хащенко Т. Г., Шпак М. М. Разработка опросника для диагностики профессионально-правомерной направленности личности //

Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2013. — № 4. [Электронный ресурс]. URL: http://psyedu.ru/files/articles/4046/pdf_version.pdf (дата обращения: 09.09.2020).

17. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М.: Сентябрь, 1996. — 96 с.

18. Romantsev G. M., Efanov A. V., Moiseev A. V., Bychkova E. Y., Karpova N. P., Tidemann B. Craft training in Russia: theory and practice of development // International Journal of Environmental and Science Education. — 2016. — № 11(14). — P. 7154–7165. Available from: <http://www.ijese.net/makale/985> (дата обращения: 09.09.2020).

19. Romantsev G. M., Efanov A. V., Bychkova E. Y., Moiseev A. V. Structural and Functional Model of Future Craftsmen Legal Competence Generation During Professional Education // International Journal of Environmental and Science Education. — 2016. — Vol. 11. — № 17. — P. 9787–9802. Available from: <http://www.ijese.net/makale/1206> (дата обращения: 09.09.2020).

Самоактуализация личности в онлайн-обучении: педагогический потенциал и риски



ДУДИНА

Маргарита Николаевна,
доктор педагогических
наук, профессор, профессор
кафедры педагогики
и психологии образования
Уральского федерального
университета им. первого
Президента России
Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург

Аннотация

В статье исследуются педагогический потенциал и риски онлайн-обучения в связи с переходом на инновации в высшем образовании. Приводится современная интерпретация стратегии, адекватных принципов и технологий психолого-педагогической поддержки обучаемых на всех уровнях для успешной самоактуализации личности, включая профессиональную ориентацию. Теоретически осмыслен первый опыт внезапного вынужденного перехода от традиции к инновациям

Ключевые слова:

дистанционное обучение, онлайн-обучение, педагогический потенциал, педагогические риски, самоактуализация личности преподавателя и обучаемого

Мы, путешествуя из мира онлайн в мир офлайн, оказались в несколько расширенной реальности, где возникла возможность построения целого ряда вариантов развития, ряда альтернатив.

А. Г. Асмолов

Актуальность исследования проблемы перехода на инновации в высшем образовании связана с целенаправленным использованием педагогического потенциала онлайн-обучения, в котором усилена роль самостоятельной работы, самообразования обучающихся. Возникает задача самоактуализации личности субъектов образовательного процесса на всех уровнях.

Ситуация кризиса в образовании привела к расширению различных возможностей, считает психолог А. Г. Асмолов, «в том числе и за счет того, что мы раскачали привычные инерционные схемы нашего мышления. Тем самым мы наращаем преадаптивный потенциал работы с будущим» [2].

Еще в начале прошлого века профессор педагогики А. Ф. Мухоморов был убежден в том, что будущее ориентировано на «развитие самостоятельного мышления», масштабное самообразование, индивидуализацию обучения на всех уровнях (цит. по: [20]). Проблеме самообразования было посвящено исследование В. И. Чарнолуского в начале XX века. Обозначив проблему развития самообразования, педагог рассмотрел его основные задачи и возложил большие надежды на общественные учреждения, которые будут содействовать возможностям самообразования, реализуя специальные программы систематического чтения, рекомендовал каталоги и указатели, обзоры популярной литературы, библиографические пособия. Ученый был уверен, что школа его времени «не в состоянии полностью удовлетворить образовательные запросы всего населения вообще и всех учащихся в частности» по многим причинам, в том числе «для удовлетворения умственной любознательности» (здесь и далее приводится в современной орфографии. — М. Д.). В. И. Чарнолуский признавал, что содержание и объем самообразовательной деятельности могут быть различными, когда

Дудина М. Н. Самоактуализация личности в онлайн-обучении: педагогический потенциал и риски // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 4. — С. 13–23. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10402.

стирается граница между самообразованием и школьным обучением. Говорил о новом типе школы, цитировал А. Ф. Музыченко: «Естественная педагогика не что иное, как теория воспитания, соответствующая естественному развитию человека <...> Школа XX века будет преследовать в главном <...> развитие самостоятельного мышления, ясный взгляд на приобретенные познания и знакомство с естественной связью явлений <...> Роль учителя отходит здесь на последний план; поставив цель урока, он обыкновенно почти совсем молчаливо идет за учениками: они говорят, они задают вопросы, они критически отвергают неудачные мнения своих товарищей, а учитель должен в это время быстро учитывать течение мыслей в классе и лишь в главных, поворотных пунктах ставить вехи, по которым потечет пытливая молодая мысль, дать толчок — редко в виде вопроса, часто в виде слова или предложения, открывающего детям новую сторону изучаемого вопроса» (цит. по: [20]). Педагог признавал, что «путь самообразования — путь не легкий, усеянный множеством препятствий, устранение которых далеко не всегда зависит от воли работающей над своим образованием личности и нередко превышает ее силы» (технические и экономические трудности обеспечить себя необходимыми книгами и пособиями). Трудности связаны с «выработкой правильного метода работы над своим самообразованием, обеспечивающим наибольшую продуктивность труда, при наименьшей затрате времени, сил и средств» [там же]. Так отечественные педагоги более века назад предсказывали возможность и необходимость самообразования, а также и трудности, связанные с его осуществлением. Полагаем, что они предвосхитили концепцию реверсивного обучения, ориентированного на радикальное изменение позиций «учитель — ученик», «преподаватель — студент» [12].

В начале XXI века в связи с динамично меняющейся социокультурной и образовательной средой как источником развития личности в каждом возрастном периоде встал вопрос об огромном потенциале самоактуализирующейся личности в свободе выбора и ответственности за него. Конкретно речь идет о личности носителя инновационной культуры, для которой открылись безграничные источники информации, что потеснило традиционную акроаматическую модель обучения («из уст преподавателя в уши студентов», по выражению Ф. Ницше), господство объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов обучения на всех ступенях образования. Сегодня не только востребованы, но и реально осуществимы дидактические задания, ориентированные на развитие креативных способностей современных школьников и студентов, оказавшихся в ситуации доступности самой разнообразной информации в любое время. Однако при этом необходим осознанный отбор и последующая интерпретация самостоятельно найденной информации, ее дальнейшее применение в собственном творчестве как экзистенциальный опыт свободы самовыражения и самоидентификации.

Эпидемия вируса COVID-19 создала беспрецедентную ситуацию всеобщего перехода отечественной системы образования на неожиданный эксперимент (Приказ Минобрнауки от 14 марта 2020 года № 398¹). Возможно, это тот случай, когда «не было бы счастья, да несчастье помогло».

¹ https://minobnauki.gov.ru/documents/card/?id_4=1065

Одни начали, а некоторые продолжили исследование этой проблематики, прежде всего отношения к онлайн-обучению, принятия/непринятия концепции обучения в дистанционной форме, готовности отдельных педагогов и коллективов к реализации идеи обучения на разных уровнях образования.

В целом речь идет о невиданном ранее педагогическом потенциале онлайн-обучения и неизбежных его рисках. Для этого необходимо прежде всего стратегически осмыслить методологию перехода на инновационные принципы образования, адекватные времени неопределенности, в котором мы живем. Так обозначилась проблема самоактуализации личности в разные возрастные периоды на основе реализации потенциала самообразования, включая профессиональный выбор, понимание и изначальное принятие того, что каждая личность сможет в будущем успешно трансформироваться.

Исследовательский интерес представляет осмысление первого опыта вынужденного перехода, в частности публикации в журнале «Профессиональное образование и рынок труда» (№ 2, 2020). Разные авторы резюмировали свое отношение к переходу на онлайн-обучение в диапазоне от пессимизма полной неготовности, растерянности образовательной системы до полного принятия. Так, И. П. Смирнов считает: «Непознанный наукой вирус COVID-19 нанес сокрушительный удар системе образования, к отражению которого она оказалась не готова <...> Начавшийся переход на дистанционные формы образования — недостаточная мера, чувствительная к малейшему разрыву коммуникационных связей, тем более к их отсутствию. Каждый четвертый вуз не обеспечивает штатного дистанционного режима работы, у каждого седьмого отсутствует нужная инфраструктура. В Санкт-Петербурге 15 тысяч школьников не имеют условий для дистанционного обучения, что уж говорить о периферии» [16, с. 37]. А. Л. Ходоровская же оптимистически призывает «перестать отрицать и начать учить онлайн», так и озаглавив свою статью [19]. В целом можно утверждать, что образовательный процесс каким был, уже не будет. Уверенность зиждется на понимании огромного педагогического потенциала самоактуализации личности, при этом нельзя забывать и о значимых рисках в онлайн-обучении.

Цель данной статьи — теоретически осмыслить первый опыт стремительного вынужденного перехода от традиции к инновации, выявить предпосылки успешной самоактуализации личности студентов и преподавателей в онлайн-обучении, а также связанные с этим педагогические риски.

Некоторые аналитические выводы по поводу вынужденного перехода на онлайн-обучение

В конце XX века стала особенно заметна динамика развития информационно-телекоммуникационных технологий, на основе которых возникло дистанционное онлайн-обучение. Встал вопрос о развитии новых образовательных технологий, позволяющих пользоваться ими как персональным способом обучения и тем самым потеснить доминирование дидактики группового обучения и устаревших методов. Данный процесс

интенсивно развивается, появляются новые образовательные среды. Сегодня представляют интерес исследования профессионального самоопределения и профессиональной идентичности студентов в условиях индивидуализации образования в связи с усиливающейся транспрофессиональностью рынка труда и растущей социально-экономической неопределенностью [4; 5; 6].

На просторах интернета можно найти немало противоречивых утверждений об опыте дистанционного онлайн-обучения. Например, народный учитель России математик С. Е. Рукшин говорит о «провале» и в то же время о том, что дистанционное обучение «проявило себя в лучшем случае как эвакогоспиталь, в котором не лечат, а спасают, чтобы не помер сразу. После чего надо уже отправлять в специализированные клиники и выхаживать. Дистанционное образование — это не самостоятельная форма, а дополнительная. Это не „вместо“, а „вместе“. Безусловно, надо какие-то темы перевести в онлайн» [10].

Не останавливаясь на многих проблемах (нормативном обосновании организации онлайн-процесса; используемых платформ для дистанционного обучения; условиях, созданных в учебных организациях), сосредоточимся на рассмотрении педагогического потенциала и рисков онлайн-обучения как процесса самоактуализации личности субъектов — преподавателей и студентов. Убедительны результаты исследования В. И. Блинова, И. С. Сергеева и Е. Ю. Есениной, специалистов Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, проведенного в федеральном масштабе. Нас привлекает проблема педагогических возможностей и ограничений самого дистанционного обучения (рассмотрено на уровне СПО). Содержание и выводы авторов в целом оптимистичны [7].

Приведем результаты опроса Института образования ВШЭ о дистанционном обучении, в котором приняли участие более 70 тысяч человек. Опыт дистанционного обучения оказался не настолько проблемным, как представляли многие. В частности, школьники оказались открытыми к принятию новых методов и форматов обучения. «Школьный барометр» (результаты представлены командой Инобра) показал следующее. Ситуацию дистанта назвали стрессовой: родители — 68%, учителя — 48%, ученики — 41%. Удивительно, но согласно результатам опроса число детей в семье не существенно повлияло на уровень стресса от учебы дома. Свое самочувствие во время дистанционного обучения дети оценили так: не испытывали дискомфорта — 40%, дистант не понравился — 28%. Около 40% школьников были интересны новые методы обучения [14].

Остановимся на важнейшей проблеме воспитания в условиях онлайн-обучения. О нем пишет И. П. Смирнов: «Не замечено и еще не оценено такое следствие перехода на удаленку, как освобождение образования от избыточной функции — воспитания, доставшейся нам от времен Крупской и педагогики марксизма, по инерции сохраненной в действующем законе об образовании. Воспитание на удаленном доступе — абсурд, что-то вроде бокса по переписке или секса по телефону» [16, с. 38]. Более того: «Идущая из прошлого миссия образования сегодня забетонирована в ст. 2 (п. 1) закона „Об образовании в РФ“ формулой „единица

целенаправленный процесс воспитания и обучения“, где воспитание указывает на „факел, который надо зажечь“, а обучение — на „сосуд, который надо наполнить“ <...> За самим учащимся закон не числит никакого творческого потенциала, способности к саморазвитию, на него надо целенаправленно воздействовать, причем в едином направлении, сколько бы личностей в классе ни сидело» [там же]. Для убедительности своей позиции автор адресует читателей, «у которых прощание образования с воспитанием вызывает ностальгический шок», к великому педагогу Л. Н. Толстому: «100 лет назад он успокаивал тех, кто в растерянности спрашивал: „Чем же должна быть школа при невмешательстве в дело воспитания?“ Отвечаю: школа должна иметь одну цель — передачу знания, не пытаясь переходить в нравственную область убеждений, верований и характера» [там же]. Это не единственный случай, когда И. П. Смирнов ссылается на Толстого, обосновывая «невмешательство школы в дело воспитания»¹.

Позиция Л. Н. Толстого против насилия в воспитании наиболее полно выражена в его программно-теоретической статье «Воспитание и образование» (1862): «Воспитание, как умышленное формирование людей по известным образцам, — неплодотворно, незаконно и невозможно <...> Я не признаю его, не признает, не признавало и не будет признавать его все воспитываемое молодое поколение, всегда и везде возмущающееся против насилия воспитания» [18, т. 16, с. 35]. Разделяя эту позицию и понимая, что всегда были и, вероятно, будут профессионалы, скептически относящиеся к самой идее ненасилия, свободы в образовании, обратимся к концепции и методам электронного обучения. Признавая, что за ними будущее, поставим вопросы о педагогическом потенциале виртуальной среды, о неконтактных методах «глаза в глаза», «из моих уст в ваши уши». Можно привести множество убедительных жизненных примеров в пользу «воспитания на удаленном доступе», не «абсурдном, что-то вроде бокса по переписке». Это воспитание посредством исторической памяти (письма с фронта — знаменитые «треугольники»), патриотизма (движение «Бессмертный полк»), о природе которого размышлял и Л. Н. Толстой: «Патриотизм — это духовная сила? Рабская покорность?» («Христианство и патриотизм», 1894)². Патриотизм — свойство личности, с ним не рождаются, оно воспитывается в обществе, частью которого являются семья, школа, университет, учреждения культуры. И все же велика роль образования в приобретении этого свойства как важнейшей ценности личности и общества. Обращаясь к мыслям великого патриота России Л. Н. Толстого, предлагаю студентам актуализировать свои знания данной проблемы, используя кейс-технологию, и ознакомиться со статистическими данными [11, с. 101–106].

¹ См., например, статью в «Учительской газете» «Кто отвечает за любовь к Родине?» с подзаголовком «Школа должна готовить умных, общество — патриотов» [17].

² Неужели Л. Н. Толстой «против патриотизма»? В этом пытается убедить читателей Ива Афонская: «Я уверена, что большинство читателей этой статьи, воспитанных в советское время, как и воспитанных в путинское время, и воспитанных на идеях патриотизма, которым с детства внушали, что патриотизм — это хорошо, и надо быть патриотом, а не быть патриотом — это плохо, сейчас в шоке от прочитанного. И они никак не могли представить себе, что автор "Войны и мира" мог иметь такие мысли. Как видите, мнение Толстого резко отличается от мнения президента России... Он как раз считал, что патриотизм ни в коем случае не должен быть национальной идеей России, как и любой другой страны» [3].

Методология и методы

Проблема воспитания и его понимания в контексте образования становится все более актуальной и обсуждаемой. Отмечаются, как и прежде, нарастающие социальные и личностные риски, опасности «образования без воспитания». Еще в 30-е годы XX века их сформулировал философ И. А. Ильин: «Образование без воспитания не формирует человека, а разнуздывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он, — бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный, — и начинает злоупотреблять. Надо раз и навсегда установить и признать, что безграмотный, но добросовестный простолудин есть лучший человек и лучший гражданин, чем бессовестный грамотей; и что формальная „образованность“ вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации» [13, с. 218].

Несмотря на то что мыслители прошлого не подозревали о технологических возможностях дистанционных форм и способов дидактики, они не ошиблись в главной опасности «образования без воспитания». Следовательно, инновационная дидактика требует анализа неисчерпаемого потенциала предлагаемых технологий, меняющих личность как носителя инновационной культуры. Интегративное понятие «инновационная культура» предполагает сущность, содержание и технологии активного и рефлексированного использования инноваций как социокультурных феноменов в жизни и в образовании. В образовании речь идет о динамике инновационной культуры обучаемых и обучающихся, владеющих профессиональной педагогической компетентностью в применении инновационного содержания и адекватных дидактических технологий. Достижение положительной динамики возможно на методологических основах персонологии, согласно которой развитие способностей обучаемых происходит путем актуализации и самоактуализации в условиях психолого-педагогической фасилитации. Теоретико-методологические основы актуализации личности в образовании содержатся: в культурно-исторической теории развития высших психических функций Л. С. Выготского; в иерархии потребностей в самоактуализации, метамотивации ценностей роста, самореализации человеческого потенциала А. Маслоу; в личностно-ориентированной модели Я-концепции в условиях фасилитации К. Роджерса; в теории В. Франкла о предупреждении экзистенциального вакуума средствами логотерапии (свобода воли, воля к смыслу и смысл жизни).

Реализация названных теоретико-методологических подходов в современном образовании происходит в условиях трансформации идентичности личности преподавателей и студентов. Эти позиции подтверждаются развитием эдукологии как науки о современном образовании, закономерно возникшей в результате эволюции человеческой культуры [21, с. 48]. Эдукология изучает и разрабатывает «методы оптимизации, во-первых, дидактики как технологии проведения учебных занятий, и, во-вторых, администрирования учебного процесса в условиях цифровой экономики с применением современных электронных сред и достижений нейронаук» [там же, с. 19].

Динамичная смена технологий актуализировала потребность и возможность непрерывного образования, овладения знаниями в электронной среде, в том числе с использованием достижений нейронаук в развитии личности обучающихся и обучаемых. Это существенно меняет позиции обучающего и обучаемого в использовании телекоммуникаций и цифровых технологий для самообразования на основе телеобучения (электронного обучения, дистанционных образовательных технологий). Роль преподавателей как трансляторов необходимых знаний устарела. Речь идет о новых подходах, принципах и методах, формах и способах обучения, акцентирующих профессиональное педагогическое внимание на самообразовании.

В связи с этим возникает необходимость исследовать процесс трансформации идентичности личности учащихся и учителей, студентов и преподавателей. Но сначала определим ключевые понятия (*определим*, согласно В. С. Библеру). Обратимся к словарю В. И. Даля. «Обучение — обучать, обучить кого, чему, научать, передавать кому знание, искусство; наставлять, школить, муштровать. *Обучают и медведя, а человека всему обучить можно*. Обучаться — быть обучаему; усвоить науку, ученье, учиться чему» [9, т. 2, с. 629]. Понятие «образование» соотносится с обретением образа: «*Науки образОвывают ум и знания, но не всегда нрав и сердце. Учение образует ум, воспитание — нравы*» [там же, с. 613]. Понятие «воспитание» соотносится с действием — «воспитывать, воспитать кого-либо, заботиться о вещественных и нравственных потребностях <...> научать, наставлять всему, что для жизни нужно» [там же, т. 1, с. 249].

Согласно современному педагогическому словарю «обучение — специально организованный, управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений и навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, выработку и закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями» [15, с. 61]. «Образование — процесс и результат усвоения определенной системы знаний в интересах человека, общества и государства, сопровождающиеся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (цензов)» [там же, с. 59]. «Воспитание — целенаправленная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению его в контекст современной культуры, становлению как субъекта собственной жизни, формированию его мотивов и ценностей» [там же, с. 19]. В целом система отечественного образования руководствуется положением о реализации конституционного права граждан Российской Федерации на образование и защиту интересов личности, общества и государства в сфере образования.

В упомянутой выше ст. 2 Закона РФ «Об образовании» даны определения ключевых понятий: «Образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции

определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов; воспитание — деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства; обучение — целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» [1].

Приведенные определения ключевых понятий ставят под сомнение выводы И. П. Смирнова о том, что воспитание и самоопределение — синонимы, это следует из его утверждения: «Правильнее поставить перед школой вместо воспитания задачу „педагогического сопровождения самоопределения и социализации обучающегося“» [17]. Почему «вместо» воспитания? «Педагогическое сопровождение самоопределения и социализации обучающихся» — не воспитание? Речь идет о созидательной, творческой социальной и психолого-педагогической идее сопровождения каждого обучаемого в образовании, поддержке процессов развития всех сфер личности — потребностно-мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной, нравственной, рефлексивной. Это вопрос о развитии соответствующих способностей, свидетельствующих об обучаемости как качественной характеристике, отражающей индивидуальность психологические особенности человека в соответствующем возрасте.

В данном контексте, особенно в связи с онлайн-обучением, обратимся к проблеме педагогических рисков, важнейшим из которых является феномен отчуждения. Не новое в психологии и педагогике понятие звучит по-новому. Так, психолог Н. В. Гришина утверждает: «Пожалуй, впервые мы говорим о кризисе, где психологические проблемы являются не следствием других — экономических или социальных проблем, — но являются основным содержанием кризиса. Данный кризис должен, прежде всего, рассматриваться как кризис экзистенциальный, как кризис существования человека» [8]. Исследования этого автора (декабрь 2019 и апрель 2020 — в период нарастания пандемии) позволили обнаружить изменения, связанные с восприятием людьми своего существования: «Уменьшались показатели жизнестойкости как способности справляться с жизненными трудностями, экзистенциальной исполненности как нашей реализованности в этом мире. При этом увеличивается зависимость от общения как стремление к поиску опоры» [там же].

Таким образом, опосредованно и непосредственно решение многих вопросов связано с проблемой воспитания и роли педагогов в этом процессе в реальной и виртуальной среде. Современные студенты — будущие педагоги, овладевая избранной специальностью, должны осознавать меняющуюся сущность педагогической профессии. В решении данной проблемы представляет интерес исследование Е. Г. Беляковой

и И. Г. Захаровой, посвященное профессиональному самоопределению в контексте профессиональной идентичности студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования. Авторы выделили четыре типа общих и специфических характеристик профессионального самоопределения студентов-педагогов младших курсов бакалавриата, обучающихся по индивидуальным образовательным траекториям: студенты с «позитивной педагогической идентичностью», «определяющиеся педагоги», «неопределившиеся», «непедагоги», — и пришли к выводу о необходимости дифференцированной психолого-педагогической помощи студентам с учетом характера их профессионального самоопределения [4].

Остановимся на проблеме педагогических рисков в онлайн-обучении, одним из которых является отсутствие у студентов возможности ознакомиться с работами однокурсников. Одним из способов преодоления этого недостатка может стать использование технологии «оценки равного равным» (англ. peer to peer review). Группе студентов (не менее 5–6 человек) предлагается оценить в баллах работы однокурсников, представленные и не представленные на учебном занятии, параллельно с самооценкой и оценкой преподавателя, по одним и тем же совместно принятым критериям. Например, теоретическая и практическая аргументация оценивается по 10-балльной шкале, креативность автора — по 5-балльной.

Разработанный студентом кейс можно оценивать по следующим критериям:

- дидактическая ценность предлагаемого задания (обоснование актуальности изучения предложенного материала, четкая формулировка цели и задач решения кейса);
- содержательность заданий разного уровня трудности в познании предложенной информации и применение знаний в зависимости от области познания (феномены, факты, события для анализа, сравнения и обобщения на основе выявленных причинно-следственных связей, закономерностей);
- дидактическая и методическая технологичность — ориентация не только на репродуктивную, но и на креативную деятельность, рефлексивность студентов, решающих данный кейс;
- грамотно оформленный список используемой литературы.

Использование данной технологии способствует адекватности оценивания работ однокурсников и самооценки. Учиться у сверстников было актуально во все времена, сегодня, когда каждому доступно безграничное информационное пространство, этот феномен приобретает особую ценность. Здесь уместно вспомнить название малоизвестной современному педагогу статьи Л. Н. Толстого «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?» [18, т. 15, с. 10–33]. Его главная мысль — учитель учится у своих учеников в ситуации свободы педагогике ненасилия над личностью.

Заключение

Теоретическое осмысление вынужденного перехода на массовое онлайн-обучение в школах и вузах подтвердило наличие значительного педагогического потенциала и рисков преодоления традиций и освоения

инноваций. В процессе самоактуализации участников образовательного процесса — учителей и школьников, преподавателей и студентов — усиливается роль мотивации на успешное взаимодействие. При этом наибольшая трудность связана с неизбежными психолого-педагогическими пределами межличностного общения, необходимого для жизни и образования, для диалога главных субъектов в обучении. Это компенсируется расширяющимися способами фасилитации, поддержки каждого обучаемого в достижении наилучших результатов, позволяет преодолевать страхи, тревогу, возможно, отчаяние и тем самым вселяет уверенность в себе. Так преодолевается кризис своевременного воспитания в возрастном и гендерном аспектах. Предстоит большая и напряженная работа по позитивной самоактуализации студентов и преподавателей для мотивированного утверждения в профессии на основе рефлексии собственного педагогического опыта и соотнесения его с адекватными критериями. Необходима индивидуальная, дифференцированная, своевременная психолого-педагогическая фасилитация студентов и преподавателей. Тогда, возможно, мы испытаем чувства, «которые в зрелых годах воспитывают, возводят на новую ступень жизни и заставляют отрекаться от старого и вполне предаваться новому» [18, т. 15, с. 17]. Сделаем оптимистический вывод о педагогическом потенциале успешной самоактуализации личности главных субъектов образования, в том числе в онлайн-обучении, в реальной возможности приобретать уверенность в себе, в своем будущем, включая профессиональную деятельность.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года (с изменениями 2020 года) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.12.2019).
2. Асмолов А. Г. Психология личности как драма // Психологическая газета. — 22 июня 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://psy.su/feed/8330/> (дата обращения: 30.06.2020).
3. Афонская И. Лев Толстой против патриотизма // Ива (Ирина) Афонская. Персональный творческий сайт. URL: <https://afonskaya.ru/obshhestvo/pisma-izdalyoka/lev-tolstoj-protiv-patriotizma/.html> (дата обращения: 15.07. 2020).
4. Белякова Е. Г., Захарова И. Г. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования // Образование и наука. — 2020. — № 22(1). — С. 84–112.
5. Белякова Е. Г. Содержание и формы сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 1. — С. 60–65.
6. 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.

7. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. Внезапное дистанционное обучение: первый месяц аврала (по результатам экспресс-исследования и экспресс-опроса): в 2 ч. // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 2. — С. 6–33.

8. Гришина Н. В. Экзистенциальный оптимизм и пессимизм. Выбор за нами // Психологическая газета. — 15 июня 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://psy.su/feed/8315/> (дата обращения: 15.08.2020).

9. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. — М.: Русский язык, 1978–1980.

10. Долгошева А. Математик Сергей Рукшин: «Опыт дистанционного образования провалился» // Санкт-Петербургские ведомости. — 15 июня 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://spbvedomosti.ru/news/adaptation/matematik-sergey-rukshin-opyt-distantsionnogo-obrazovaniya-provalilsya/> (дата обращения: 15.07.2020).

11. Дудина М. Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям: учеб.-метод. пособие. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. — 152 с.

12. Дудина М. Н. Теория и практика высшего образования: реверсивное обучение: учеб.-метод. пособие. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. — 144 с.

13. Ильин И. А. О воспитании в грядущей России // О грядущей России: избранные статьи. — М.: Воениздат, 1993. — С. 218–229.

14. Исаева Н. В., Каспржак А. Г., Кобцева А. А., Цатрян М. А. Школьный Барометр. COVID-19: ситуация с учением и обучением в российских школах // Аналитический бюллетень НИУ ВШЭ об экономических и социальных последствиях коронавируса в России и в мире. — 2020. — № 6. — С. 92–109. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/373732979.pdf> (дата обращения: 01.08.2020).

15. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. — М.: Академия, 2003. — 176 с.

16. Смирнов И. П. Дистанционные технологии — путь к самообразованию // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 2(41). — С. 37–39.

17. Смирнов И. П. Кто отвечает за любовь к Родине? // Учительская газета. — 31 марта 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://ug.ru/kto-otvechaet-za-lyubov-k-rodine/> (дата обращения: 15.06.2020).

18. Толстой Л. Н. Воспитание и образование // Толстой Л. Н. Собр. соч.: в 22 т. — М.: Художественная литература, 1983.

19. Ходоровская А. Л. Перестать отрицать и начать учить онлайн // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 2. — С. 39–41.

20. Чарнолуский В. И. О самообразовании. — СПб.: Знание, 1909. [Электронный ресурс]. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/charnolusky_o-samoobrazovanii_1909/go,0;fs,1. (дата обращения: 15.02.2020).

21. Эдукология: монография / Под ред. М. П. Карпенко. — М.: Изд-во АЭО, 2020. — 457 с.

Особенности дистанционного курса по иностранному языку в условиях смешанного обучения в вузе



ЦВЕТКОВА

Светлана Евгеньевна,
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, Нижний Новгород



МИНЕЕВА

Ольга Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, Нижний Новгород

Аннотация

Целью статьи является описание особенностей электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) / дистанционного курса для иноязычной подготовки студентов бакалавриата очной формы обучения. В практической части рассмотрены требования к разработке ЭУМК, особенности его содержания (согласованность учебных действий в контексте аудиторных занятий и самостоятельной работы), функциональное назначение технических элементов, специфика применения в режиме смешанного обучения

Ключевые слова:

дистанционное обучение, смешанное обучение, обучение иностранному языку в языковом вузе, LMS Moodle, информационные технологии, ЭУМК

В настоящее время особенности образовательного процесса в вузе обусловлены расширением международных контактов и взаимодействия между специалистами во всем мире. Инновации в сфере образования усилили требования к уровню профессиональной подготовки, в частности к овладению студентами бакалавриата иностранным языком. Совершенствование иноязычной подготовки в вузе достигается посредством пересмотра и обновления обучающих технологий, путем планомерного внедрения в образовательный процесс средств новых информационных технологий (СНИТ), в частности системы управления обучением / Learning Management System (LMS) Moodle.

Целью данной статьи является рассмотрение особенностей разработки, содержания и функционирования электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) / дистанционного курса в процессе иноязычной подготовки студентов бакалавриата очной формы обучения в условиях смешанного обучения (blended learning).

Цветкова С. Е., Минеева О. А. Особенности дистанционного курса по иностранному языку в условиях смешанного обучения в вузе // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 4. — С. 24–31. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10403.

Задачами исследования являются:

- рассмотрение специфики применения и требований к разработке ЭУМК (функциональное назначение, определение системы оценочных средств, особенности рейтинг-плана);
- описание содержания и функционирования (специфика речевых действий в контексте аудиторных занятий и ЭУМК, функционирование технических элементов — «задание», «тест», «файл», «страница»).

Состояние проблемы

Значительная часть исследований иноязычной подготовки в вузе посвящена формированию иноязычной/межкультурной коммуникативной компетенции (ИКК) посредством применения инновационных технологий, рационализации системы мониторинга (О. М. Ким, А. Н. Шамов, И. В. Смирнова, О. Г. Красикова, С. Е. Цветкова), в частности посредством применения средств новых информационных технологий — мультимедийных курсов, интернет-сайтов, лексико-графических ресурсов (Ю. М. Борщевская, О. Г. Горина, Н. М. Крайнева, М. В. Золотова, Е. С. Гришакова, Н. А. Скурихин, С. Е. Цветкова, И. А. Малинина) [1; 2; 3; 4; 8; 9; 10; 11].

Наиболее актуальным в настоящее время становится использование возможностей системы управления обучением (LMS Moodle, e-learning), а именно дистанционных курсов одновременно с проведением аудиторных занятий, то есть в условиях, получивших название *blended learning* [5].

Стратегии исследования

Данное исследование проводилось в процессе внедрения в образовательный процесс возможностей LMS Moodle. Его можно представить как результат обзора и анализа научной литературы по проблеме смешанного обучения / *blended learning*, обобщения эмпирического опыта работы и данных ряда научных исследований.

Сущностные характеристики и возможности использования смешанного обучения широко исследуются как отечественными, так и зарубежными авторами [7; 12; 14; 15]. Термин «смешанное обучение» используется для обозначения интеграции различных учебных сред, при этом акцент делается на образовательной деятельности обучающихся, которая осуществляется либо в классе с помощью и поддержкой преподавателя либо в электронной образовательной среде более независимо. Смешанное обучение трактуется как инновационная образовательная технология, которая является комбинацией трех компонентов: традиционного очного обучения в аудитории; электронного обучения с применением современных веб-технологий; самостоятельного обучения [6, с. 116].

Применение технологии смешанного обучения в преподавании иностранных языков в нелингвистическом вузе позволяет оптимизировать процесс обучения за счет:

- учета индивидуальных особенностей и стилей обучения: студенты могут выбирать наиболее подходящие им способы, темп, место и время работы;

- учета психологических особенностей обучающихся посредством организации различных форм работы (индивидуально, в парах и группах) и различных форм предоставления учебного материала (аудио-, видео-, печатный форматы);
- постоянной поддержки и консультативной помощи со стороны преподавателя (осуществление обратной связи, размещение в электронной среде справочных материалов);
- глубокого понимания и прочного усвоения учебного материала, находящегося в постоянном доступе в электронной среде;
- наличия интерактивных учебных материалов (графики, видео- и аудиотексты, гиперссылки и др.);
- увеличения времени на межличностную коммуникацию офлайн. Полученные иноязычные знания и умения, систематизированные и закрепленные в электронной образовательной среде, применяются обучающимися во время межличностного общения, дискуссий и коммуникативных игр в аудитории [6, с. 116–117].

Результаты исследования

Использование возможностей LMS Moodle стало неотъемлемым условием организации образовательного процесса в вузе. ЭУМК успешно применяется в организации образовательного процесса студентов заочной формы обучения, а также студентов магистратуры. При этом целевым назначением дистанционных курсов является организация контактной самостоятельной работы (КСР) в условиях электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС).

В процессе иноязычной подготовки студентов бакалавриата очной формы обучения также предусмотрено использование возможностей LMS Moodle. В этом случае дистанционный курс применяется в целях организации КСР и обеспечения возможности компенсировать пропущенные занятия.

Специфика применения ЭУМК для очной формы обучения заключается в том, что он функционирует одновременно и параллельно с проведением аудиторных занятий. При этом он должен отвечать всем требованиям, предъявляемым к дистанционному курсу, а именно:

- зачисление на курс всех обучающихся группы, независимо от посещения ими аудиторных занятий;
- соответствие оценочных средств учебно-методическому комплексу (УМК) дисциплины (рабочая программа с приложениями);
- фиксирование в электронном журнале оценок всех баллов в соответствии с рейтинг-планом дисциплины.

Следует подчеркнуть, что материалы ЭУМК не обязательно дублируют тематический план и оценочные средства, представленные в рамках УМК. Авторы полагают, что составитель вправе реализовать свой вариант курса, то есть использовать альтернативный вариант аутентичного УМК. При этом вносимые изменения должны соответствовать целевым установкам и нормам рабочей программы дисциплины (РПД): объему академических часов, выделяемых на прохождение курса; целевому языковому уровню (A2, B1 и др.); видам иноязычной речевой деятельности, определяющим

сформированность иноязычной коммуникативной/межкультурной компетенции (ИКК); соответствующим технологиям оценивания.

Такая форма применения дистанционного курса получила название смешанного обучения / *blended learning*. В процессе разработки ЭУМК в условиях смешанного обучения авторы принимают во внимание следующие значимые моменты.

1. Изначально, на нулевой странице дается краткое описание/аннотация электронного курса. В ней должно быть представлено название курса, которое соответствует названию дисциплины, указывается направление/профиль подготовки, а также форма промежуточной аттестации (оценка по рейтингу/зачет/экзамен).

2. В контексте смешанного обучения / *blended learning* важно указать функциональное назначение ЭУМК. Например: «Данный курс имеет вспомогательное значение и составляет электронную поддержку по отношению к аудиторным занятиям. Задания и тесты, представленные в рамках дистанционного курса, позволяют индивидуализировать процесс текущей практической работы, более объективно и точно оценить качество рецептивной и продуктивной речевой деятельности обучающихся».

3. Одной из важнейших задач составителей ЭУМК является определение системы оценочных средств, а именно технологий оценивания соответственно видам речевой иноязычной деятельности, обуславливающим формирование ключевых компетенций в структуре ИКК и определяющим специфику их оценивания в контексте текущего, рубежного и промежуточного контроля.

4. На нулевой странице курса должен быть представлен рейтинг-план дисциплины, позволяющий обучающимся получить целостное представление о системе выполняемых заданий, а также об их оценке в контексте балльно-рейтинговой системы. Рейтинг-план должен включать в себя следующие значимые аспекты.

- номер темы-модуля и соответствующего раздела;
- вид учебной работы, подлежащей оцениванию (текущая практическая работа, рубежное/промежуточное тестирование);
- вид речевой деятельности (лексико-грамматический тест, тест на понимание прочитанного, письменное проектное задание);
- балл за конкретное задание; количество заданий; максимальный/минимальный балл за их выполнение.

Разработчики-составители дистанционного курса должны иметь в виду, что задания и тесты ЭУМК не дублируют учебные действия и операции, выполняемые на аудиторных занятиях, но продолжают работу над соответствующим видом речевой деятельности, обуславливают дальнейшее развитие речевых умений и навыков в процессе выполнения тестовых и письменных проектных заданий.

Специфика учебных действий и операций в рамках аудиторных занятий и дистанционного курса соответственно видам иноязычной речевой деятельности представлена в таблице ниже.

Практические занятия по иностранному языку сопоставимы с формой лекционных занятий. Например, работа над лексико-грамматической

Специфика речевых действий в контексте аудиторных занятий и дистанционного курса

Виды иноязычной речевой деятельности	Учебные действия на аудиторном занятии	Технологии оценивания в рамках ЭУМК
Работа с лексическо-грамматической стороной речи	– составление тематического словаря; – понимание на слух; – разбор грамматического материала; – анализ примеров функционирования грамматических явлений в контексте	– лексико-грамматические тесты (тренировочные, для самоконтроля)
Рецептивные виды иноязычной деятельности (чтение, аудирование)	– чтение (просмотровое; изучающее / перевод; поисковое / ответы на вопросы); – слушание	– тестовые задания (для самоконтроля) на понимание прочитанного/прослушанного
Продуктивные виды иноязычной деятельности	– говорение (ответы на вопросы; коммуникативная игра)	– письменное проектное задание (балл суммарный, за все виды продуктивной речевой деятельности)
Рубежное/промежуточное тестирование	– собеседование (ответы на вопросы по пройденным темам)	Контрольные тесты: – Grammar – Vocabulary – Reading – Listening – Writing

стороной речи предполагает, с одной стороны, восприятие и анализ информации, связанной с функционированием лексико-грамматических явлений, с другой стороны — выполнение тренировочных тестовых заданий на узнавание и употребление соответствующих явлений в контексте.

Именно по такому принципу в рамках дистанционного курса функционирует элемент «лекция». Теоретическая часть лекции предполагает ознакомление с учебной информацией, а ее практическая часть ориентирована на выполнение тестовых заданий для самоконтроля. Однако в процессе иноязычной подготовки в условиях *blended learning* теоретический материал разбирается на аудиторных занятиях и изложен в учебнике либо в грамматическом справочнике.

Для создания тренировочных и контрольных тестов в рамках ЭУМК используется элемент «тест», который позволяет создавать задания с выборочной и свободно конструируемой формой ответа.

Для проверки сформированности лексических навыков возможно и целесообразно создание тестовых заданий с формой ответа «на соответствие» либо «короткий ответ». Например, для создания лексического теста на соответствие вопросы (лексические единицы на русском языке) и ответы (английские эквиваленты) вводятся под соответствующими номерами заданий. Затем программа смешивает ответы и предлагает к выполнению разные варианты соответствующих заданий.

Для создания тестов на понимание текста используются задания с формой ответа «множественный выбор», «упорядочение», заполнение пробелов в предложении словами из данного списка. Например, определение соответствия/несоответствия данного утверждения содержанию

прочитанного; постановка предложений в последовательности, соответствующей содержанию.

Продуктивные виды речевой деятельности (письмо, говорение) рассматриваются как результат овладения языковыми и речевыми умениями в процессе текущей практической работы. Их сформированность тестируется посредством интерактивных творческих заданий / коммуникативных игр (собеседование, интервью) и письменных проектных/индивидуальных творческих заданий (письмо по e-mail, эссе и др.). Тестирование навыков устной речи проводится в аудитории посредством прямых контактов обучающихся и преподавателя.

Письменное проектное задание требует индивидуальной проверки. Его следует давать в рамках электронного курса (Moodle), используя элемент «задание» либо «тест». Таким образом, выполненное задание формируется либо как «ответ в виде файла», либо как тест с развернутой формой ответа (эссе), требующий непосредственной проверки преподавателем. При оценке письменного проектного задания следует учитывать результат тестирования устной речи и выставлять суммарный балл в связи с необходимостью соответствия суммарного балла в электронном журнале оценок рейтинг-плану.

Для обучающихся, отсутствовавших на занятии, следует выложить методические рекомендации к самостоятельной работе (СР), ориентированной на предварительную подготовку к выполнению тренировочного/контрольного теста либо письменного проектного задания. Для изложения методических рекомендаций в теме электронного курса целесообразно использование таких элементов, как «файл» и «страница».

В рамках базового учебно-методического комплекта (УМК) по дисциплине «Иностранный язык» для универсального бакалавриата (УБ) используются аутентичные учебные материалы, имеющиеся у каждого студента. В таком случае в документе, то есть файле с методическими рекомендациями, не следует выкладывать контент задания из аутентичного учебника. Следует сделать соответствующую ссылку, а именно указать название темы-модуля, страницу, название задания соответственно виду речевой деятельности (Vocabulary, Reading, Grammar etc.), а также изложить наиболее рациональные учебные стратегии для его выполнения.

Тестовая программа Moodle позволяет создать тесты для рубежного и промежуточного контроля и тем самым обеспечить автоматизированную проверку выполнения контрольных тестов в индивидуальном режиме.

Используемый в обучении базовый аутентичный УМК включает в себя целостную систему тестов для рубежного и промежуточного контроля [12]. При этом выполнение тестов допустимо в печатном виде, с использованием элемента «задание», в котором ответы на тестовые задания прикрепляются в виде файла в формате word или PDF.

Если в целях тестирования используются автоматизированные тесты с обучающего сайта, целесообразно применить элемент «задание» и дать гиперссылку на соответствующий сайт. «Ответом» на задание в этом случае являются скриншоты результатов тестирования.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что в условиях смешанного обучения с применением дистанционных курсов в качестве электронной поддержки аудиторных занятий основными функциями преподавателя являются следующие:

- организация КСР в процессе аудиторного занятия;
- контроль устной речевой деятельности в форме интерактивных заданий;
- проверка письменных проектных заданий, выполненных в рамках ЭУМК.

Литература

1. Борщевская Ю. М. Интернет-сайты как источник материала для самостоятельной работы студентов неязыкового вуза // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: сб. статей по материалам науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Н. Новгород: ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2018. — С. 41–45.
2. Горина О. Г. Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов-регионоведов в профессионально-ориентированном общении на английском языке: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2014. — 321 с.
3. Ким О. М., Шамов А. Н. Формирование компетенции межкультурного делового спора в сфере профессиональной деловой коммуникации: содержательные и технологические аспекты // Вестник Мининского университета. — 2019. — Т. 7. — № 2. — С. 2.
4. Крайнева Н. М., Золотова М. В., Гришакова Е. С. Исследование дидактических возможностей ресурсов социальных сетей (языковых сообществ) и иных интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // Высшее образование сегодня. — 2016. — № 4. — С. 74–78.
5. Ляшенко М. С., Минеева О. А. Исследование эффективности ресурсов MOODLE для организации самостоятельной работы студентов в контексте изучения иностранного языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2020. — Т. 9. — № 2(31). — С. 162–166.
6. Минеева О. А., Ляшенко М. С., Борщевская Ю. М. Смешанное обучение как средство интенсификации обучения иностранному языку студентов магистратуры // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8. — №. 4. — С. 115–119.
7. Нагаева И. А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2016. — № 6(33). — С. 56–67.
8. Скурихин Н. А. Возможности использования сервиса электронных записных книжек Openote в обучении лексике в курсе английского языка для специальных целей // Проблемы современного педагогического образования. — 2017. — № 56-3. — С. 183–191.
9. Смирнова Ж. В., Красикова О. Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. — 2018. — Т. 6. — № 3. — С. 9.

10. Цветкова С. Е., Малинина И. А. Применение обучающих компьютерных программ в процессе профессионально-иноязычной подготовки инженеров // Инженерное образование. — 2017. — № 22. — С. 153–164.

11. Цветкова С. Е. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей (теоретико-методологические основания исследования): монография. — Н. Новгород: ВГИПУ, 2008. — 163 с.

12. Шурыгин В. Ю., Краснова Л. А. Смешанное обучение в системе повышения квалификации учителей // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Т. 8. — № 1(26). — С. 324–328.

13. Latham-Koenig Ch., Oxenden C., Seligson P. English File: Testing, pre-Intermediate, third edition. — Oxford: University Press, 2012.

14. Lin H. Blending Online Components into Traditional Instruction in Pre-Service Teacher Education: The Good, the Bad, and the Ugly. SoTL Commons Conference. — 2007. Available from: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/sotlcommons/SoTL/2007/8> (дата обращения: 29.09.2020).

15. Shand K., Farrelly S. G. Using Blended Teaching to Teach Blended Learning: Lessons Learned from Pre-Service Teachers in an Instructional Methods Course // Journal of Online Learning Research. — 2017. — № 3(1). — P. 5–30.

К проблеме обучения предпринимательскому мышлению и деятельности в системе среднего профессионального образования*



ЛОМАКИНА

Татьяна Юрьевна,
доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией профессионального образования Института стратегии развития образования РАО, Москва



ВАСИЛЬЧЕНКО

Нина Владимировна,
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, Москва

Аннотация

В статье обобщены новейшие наблюдения и данные, полученные из документов и/или представленные на вебинарах Института непрерывного образования ЮНЕСКО в 2020 году. Цель публикации — ознакомить педагогических работников СПО и других уровней образования с направлением развития профессионального образования в области предпринимательства и уже полученными на этом пути результатами. Интерес представляют систематизация и выделенные компоненты предпринимательской компетенции, а также модель «Предпринимчивый человек»

Ключевые слова:

профессиональное образование, профессиональное обучение, среднее профессиональное образование, СПО, формирование предпринимательских компетенций, научно-исследовательская деятельность педагога СПО

Одной из восьми ключевых компетенций непрерывного образования, которыми должен овладеть выпускник любой европейской образовательной организации, являются инициативность и предпринимательство [1]. В настоящее время развитие этой компетенции рассматривается ЮНЕСКО в нескольких направлениях:

- формирование предпринимательских навыков у обучающихся любой специальности профессионального образования;
- формирование навыков обучения предпринимательству у преподавателей системы профессионального образования;
- обучение бизнес-умениям.

Известно, что аналогом отечественного среднего профессионального образования за рубежом является Vocational Education and Training (VET). Однако за последние годы эта аббревиатура претерпела изменение: к ней было добавлено

* В статье использованы результаты исследования по государственному заданию № 073-00007-20-01 ФГБНУ ИСРО РАО по проекту «Исследование научного потенциала педагогических работников профессиональных образовательных организаций и механизм его повышения».

Ломакина Т. Ю., Васильченко Н. В. К проблеме обучения предпринимательскому мышлению и деятельности в системе среднего профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 4. — С. 32–38. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10404.

новое определение, «техническое», что, несомненно, вызвано происходящими во всех сферах жизни общества изменениями. В настоящее время под термином Technical&Vocational Education&Training (TVET) понимают образование, обучение и развитие умений, относящихся к широкому спектру занятий в области производства товаров, услуг и жизнеобеспечения [4]. В соответствии с рекомендациями ЮНЕСКО такое образование можно получить на уровне средней школы, после ее окончания и в высших учебных заведениях. В отличие от СПО, которое до сих пор прежде всего подразумевает классно-урочное обучение, TVET включает в себя обучение на производстве, а также последующее обучение и профессиональное развитие, которые могут привести к получению диплома, приравненного во многих странах к диплому технического университета. TVET также подразумевает предоставление обучающимся широкого выбора возможностей для развития различных умений в соответствии с региональными и местными бизнес-запросами и производственными интересами. Наряду с этими неотъемлемыми составляющими TVET в настоящее время рассматриваются умение учиться, развитие языковой, математической и цифровой грамотности, сквозные умения¹, а также формирование гражданской позиции.

Такой широкий набор умений, развитие которых общество возлагает на TVET, обусловлен совокупностью факторов, основными из которых являются:

- тектонические изменения в общественной жизни, запущенные техническим прогрессом, главные проявления которого — роботизация и повсеместное внедрение искусственного интеллекта — стремительно меняют рынок труда;
- пандемия COVID-19 и возможность возникновения других эпидемий и стихийных бедствий, вызванных, в том числе, изменением климата и влиянием человеческого фактора, которые могут иметь далекоидущие последствия и потребовать высокой адаптивности населения;
- грядущие в этой связи изменения на всех уровнях системы образования, включая TVET, для которого практическая, а значит, связанная с непосредственным контактом составляющая обучения является, возможно, наиболее существенной и, как следствие, подверженной трансформации.

Одним из возможных ответов на вызовы современности, предлагаемых ЮНЕСКО, является обучение студентов TVET предпринимательской деятельности, которая, по мнению специалистов, способна обеспечить и/или облегчить доступ молодого поколения на рынок труда, позволит ему быстрее и легче адаптироваться к изменяющимся требованиям к профессиональным умениям, а также станет источником личностного роста. Существенно, что для решения последней задачи предлагается обучение и предпринимательскому мышлению, под которым понимается способность превращать творческие идеи в предпринимательские

¹ Сквозными (transversal skills) называются умения, которые требуются в различных жизненных ситуациях, далеко не всегда связанных с профессиональной деятельностью. В настоящее время особенно ценятся так называемые 4К: критическое мышление, умение работать в команде, навыки общения, способность к творчеству и дальнейшему самостоятельному развитию.

действия. За этой способностью, в свою очередь, стоят активная гражданская позиция, преодоление социальной разобщенности, готовность включаться в новые виды деятельности и гибкость трудовой занятости [3], которые и позволят выполнить общественный заказ. Обучение предпринимательской деятельности и мышлению должно стать частью непрерывного обучения, то есть обучения (формального, дополнительного и неформального) любым дисциплинам и специальностям TVET. При этом учет одной из главных характеристик предпринимательской деятельности — производство товаров и услуг с целью извлечения прибыли — необязателен.

Понятие «обучение предпринимательской деятельности» получило развитие в виде узкого и широкого толкования термина. Так, в узком смысле под термином подразумевают изучение истории предпринимательства, обучение основам самозанятости и предпринимательства. Широкое толкование содержания термина включает обучение через предпринимательство и обретение необходимых социальных и когнитивных умений для дальнейшего личностного развития и профессионального роста. В обоих случаях создаются условия для раскрытия талантов молодых людей, мотивации обучающихся, готовности их к изменчивому и во многом непредсказуемому будущему, что предполагает самозанятость в качестве ролевой модели выпускника системы TVET и движущей силы экономики.

В качестве рекомендаций для образовательных организаций TVET стран Евросоюза в 2016 году Еврокомиссия разработала модель предпринимательской компетенции [2]. С целью систематизации предпринимательская компетенция была разбита на 15 компонентов, которые, по мысли разработчиков, относятся к трем сферам жизнедеятельности, условно «работа», «дом», «бизнес» (табл. 1).

Из таблицы видно, что основными качествами, составляющими ядро предпринимательской компетенции, являются экономическая грамотность, целеполагание и предвидение, готовность преодолевать трудности ради поставленной цели, активная жизненная позиция, умения общения.

Вместе с рекомендациями была представлена и 4-уровневая модель «Предприимчивого человека», в которой каждый уровень подразделяется на два этапа (табл. 2). На первом, базовом, уровне обучающийся представляет собой человека, который делает первые шаги в предпринимательстве. Но если на первом этапе он/она постоянно нуждаются в направлении и руководстве, то ко второму этапу предполагается появление некоторой автономии и более уверенной работы в группе. Главной задачей второго уровня является обретение автономии в выполнении выбранного вида деятельности. Усилия на третьем уровне сосредоточены на воспитании чувства ответственности сначала за свою работу, а потом и за работу команды. Завершающим является уровень гражданственности, когда каждый ощущает потребность внести вклад в развитие своей сферы деятельности, при этом необязательно ради извлечения прибыли.

Очевидно, что обретение предпринимательской компетентности сводится к развитию и интериоризации таких качеств, как автономность,

Таблица 1

Компоненты предпринимательской компетенции

Ресурсы («дом»)	Действия («работа»)	Идеи и возможности («бизнес»)
Самооценка и эффективность	Инициативность	Умение использовать возможности
Мотивация и усердие	Планирование и управление	Творчество
Эффективное использование ресурсов	Преодоление неопределенности и непредсказуемости	Предвидение
Финансовая и общеэкономическая грамотность	Работа с другими людьми	Умение оценивать идеи
Умения организовать других для достижения общей цели	Обучение посредством обретения практического опыта	Этика и устойчивое развитие

Таблица 2

Уровни и этапы модели «Предприимчивый человек»

	Начинающий	Уверенный	Продвинутый	Эксперт
Этап 1	Полное сопровождение и поддержка извне	Обретение навыков автономной работы Умения работать в команде	Готовность брать на себя ответственность при условии работы в команде	Ответственность за участие и вклад в некоторой сфере деятельности
Этап 2	Появление первых навыков автономной работы Готовность работать в команде	Готовность взять на себя некоторую ответственность или разделить ее	Готовность брать на себя ответственность за принимаемые решения и работу коллег и/или подчиненных	Внесение ощутимого вклада в развитие некоторой сферы деятельности

умение работать в коллективе и с коллективом, ответственность и гражданская позиция.

Обучение предпринимательской деятельности и мышлению требует ряда последовательных изменений. Среди них:

1. Качественные изменения в руководстве образовательной организации, связанные прежде всего с наличием у руководителей опыта предпринимательской деятельности и мышления. Это позволит им видеть новые возможности, внедрять новые идеи, налаживать новые связи и выстраивать многовекторные отношения колледжа с частным бизнесом, государственными органами, другими колледжами внутри страны и за рубежом.

2. Всесторонняя поддержка преподавательского корпуса в виде курса тренингов, круглых столов, дискуссий, мастер-классов и т. п. с целью уверенного внедрения обучения предпринимательской деятельности в учебный процесс в качестве метапредметных умений.

3. Высокий уровень информационной и коммуникационной культуры колледжа, выражающийся в наличии у образовательной организации TVET развитого сетевого сообщества как внутри, так и за ее пределами. Включенность образовательной организации во взаимодействие с частным сектором, бизнес-сообществом и общественными организациями

региона и ее поддержка, в том числе благодаря открытости и доступности учебных, методических и иных ресурсов колледжа для его партнеров. Создание положительного образа колледжа за счет постоянной трансляции успешного опыта как преподавателей и мастеров производства, так и студентов. Мотивирование и поощрение изучения иностранных языков преподавательским составом и студентами для расширения сфер общения.

4. Демонстрация и поощрение руководством и администрацией колледжа широкого использования цифровых технологий на всех этапах учебного процесса и за его рамками (для общения с обучающимися и их родителями).

5. Использование любой возможности для расширения круга источников финансирования колледжа. Для этого руководство и администрация стимулируют, поддерживают развитие и поощряют проектную, экспериментальную, инновационную и научно-исследовательскую деятельность с целью увеличения собственной финансовой эффективности [5].

Изучение опыта других стран (Бенин, Грузия, Парагвай, Япония и др.) показывает, что превалирование практической составляющей обучения, являющейся, вероятно, ключевым отличием всей зарубежной системы TVET от отечественного СПО, во многом облегчает обучение предпринимательству и способствует превращению именно TVET в его альма-матер. Однако такое фундаментальное изменение целей обучения не может не повлечь за собой цепь других новшеств: пересмотр программ подготовки специалистов среднего звена, переосмысление принципов подготовки и системы найма преподавателей и мастеров производственного обучения, выстраивание отношений с иными заказчиками кадров, инициация и поддержка start-up движения и др.

Подводя итог, хотелось бы подчеркнуть, что обучение предпринимательской деятельности и мышлению потребовало понимания их сути от руководства, администрации и педагогических коллективов образовательных организаций TVET и приверженности последних выбранному курсу. Для ее поддержания наиболее действенными инструментами были признаны трансляция положительного опыта и создание «копилки» педагогических, методических и организационных находок, поощрение и признание лучших преподавателей, мастеров производства и студентов, а также стимулирование экспериментальной, инновационной и научно-исследовательской деятельности, проводимой педагогическими работниками и студентами колледжа.

Одним из основных направлений решения заявленной проблемы является формирование необходимых компетенций у преподавателей СПО. В рамках решения данной задачи и в соответствии с государственным заданием № 073-00007-20-01 по проекту «Исследование научного потенциала педагогических работников профессиональных образовательных организаций и механизм его повышения» сотрудниками лаборатории профессионального образования была обоснована и раскрыта содержательная сущность понятия «научный потенциал педагогических работников профессиональных образовательных организаций». Данное понятие рассматривается как компонент профессионального потенциала

и характеризуется возможностями преподавателя, реализующимися в образовательной, инновационной, исследовательской деятельности и их интеграцией, актуализирующейся в определенных профессиональных компетенциях.

С целью оценки научного потенциала было проведено пилотное анкетирование педагогических работников образовательных организаций СПО — 175 человек из 7 субъектов РФ. Анкетирование проводилось в двух форматах — классическом (122 человека) и онлайн (53 человека) на платформе SurveyMonkey, где была создана онлайн-анкета¹. Анкетированием были охвачены все категории педагогических работников: 81,2% составили преподаватели, 10,3% — администрация (директора, заместители директора и заведующие отделениями), 5% — мастера производства и 3,5% — методисты. Две трети опрошенных (117 человек) были сотрудниками колледжей и техникумов, расположенных в крупных городах, 31,5% опрошенных трудятся в малых населенных пунктах.

Вопросы анкеты были представлены четырьмя тематическими областями:

- подготовленность к выполнению различных видов деятельности и решению профессиональных задач в образовательной, инновационной и научно-исследовательской деятельности;
- владение основными умениями для решения задач в указанных видах деятельности;
- владение основными умениями для решения задач интеграции этих видов деятельности;
- виды мотивации и факторы, влияющие, по мнению респондентов, на развитие научного потенциала педагогических работников.

Анализ ответов показал:

- преподаватели с солидным стажем работы в образовании уверенно чувствуют себя в традиционных видах деятельности (образовательная и консультационная); для половины педагогических работников инновационная, научно-исследовательская и экспериментальная деятельность представляют трудность;
- более трети респондентов не подготовлены применять цифровые технологии в образовательном процессе и проектировать его организацию и содержание;
- неподготовленность к разработке информационных образовательных ресурсов и учебно-методических материалов с опорой на интеграцию видов деятельности отметили свыше 70% респондентов;
- наиболее актуальными умениями, связанными с работой в удаленном режиме, недостаточно владеют от 40 до 50% участников опроса;
- немногим более 15% респондентов считают себя подготовленными к решению задач патентования результатов инновационной деятельности, 23% могут анализировать и оформлять результаты опытно-экспериментальной работы в виде регистрации патентов;
- треть участников опроса обладают умениями для подготовки студентов СПО к демонстрационному экзамену, профессиональным конкурсам

¹ ru.surveymonkey.com/r/K5JPYTL

и чемпионатам. При этом 20% онлайн-респондентов не считают такие умения необходимыми.

Анализ мотивационной составляющей показывает, что данные опроса еще раз говорят об ожидании и необходимости инициативы «сверху». А желание выполнять «интересную» научно-исследовательскую работу свидетельствует об отсутствии требований к обязательности ее исполнения.

Литература

1. Commission Staff Working Document Accompanying the Document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels, 2018. Available from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN#:~:text=The%20European%20Reference%20Framework%20of,learn%3B%20%E2%80%A2%20Social%20and%20civic> (дата обращения: 17.09.2020).
2. Education 2030. Entrepreneurial Learning in TVET. Discussion paper. Available from: https://unevoc.unesco.org/pub/entrepreneurial_learning_discussion_paper1.pdf (дата обращения: 19.09.2020).
3. Final Report of the Thematic Group on Entrepreneurship Education, 2014. — European Commission, 2014. Available from: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/key/entrepreneurship-report-2014_en.pdf (дата обращения: 17.09.2020).
4. Recommendation concerning Technical and Vocational Education and Training (adopted on 13 November, 2015) / UNESCO. Director-General, 2009–2017 (Bokova, I.G.) — UNESDOC. Digital Library. Available from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245068.page=5> (дата обращения: 17.09.2020).
5. Olena B. Entrepreneurial Learning in VET. Report for the UIL webinar “The challenge of developing the role of TVET, business learning, and entrepreneurship in learning cities” 16th September, 2020. Available from: https://uil.unesco.org/system/files/olena_bekh_etf_presentation_at_unesco_gnlc_pascal_webinar.16.09.20.pdf (дата обращения: 17.09.2020).

Формирование профессиональных компетенций у студентов колледжа (профессия 38.01.02 Продавец, контролер-кассир)



БУЛДАКОВА
Наталья Викторовна,
доктор педагогических
наук, доцент, заведующая
кафедрой Вятского государ-
ственного университета,
Киров



ПОПОВА
Марина Васильевна,
магистрант Вятского
государственного
университета,
Киров

Аннотация

В статье представлен авторский проект «Стандарт обслуживания покупателей в розничной торговле», нацеленный на разрешение противоречия между необходимостью модернизации способов проведения практики студентов по образовательной программе СПО и неразработанностью ФГОС по профессии 38.01.02 Продавец, контролер-кассир, а также на приобретение студентами колледжей необходимых дополнительных профессиональных компетенций в ходе производственной практики. Эффективность проекта подтверждена результатами экспертных оценок сотрудников предприятий-заказчиков и покупателей

Ключевые слова:

профессиональные компетенции, профессиональный стандарт, проектный метод обучения, среднее профессиональное образование, производственная практика, стандарт обслуживания покупателей

Одним из приоритетных направлений развития современного профессионального образования является повышение качества подготовки специалистов, легко адаптирующихся к изменениям, способных к анализу сложных ситуаций и принятию ответственных решений. Проблема формирования профессионально важных качеств специалиста привлекает внимание как участников образовательного процесса, так и работодателей. Интеллектуальный потенциал специалиста в настоящее время рассматривается как важнейший фактор развития экономики, а уровень образования — как стратегический ресурс данного развития [3]. Современная экономика предъявляет к специалисту среднего звена новые требования, которые являются универсальными для различных областей деятельности и носят междисциплинарный характер. Эти требования необходимо учитывать в программах подготовки специалистов. Для этого необходимо обновлять содержание изучаемых дисциплин, вводить новые педагогические технологии и подходы к реализации основной профессиональной образовательной программы [10].

Булдакова Н. В., Попова М. В. Формирование профессиональных компетенций у студентов колледжа (профессия 38.01.02 Продавец, контролер-кассир) // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 4. — С. 39–48. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10405.

Необходимость модернизации способов проведения практики обучающихся по образовательной программе СПО — Программе подготовки квалифицированных рабочих и служащих по профессии 38.01.02 Продавец, контролер-кассир возникла в результате реальной производственной ситуации. Руководитель базового предприятия отметил отсутствие целенаправленной систематической работы обучающихся-практикантов в торговом зале. Между тем они выполняли все требования к результатам образования, умениям и навыкам работы ФГОС по профессии 38.01.02 Продавец, контролер-кассир [1].

Для решения этой проблемы авторами данной статьи был проанализирован профессиональный стандарт продавца оптики, утвержденный приказом Минтруда России от 21.01.2016 № 16н (единственный стандарт по профессии продавец) [2], разработан педагогический проект «Стандарт обслуживания покупателей в розничной торговле», который был апробирован в ходе производственной практики студентов колледжа.

Современное общество предъявляет высокие требования к уровню сервиса, их выполнение способствует улучшению репутации предприятия торговли, привлечению большего числа лояльных клиентов, укреплению конкурентных позиций на целевом рынке. Введение поведенческого стандарта обслуживания покупателей в розничной торговле позволяет сформировать у будущих специалистов необходимые профессиональные компетенции. Это позволит повысить качество обслуживания покупателей студентами колледжа в период прохождения практики в соответствии с требованиями работодателей (социальных партнеров) и потребителей.

Целью создания авторского проекта «Стандарт обслуживания покупателей в розничной торговле» является укрепление взаимодействия с социальными партнерами колледжа, предприятиями, являющимися базами для учебной и производственной практики, формирование у обучающихся по профессии продавец, контролер-кассир необходимых дополнительных профессиональных компетенций.

Задачи проекта:

1. Проанализировать запросы социальных партнеров к качеству обслуживания клиентов студентами колледжа во время прохождения практики.
2. Изучить требования нормативных документов, в частности ФГОС, квалификационного справочника.
3. Разработать набор ключевых правил поведения обучающихся в ситуациях взаимодействия с покупателями.
4. Апробировать проект «Стандарт обслуживания покупателей в розничной торговле».
5. Обобщить полученный опыт и разработать методические рекомендации.

Для проведения исследования были применены методы анкетирования, моделирования и анализа.

Участниками проекта стали 18 студентов второго курса Вятского колледжа профессиональных технологий, управления и сервиса, закрепленных за мастером производственного обучения, а также руководители

Этапы реализации проекта «Стандарт обслуживания покупателей в розничной торговле»

Этапы проекта	Сроки реализации	Промежуточный результат
1. Теоретическая проработка проблемы	2016/2017 учебный год	Изучены нормативные документы Проведено анкетирование Осуществлен отбор содержания для создания стандарта «Легендарный сервис»
2. Проведение информационной работы со студентами по существующей проблеме	Сентябрь — декабрь 2017 года	Проведены элективные курсы: «Культура общения», «Успешный маркетинг», «Этапы продаж» Проведены тематические классные часы «Путь к успеху»
3. Создание стандарта	Сентябрь — декабрь 2017 года	Созданы печатная и электронная версии стандарта
4. Апробация стандарта	Декабрь 2017 года — июнь 2018 года	Усвоены и продемонстрированы правила поведения стандарта обслуживания покупателей в розничной торговле
5. Анализ работы, обобщение опыта	Сентябрь 2018 года	

практики, мастера производственного обучения. Проект был апробирован на базе торговых предприятий ТЦ «Вятка-ЦУМ» и ТД «Вятушка». Этапы реализации проекта представлены в таблице.

На первом этапе реализации проекта были проанализированы требования ФГОС СПО по профессии 38.01.02 Продавец, контролер-кассир, квалификационного справочника по профессии продавец и их соответствие профессиональному стандарту продавца. Обнаружилось, что в разделе V ФГОС СПО «Требования к результатам освоения программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих» федерального государственного образовательного стандарта среди множества профессиональных компетенций приведена лишь одна компетенция, соответствующая виду деятельности «продажа продовольственных товаров» — «ПК 2.3. Обслуживать покупателей, консультировать их о пищевой ценности, вкусовых особенностях и свойствах отдельных продовольственных товаров».

По результатам анализа профессионального стандарта «Продавец оптики», проекта профессионального стандарта «Продавец продовольственных (непродовольственных) товаров, оператор торгового зала» и квалификационных требований к сотруднику, а также условий труда в Едином тарифно-квалификационном справочнике работ и профессий рабочих были определены навыки, необходимые будущему продавцу: встреча и выявление потребностей покупателя; умение психологически настраиваться на работу с покупателями, задавать вопросы для выявления их потребностей, устанавливать и поддерживать комфортный для покупателя контакт; знание основ психологии общения.

Для разработки проекта применялись научные подходы:

– личностный (Э. Ф. Володина, С. А. Герасимова, С. П. Кудрявцева, Е. П. Крупник) — на этапе теоретической проработки проблемы;

– деятельностный (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. В. Репкин) — на этапе разработки и апробации проекта;

– компетентностный (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. Н. Куницина, Г. Э. Белицкая, Л. И. Берестова, В. И. Байденко, А. В. Хуторской, Н. А. Гришанова и др.) — на этапе разработки и апробации проекта;

– индивидуальный (Е. Г. Кучманова, М. В. Ряполова) — на этапе информационно-образовательной работы с обучающимися.

Для выявления удовлетворенности заказчиков образовательных услуг и покупателей подготовкой обучающихся было проведено анкетирование сотрудников торговых предприятий-заказчиков и посетителей. С этой целью были разработаны анкеты, которые предлагались к заполнению сотрудникам 12 торговых предприятий, непосредственно обучающих студентов экономических направлений колледжа во время прохождения практики (24 человека) и покупателям (55 человек).

Анкетирование проводилось в АО «Вятка-ЦУМ» и ООО «Торговый дом Вятка», с которыми колледж сотрудничает в рамках договора о прохождении учебной и производственной практики.

Анкета удовлетворенности заказчиков образовательных услуг подготовкой обучающихся включала следующие вопросы:

1. Удовлетворены ли Вы профессиональной подготовкой обучающихся?

2. Удовлетворены ли Вы качеством обслуживания обучающимися покупателей, консультированием о свойствах товаров?

3. Могут ли обучающиеся организовать свою деятельность самостоятельно?

4. Могут ли обучающиеся вести целенаправленную систематическую работу в торговом зале?

5. Могут ли обучающиеся применять современные технологии продаж?

6. На что Вы рекомендуете обратить внимание в подготовке обучающихся?

Результаты анкетирования показали, что профессиональной подготовкой обучающихся сотрудники торговых предприятий удовлетворены в значительной мере (44%) и частично (37%); качеством обслуживания большая часть опрошенных (60%) удовлетворена частично (рис. 1).

Организацией собственной деятельности, целенаправленной систематической работой и применением современных технологий обучающиеся, по мнению социальных партнеров, владеют частично (рис. 2).

По мнению социальных партнеров, необходимо совершенствовать коммуникативные способности обучающихся, их владение современными технологиями продаж, целенаправленную систематическую работу в торговом зале (рис. 3).

Анкета для покупателей содержала следующие вопросы:

– Удовлетворены ли Вы обслуживанием в магазине?

– Удовлетворены ли Вы работой обучающихся-практикантов?

– Как Вы оцените эффективность взаимодействия обучающихся-практикантов с покупателями по 3-балльной шкале?

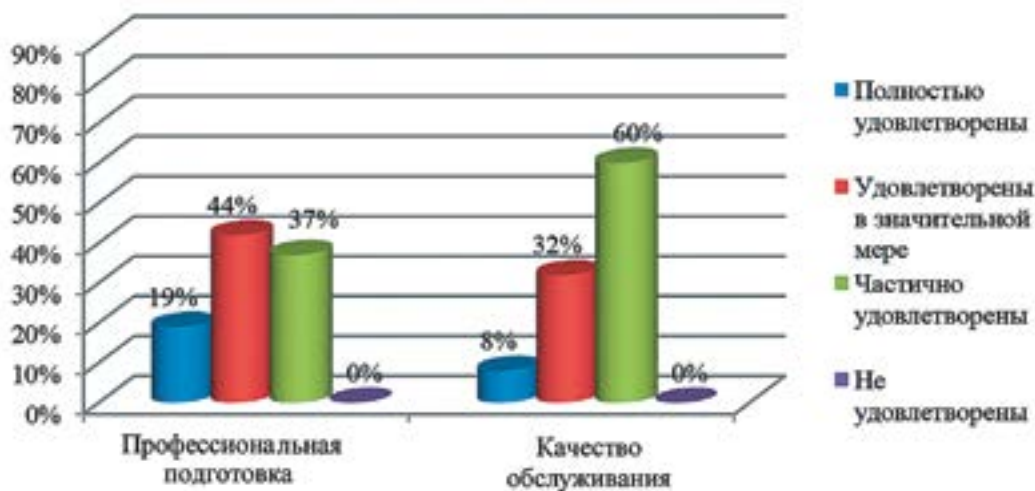


Рис. 1. Удовлетворенность социальных партнеров профессиональной подготовкой обучающихся и качеством обслуживания

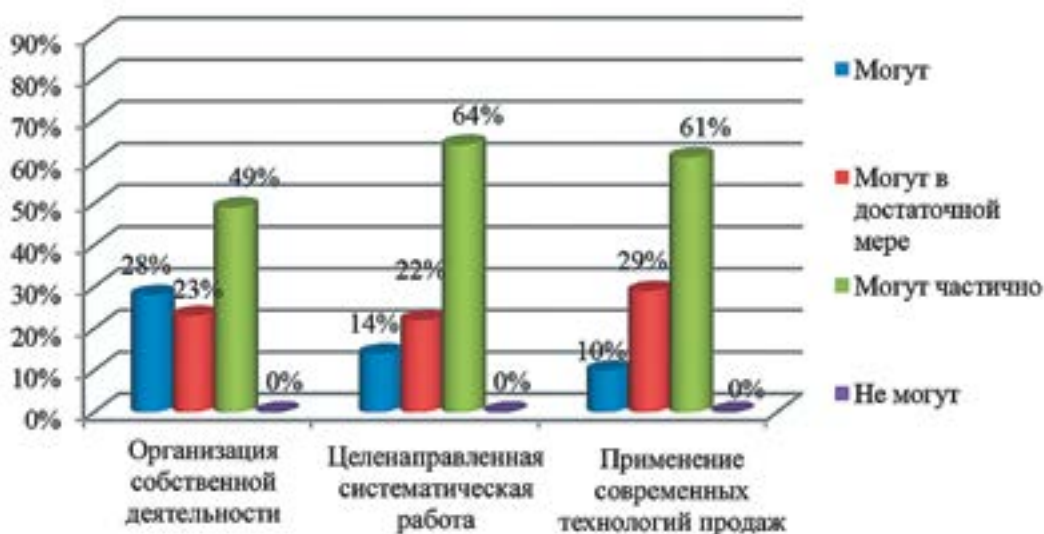


Рис. 2. Удовлетворенность социальных партнеров организацией собственной деятельности обучающихся, целенаправленной систематической работой и применением современных технологий

Результаты анкетирования показали, что 65% покупателей не удовлетворены обслуживанием, 60% не удовлетворены работой обучающихся-практикантов (рис. 4, 5). Взаимодействие обучающихся-практикантов с покупателями осуществляется на среднем и низком уровне — так считают 90% покупателей (рис. 6).



Рис. 3. Рекомендации социальных партнеров по совершенствованию подготовки обучающихся

Удовлетворены ли Вы обслуживанием?

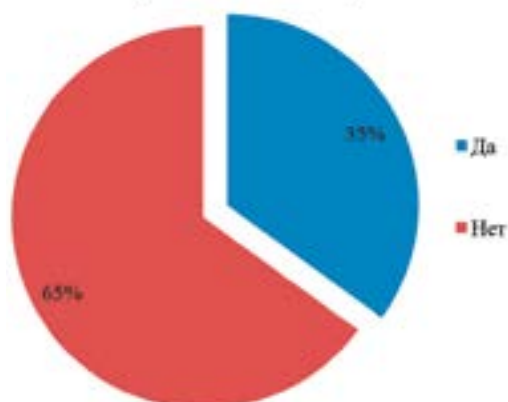


Рис. 4. Удовлетворенность покупателей обслуживанием

Удовлетворены ли Вы работой практикантов?

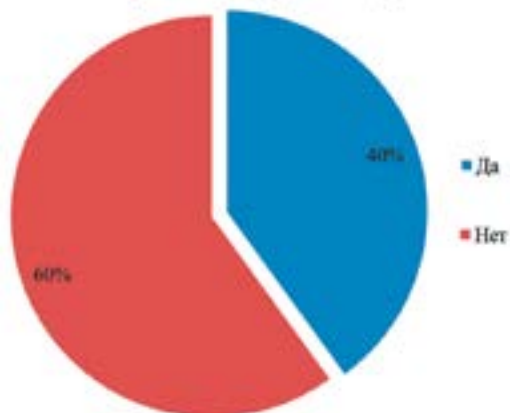


Рис. 5. Удовлетворенность покупателей работой обучающихся-практикантов

Эффективность взаимодействия практикантов и покупателей



Рис. 6. Оценка эффективности взаимодействия обучающихся-практикантов с покупателями

Для определения новых подходов к обслуживанию покупателей и факторов, влияющих на эффективность продаж, авторами статьи были изучены рекомендации А. Левитаса, С. Белого, А. Куфтырева, Р. Бэйкел, предложенные для организации быстрого, конкретного и прибыльного маркетинга [4; 5; 7]. Для дальнейшей работы со студентами использованы рекомендации Ж. Завьялова, А. Моисеева (переход на прибыльное время; путь наименьшего сопротивления; оптимизация «воронки продаж»; «вы работаете, клиент отдыхает» и др.) [6], а также рекомендации по маркетингу И. Манна и А. Турусина [9].

Вначале была организована информационная работа со студентами на тематических классных часах: «Как поднять продажи, оптимизировать работу», «Как привлечь покупателей». После этого им были предложены компетентностно-ориентированные задания в соответствии с рекомендациями О. В. Коршуновой [7]. После получения обратной связи был разработан проект поведенческого стандарта обслуживания покупателей в розничной торговле.

Цель данного проекта — сформировать поведенческие навыки у студентов в ситуациях взаимодействия с покупателями в соответствии с правилами и образцами.

Стандарт обслуживания покупателей в розничной торговле предусматривает формирование поведенческих навыков и навыков общения студента с покупателем поэтапно:

1 этап. Приветствие. (Когда покупатель входит в секцию, студенту-практиканту необходимо улыбнуться, поприветствовать его, сделать приглашающий жест, дать время осмотреться — одну-три минуты.)

2 этап. Выяснение потребностей. (Студенту-практиканту необходимо выступить в роли консультанта, а не продавца. В беседе с покупателем использовать не открытые вопросы (например, «Что вы думаете об этом?»), а альтернативные (например, «Вы подбираете для себя или в подарок?») и закрытые вопросы (например, «Вы хотите вещь красного цвета?»)

3 этап. Презентация. Демонстрация. (Для правильной презентации товара студенту-практиканту необходимо задать покупателю уточняющие вопросы, которые помогут выявить его интересы — для чего ему нужен тот или иной товар. Затем следует представить товар именно в этом свете.)

4 этап. Работа с возражениями покупателя. (Студенту-практиканту необходимо уметь отличить истинное возражение от мнимого, развеять сомнения покупателя.)

5 этап. Завершение продажи. (Студенту-практиканту необходимо быстро оформить покупку, поздравить с покупкой, информировать покупателя о следующей коллекции / сопутствующем товаре, пригласить прийти еще.)

Как уже упоминалось, апробация проекта «Стандарт обслуживания покупателей в розничной торговле» проходила во время производственной практики в магазинах ТЦ «Вятка-ЦУМ» и ТД «Вятушка». Через два месяца, после окончания производственной практики студентов, было проведено повторное анкетирование социальных партнеров и покупателей.



Рис. 7. Удовлетворенность социальных партнеров профессиональной подготовкой обучающихся и качеством обслуживания после прохождения практики

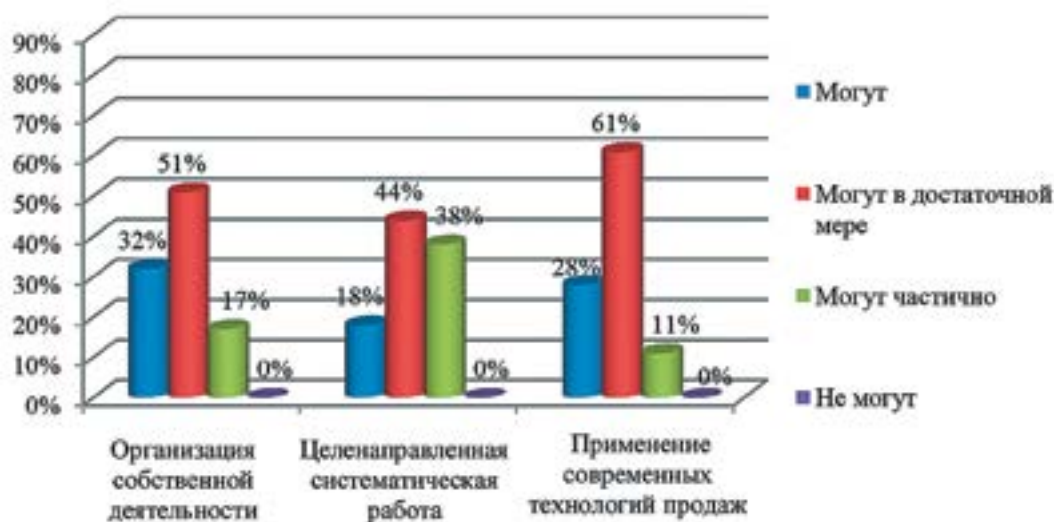
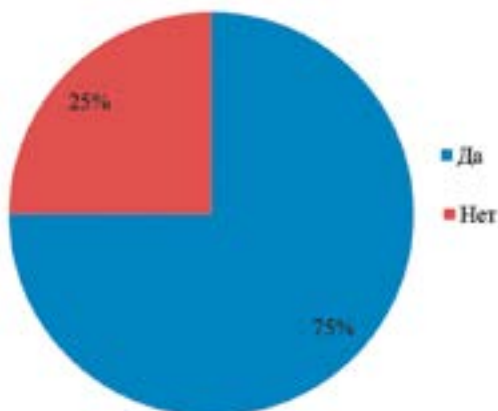


Рис. 8. Удовлетворенность социальных партнеров организацией обучающимися собственной деятельности, целенаправленной систематической работой, применением современных технологий после прохождения практики

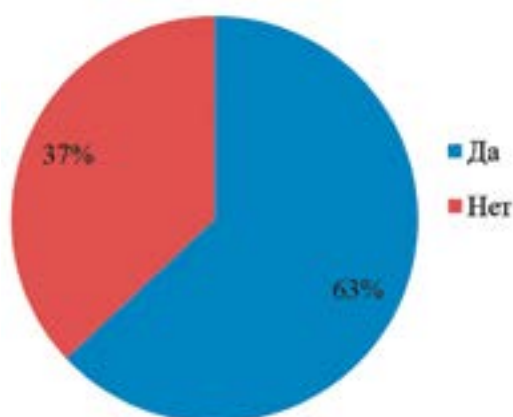
Результаты анкетирования показали, что по сравнению с результатами первичной диагностики удовлетворенности социальных партнеров подготовкой обучающихся оценка их профессиональной компетентности и уровень удовлетворенности качеством обслуживания возросли (рис. 7).

Анализ ответов социальных партнеров на вопросы об умении обучающихся организовать собственную деятельность, целенаправленную систематическую работу, применять современные технологии показал положительную динамику удовлетворенности их подготовкой (рис. 8).

Удовлетворены ли Вы обслуживанием?

**Рис. 9. Удовлетворенность покупателей обслуживанием обучающихся-практикантов**

Удовлетворены ли Вы работой практикантов?

**Рис. 10. Удовлетворенность покупателей работой обучающихся-практикантов**

Эффективность взаимодействия практикантов и покупателей

**Рис. 11. Оценка эффективности взаимодействия обучающихся-практикантов и покупателей**

Также было проведено повторное анкетирование покупателей для определения удовлетворенности обслуживанием клиентов обучающимися-практикантами (вопросы анкеты остались прежними).

Результаты опроса показали, что 75% покупателей удовлетворены обслуживанием, 63% удовлетворены работой обучающихся-практикантов, 90% считают, что взаимодействие обучающихся-практикантов с покупателями происходит на высоком и среднем уровне (рис. 9–11).

Результаты контрольного эксперимента подтверждают эффективность проекта «Стандарт обслуживания покупателей в розничной торговле»: около 80% опрошенных сотрудников предприятий-заказчиков и покупателей удовлетворены обслуживанием и работой обучающихся-практикантов в магазинах ТЦ «Вятка-ЦУМ» и ТД «Вятушка». Они отметили высокую эффективность взаимодействия продавца и покупателя, следовательно, можно выдвигать гипотезу о росте продаж.

Таким образом, апробация проекта «Стандарт обслуживания покупателей в розничной торговле» позволила:

- сформировать профессиональные компетенции у студентов экономических направлений колледжа;
- повысить качество обслуживания покупателей;
- обеспечить удовлетворенность работодателей (социальных партнеров) и покупателей работой обучающихся-практикантов.

Проект «Стандарт обслуживания покупателей в розничной торговле» можно рекомендовать для использования в учебном процессе колледжей, а также в дальнейшей работе выпускников профессионального образования по торговым профессиям.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 02.08.2013 № 723 (ред. от 09.04.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по профессии 100701.01 Продавец, контролер-кассир» // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_151274/ (дата обращения: 10.10.2020).
2. Приказ Минтруда России от 21.01.2016 № 16н «Об утверждении профессионального стандарта «Продавец оптики»» // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=194113#05251263319647963> (дата обращения: 10.10.2020).
3. Беликов В. А. Образование. Деятельность. Личность. — М.: Академия Естествознания, 2010. — 152 с.
4. Белый С., Куфтырев А. 55 способов привлечь миллион клиентов. — СПб.: Питер, 2013. — 271 с.
5. Бэйкел Р. Сервис. Сценарии и техники обслуживания клиентов на высшем уровне. — М.: Гиппо, 2010. — 288 с.
6. Завьялова Ж., Моисеев А. Сервисное обслуживание клиентов в торговом зале. Специализированный бизнес-тренинг. — М.; СПб.: Речь, 2006. — 160 с.
7. Коршунова О. В. Компетентностно-ориентированные задания как средство достижения современных образовательных результатов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — № S1. — С. 6–10. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76002.htm> (дата обращения: 10.10.2020).
8. Левитас А. Экспресс-маркетинг. Быстро, конкретно, прибыльно. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. — 224 с.
9. Манн И., Турусина А. Возвращенцы. Маркетинг возвращения. Как вернуть потерянных клиентов. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. — 126 с.
10. Утемов В. В. Компетентностная модель обучения в колледже при реализации ФГОС среднего профессионального образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — № 11. — С. 91–95. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15393.htm> (дата обращения: 11.10.2020).

Профессиональное образование педагогов дошкольных организаций: ожидания и реальность

**НОВИК**

Наталья Николаевна,
кандидат педагогических
наук, доцент кафедры
дошкольного образования
Института психологии
и образования Казанского
(Приволжского) федераль-
ного университета,
Казань

**ТВАРДОВСКАЯ**

Алла Александровна,
кандидат психологических
наук, доцент кафедры
дошкольного образова-
ния Института психологии
и образования Казанского
(Приволжского) федерально-
го университета,
Казань

Аннотация

В статье рассмотрены во-
просы, касающиеся ожиданий
будущих воспитателей от-
носительно своей профессии
и современного дошкольного
образования. Представлены
результаты исследования
по выявлению представлений
о готовности студентов про-
должать работать по про-
филю, а также о степени
удовлетворенности работой
молодых педагогов дошколь-
ных организаций. Приведены
возможные объективные
и субъективные причины
нежелания выпускников пе-
дагогических вузов работать
по профессии

Ключевые слова:

педагогическое образование,
педагог дошкольного образо-
вания, воспитатель детского
сада, профессиональная
мотивация

Подготовка педагогов дошкольного образования является стратегической задачей государства. На социальную значимость данного профиля подготовки указывает и тот факт, что по этой специальности вузам всегда выделяются бюджетные места для студентов. Пройдя этап профессионального становления, формирования профессиональной и личностной готовности к выполнению трудовых функций педагога дошкольного образования, освоив необходимые компетенции на лекциях и на практике, к сожалению, не все выпускники в дальнейшем работают по специальности. Почему же сегодня так велик дефицит кадров для дошкольного образования?

М. А. Беляевой выделены следующие кластеры рисков в педагогической профессии: кадровые, контингент-риски, процессуальные (учебно-методические), имиджевые [2]. По данным исследований, педагоги дошкольного образования подвергаются высокому уровню стресса на работе, что объясняется либо недостатком профессионального опыта [10], либо наличием специфических особенностей у воспитанников группы [9], а также низким уровнем заработной платы, высокой

Новик Н. Н., Твардовская А. А. Профессиональное образование педагогов дошкольных организаций: ожидания и реальность // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 4. — С. 49–55. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10406.

загруженностью, обучением большого числа детей в небольших помещениях и др. [8]. Все это негативно влияет как на качество образовательного процесса, так и на его субъектов [7]. Как следствие, у воспитателей снижается самооценка, наступает профессиональное выгорание [6].

Согласно опросу, проведенному С. С. Кашуркиной и Т. А. Лукишиной (2019), из 203 педагогов дошкольных образовательных учреждений 55,2% уверены, что их профессия престижна. Не согласны с ними 15,3% педагогов. Однако тот факт, что от ответа на этот вопрос уклонились 29,6% педагогов, по мнению авторов, указывает на социальную проблему [3].

Об этом же свидетельствуют данные исследования компании HeadHunter¹: не работают по специальности свыше 40% выпускников с высшим образованием. По неофициальным сведениям, таких выпускников 60–70%. Куда идут бывшие выпускники дошкольных отделений? Чаще всего это занятость в сфере продаж (70%) и выполнение работы административного персонала (64%).

В настоящее время в детских садах Казани и Республики Татарстан ощущается дефицит специалистов. Проблема текучести молодых кадров — одна из самых острых. Об этом говорят и наши выпускники прошлых лет.

Цель данного исследования — выявить у студентов представления о готовности продолжать работать по профилю и оценить степень удовлетворенности работой молодых педагогов дошкольных организаций.

Чтобы выявить уровень мотивации к будущей работе, авторами данной статьи был проведен опрос среди студентов старших курсов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование», и среди выпускников последних двух лет. Всего в исследовании было задействовано 47 студентов 3-го и 4-го курсов очной формы обучения (далее — обучающиеся) и 40 выпускников (далее — выпускники). Выбор респондентов только очной формы обучения обусловлен тем, что студенты-заочники уже являются действующими практическими работниками дошкольных организаций, в большинстве своем имеют среднее профессиональное образование, обладают высокой мотивацией к повышению своего профессионального уровня и компетенций.

Исследование проводилось в форме интервью. Обучающимся были заданы следующие вопросы:

Чем обусловлен выбор будущей профессии и специальности? Что повлияло на выбор?

Комфортно ли вам обучаться? В чем это проявляется?

Вы уже подрабатываете по специальности?

Вы планируете работать по специальности по окончании учебы? Что может повлиять на изменение ваших планов?

Выпускникам прошлых лет дополнительно были предложены вопросы:

1. Работаете ли вы по специальности? Почему?

2. Если работаете не по специальности, то в какой сфере?

3. Знаний в какой области вам было недостаточно, чтобы работать по специальности?

¹ <https://ria.ru/20190902/1558146808.html>

Таблица 1

Распределение обучающихся по критерию доминирующего фактора при выборе будущей профессии и специальности

Курс	Общее число студентов, %	Условная группа			
		«Династия»	«Мечта детства»	«Случайные»	«Главное — диплом»
		Число студентов, %	Число студентов, %	Число студентов, %	Число студентов, %
3-й курс	19 (100)	4 (21)	7 (37)	4 (21)	4 (21)
4-й курс	28 (100)	5 (18)	9 (32)	6 (21)	8 (29)
Выпускники	40 (100)	6 (15)	18 (45)	8 (20)	8 (20)
Общая выборка	87 (100)	15 (17)	34 (39)	18 (21)	20 (23)

Следует отметить, что некоторые студенты согласились на интервью при условии полной анонимности.

На первый вопрос были получены такие ответы: *«Я поступала на данное направление, потому что у нас династия — бабушка, мама и старшая сестра тоже работают в детском саду»*; *«Я с детства хотела стать воспитателем»*; *«Мне всегда нравилось играть и возиться с младшими родственниками»*; *«Профессия воспитателя сама по себе очень интересная и ответственная»* и т. п. Подобные ответы свидетельствуют о высокой мотивированности и осознанности при выборе будущей профессии. Встречались и такие ответы: *«У моей мамы была мечта стать учителем в школе. Она мне рассказала об этом. Оканчивая школу, я не знала, куда поступать учиться. Я подумала, как хорошо быть воспитателем и быть в окружении детей, быть в любви»*; *«Выбор специальности был спонтанным, я не знала, где хочу учиться после 11-го класса; «Здесь были бюджетные места»*; *«Моих баллов по ЕГЭ хватило только на эту специальность»*; *«Выбор специальности обусловлен мнением родителей и престижностью вуза»*; *«Мне все равно, где учиться, моим родителям главное, чтобы у меня было высшее образование»*; *«Воспитателем я работать не пойду, для меня важно получить „корочку“*». Данные ответы служат доказательством того, что среди студентов, обучающихся по данной профессии, немало случайных людей, которые занимают бюджетные места тех, кто хотел бы в дальнейшем работать по специальности.

Анализ ответов на первый вопрос позволил выделить четыре группы обучающихся, условно названные «Династия», «Мечта детства», «Случайные», «Главное — диплом», и их процентное соотношение (табл. 1).

Анализ ответов на второй вопрос показал, что практически 100% респондентов комфортно обучаться в вузе, для этого руководством института созданы самые благоприятные условия (общий ремонт института, предоставление мест в общежитии иногородним, оснащенные по последнему слову техники аудитории). *«Когда пожилые преподаватели рассказывают, как выглядел наш институт еще пять лет назад, у меня наворачиваются слезы — я бы точно сюда не поступала»*; *«Для меня важно, где и в*

Таблица 2

Распределение ответов респондентов на вопрос «Вы уже работаете по специальности?»

Условная группа	Общее число студен- тов, %	Ответы		
		«Да, работаю»	«Собираюсь работать»	«Работать не собираюсь»
		Кол-во, %	Кол-во, %	Кол-во, %
«Династия»	15 (100)	12 (80)	3 (20)	0 (0)
«Мечта детства»	34 (100)	14 (41)	20 (59)	0 (0)
«Случайные»	18 (100)	3 (17)	7 (39)	8 (44)
«Главное — диплом»	20 (100)	0 (0)	2 (10)	18 (90)

каких условиях я буду жить, обучаясь здесь»; «Я очень довольна выбором вуза. Меня здесь все устраивает»; «Мы иногда занимаемся в других институтах нашего университета, сравнивая, я могу сказать, что у нас лучшие условия для получения знаний»; «Очень люблю свой институт» и т. п.

Также респондентами был отмечен высокий профессионализм профессорско-преподавательского состава, благоприятный психологический климат как в институте, так и в каждой из групп, а иногородние, проживающие в студенческих общежитиях, заявили, что условия проживания превзошли все их ожидания.

Анализ ответов на третий вопрос позволил оценить готовность будущих выпускников уже сейчас осуществлять свои профессиональные навыки. «Да, я работаю в детском саду, мне идут навстречу — ставят смены так, чтобы моя работа не мешала учебе»; «Работать в детском саду я начала сразу после первого курса, но только в летние месяцы, мне трудно совмещать учебу и работу»; «Да, подрабатываю, но не в детском саду, а аниматором»; «Подрабатывала гувернанткой в семье»; «Я хотела бы работать, но там, где я живу, рядом с домом только один детский сад и все вакансии заняты». Были получены и такие ответы: «Работать в детском саду? Вы о чем вообще? После первой же практики я поняла, что это не мое. Доучиться бы»; «Пробовала, но зарплата не устроила. Деньги, которые получила за месяц работы в детском саду, я сейчас могу заработать за неделю, подрабатывая официанткой или даже мойщицей посуды в кафе». Тем не менее работать по специальности после окончания учебы планирует 61 респондент из 87 (табл. 2).

Ответы на четвертый вопрос дают понять, планируют ли респонденты работать по специальности по окончании учебы и что может повлиять на изменение их планов: «Да, я очень хочу приступить к работе, у меня столько идей, которые хочу воплотить в профессиональной деятельности»; «Хочу, но очень боюсь старших коллег»; «Поработать, наверное, надо, хотя бы попробую, не понравится — уйду. Позитивных ожиданий нет»; «Планирую работать в детском саду после 30 лет»; «Планирую работать в детском саду до декретного отпуска точно».

Подавляющее большинство респондентов планируют работать по специальности, за исключением тех, кто, отвечая на первые вопросы,

уже заявили, что данная специальность не для них, поэтому в ответе на вопрос «Что может повлиять на то, чтобы вы стали работать по специальности?» они единодушны: «Высокая заработная плата», «Меньше бумажной волокиты и работы с документами».

Результаты интервьюирования показали, что среди респондентов, не работающих по специальности, 54% пытались работать по специальности, но затем сменили сферу деятельности, 45% опрошенных оставили эту работу из-за низкой зарплаты, по той же причине 37% опрошенных даже не начинали трудиться в данной сфере.

Опрос выпускников показал следующие результаты.

На первый и второй вопросы были получены, например, такие ответы: «Я пробовала устроиться в детский сад сразу, как получила диплом. Но не получилось. Наверное, не повезло с заведующей — попала очень заносчивая и недоброжелательная. Сразу дала понять, что в ее детском саду работают исключительно „заслуженные“ педагоги. А когда речь зашла про зарплату, то я решила для себя, что при меньшем количестве трудовых затрат, сил и знаний есть возможность зарабатывать в два-три раза больше, работая гувернером в семье»; «Сразу после окончания учебы не смогла устроиться даже младшим воспитателем — не было вакансий в радиусе 10 км от дома. А ездить на работу по часу в один конец города на работу и час тратить на дорогу домой — нет сил. Естественно, пришлось идти в другое место, а потом уже затянула новая работа — все устраивает. Через год уже не пойдешь в образование. Или сразу, или никогда»; «Еще на четвертом курсе мечтала, что точно буду работать в детском саду. Но потом встретила бывшего классного руководителя, разговорились, и когда на ее вопрос „Где ты учишься?“ я ответила, что на дошкольном, буду воспитателем, получила от нее такую реплику: „А разве на воспитателя надо учиться?“ И в глазах ее стояло такое недоумение! Что-то расхотелось сразу идти по специальности. Сейчас работаю продавцом»; «Когда я окончила институт по специальности „Психолого-педагогическое образование“, то в районном отделе образования мне с прискорбием сообщили, что ставки психологов сокращали в связи с сокращением бюджета. Эти ставки теперь делят остальные сотрудники детского сада (полставки, треть ставки). В тех учреждениях, где подобные ставки сохранили и есть дополнительное финансирование, педагоги оттуда вряд ли в ближайшее время уйдут. Ну и что говорить о том, что далеко не каждому дошкольному учреждению требуется молодой специалист»; «Вы знаете, я все смогла бы вынести в этой непростой профессии. Но родители! Вы знаете, какие сейчас родители? Ладно, с их гиперопекой и постоянным контролем своего ненаглядного чада еще можно было бы смириться, сейчас большинство мамаш тревожны. Но эти „Яжемать“... Вы даже представить себе не можете! Им все должны: и государство, и мы, педагоги, и другие вполне адекватные родители, и другие дети! А сейчас даже появились „Яжеотец“ — эти еще страшнее, чем „Яжемать“, они в несколько раз агрессивнее! Я не выдержала, ушла. Пока сижу дома, по крайней мере, у меня глаз перестал дергаться».

Ответы на третий вопрос помогли прояснить ситуацию, как вузовские преподаватели могут помочь выпускникам закрепиться в детском саду, чтобы первые проблемы не смогли отбить у них желание работать по профессии. Примеры ответов: *«Мои ожидания от предстоящей работы были иллюзиями, которые разбились о реальность. Я представляла свою профессию со слов преподавателей с большим стажем и опытом работы. Но их опыт, возможно, был положительным — им повезло»; «Я после института сразу стала работать воспитателем. Мне очень обрадовались, только чуть позже я поняла, почему. Сразу же отправили на конкурс профессионального мастерства — откуда у меня мастерство? Я ведь только начала работать! При этом никакой методической помощи в подготовке к конкурсу оказано не было. „Тебя что, плохо учили в институте?“ Я очень хорошо училась, у меня красный диплом, но у нас не было такой дисциплины „Воспитатель года“. Сама, как смогла, подготовилась, даже на город вышла, а мне в ответ: „Почему не первое место?“ Ни премии, ни спасибо элементарного. И все в этом же духе — погоня за рейтингом, если какой-то конкурс, то срок сдачи — вчера, и тому подобное. Не знаю, сколько выдержу»; «Нам в институте очень хорошие знания дали в теоретическом плане и в методическом. Не хватает знаний в области межличностного взаимодействия с родителями и особенно с коллегами».*

Результаты проведенного исследования дополняют данные, полученные ранее. Так, в социологическом исследовании воспитателей детских садов, проводившемся в 2014/2015 учебном году с участием 1160 человек (И. В. Абанкина, Я. Я. Козьмина, Л. М. Филатова, 2016), основное внимание было уделено оценке неудовлетворенности воспитателей своей работой, анализу вызывающих ее причин и возможностей предотвращения возникающих рисков [1].

Итоги проведенного авторами статьи интервью соотносятся с исследованиями К. В. Лутовкиной, которая описывает причины, по которым выпускники вузов не работают по специальности [4]. Солидаризуясь с мнением ученого, мы выделили следующие причины:

1. Отсутствие представлений о современном состоянии рынка труда.
2. Отсутствие четкой цели получения выбранной профессии.
3. Несовпадение ожиданий от профессии и реальности.
4. Несформированность личных целей.
5. Низкая заработная плата.

В заключение отметим, что не только современное образование готовит детей к позавчерашнему миру, но и существующая практика подготовки кадров в вузах не ориентирует будущих выпускников на работу с новой формацией воспитанников, «которые в определенных вопросах разбираются лучше своих педагогов, нацелены на кооперацию, креативно и критически мыслят» [5]. Поэтому задача вузовских преподавателей педагогических дисциплин и психологов — рассказывать будущим специалистам не только о гуманистической миссии и положительных моментах в избранной ими профессии, но и о рисках, которые могут подстерегать их в работе; анализировать итоги практики, помогая выстраивать индивидуальную профессиональную карьеру.

Литература

1. Абанкина И. В., Козьмина Я. Я., Филатова Л. М. Мотивация педагогических кадров, оплата труда, ожидания педагогов в дошкольном образовании // Мониторинг экономики образования. Информационно-аналитические материалы по результатам социологических обследований. — 2016. — № 19. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/data/2016/03/02/1125240904/19> (дата обращения: 08.10.2020).
2. Беляева М. А. Риск как предмет научного анализа в педагогике и образовании // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 1. — С. 16–23.
3. Кашуркина С. С., Лукишина Т. А. Престиж профессии «Педагог дошкольного образования»: оценки педагогов и позиция родителей // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2019. — № 6(96). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prestizh-professii-pedagog-doshkolnogo-obrazovaniya-otsenki-pedagogov-i-rozitsiya-roditeley> (дата обращения: 09.10.2020).
4. Лутовкина К. В. Почему выпускники вузов не работают по специальности // Молодой ученый. — 2017. — № 36(170). — С. 69–72. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/article/170/45594/> (дата обращения: 12.01.2020).
5. Петрановская Л. Мы готовим детей к позавчерашнему миру // БизнесOnline [Электронный ресурс]. URL: <https://m.business-gazeta.ru/article/378959> (дата обращения: 12.10.2020).
6. Abidin R. R., Greene R. W., Konold T. R. Index of teaching stress: Professional manual. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, 2004. — 82 p.
7. Cassidy D. J., Lower J. K., Kintner-Duffy V. L., Hegde A. V., Shim J. The day-to-day reality of teacher turnover in preschool classrooms: An analysis of classroom context and teacher, director, and parent perspectives // Journal of Research in Childhood Education. — 2011. — № 25(1). — Pp. 1–23. Available from: <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.533118> (дата обращения: 15.10.2020).
8. Clipa O., Boghean A. Stress factors and solutions for the phenomenon of burnout of preschool teachers // Procedia-Social and Behavioral Sciences. — 2015. — № 180(5). — P. 907–915. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.241> (дата обращения: 15.10.2020).
9. Erdiller Z. B., Doğan Ö. The examination of teacher stress among Turkish early childhood education teachers. Early Child Development and Care. — 2015. — № 185. — Pp. 631–646. Available from: <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.946502> (дата обращения: 17.10.2020).
10. Hung C. L. Job stress and coping strategies among early childhood teachers in central Taiwan. Educational Research and Reviews. — 2012. — № 7(23). — Pp. 494–501. Available from: <https://doi.org/10.5897/ERR12.021> (дата обращения: 22.09.2020).

Теоретико-методологические аспекты формирования компетентности будущего учителя в межкультурном взаимодействии



ЧАПТЫКОВА

Ольга Юрьевна,

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

Аннотация

В статье дается определение понятия «межкультурное взаимодействие», предлагается использование культурологического и компетентностного подходов для формирования компетентности будущего учителя к межкультурному взаимодействию. Показана необходимость раскрытия культуротворческого потенциала вуза для формирования компетентности студентов в сфере межкультурного взаимодействия

Ключевые слова:

межкультурное взаимодействие, культурологический подход, компетентностный подход, компетенция, образовательное пространство вуза

Тенденции современного мира — глобализация, социальное расслоение, культурная дифференциация обуславливают актуальность проблем межкультурного взаимодействия.

Умение эффективно взаимодействовать в современной поликультурной образовательной среде с учетом национальных, этнокультурных особенностей участников образовательного процесса является важной компетенцией современного педагога. Неслучайно в последней версии ФГОС от 22.02.2018 г. целевая компетенция ОК-4 «Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» была разделена на две составляющие: УК-4 («Коммуникация») и УК-5 («Межкультурное взаимодействие»). Под УК-5 понимается способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах [1].

Формирование компетенции УК-5 заложено в дисциплинах мировоззренческого модуля (1–3 семестры): истории, философии, культурологии. Владение данной компетенцией будущий учитель должен продемонстрировать в ходе производственной (педагогической) практики на последнем курсе обучения и при выполнении и защите выпускной квалификационной работы.

Для формирования компетентности студентов в межкультурном взаимодействии такого количества дисциплин явно недостаточно. В связи с этим возникла необходимость поиска теоретико-методологических основ формирования компетентности в межкультурном взаимодействии в условиях высшей школы, а также возможностей выйти за рамки названных дисциплин.

Межкультурное взаимодействие как целостное и многоаспектное понятие не может быть изучено с помощью одного методологического подхода. Чаще всего «межкультурное взаимодействие» рассматривается как синоним терминов «межкультурная компетентность», «межкультурная коммуникация», «межкультурное общение», а под межкультурным взаимодействием понимают социокультурный феномен,

Чаптыкова О. Ю. Теоретико-методологические аспекты формирования компетентности будущего учителя в межкультурном взаимодействии // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 4. — С. 56–61. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10407.



Рис. 1. Схема межкультурного взаимодействия

формирующийся в условиях взаимодействия и синтеза культур. В связи с этим в научной литературе описано множество подходов к изучению данного феномена. Следует назвать такие векторы рассмотрения межкультурного взаимодействия, как социальный (Т. Г. Грушевидская, Т. Н. Персикова), системный (С. Л. Головнева, В. Г. Зинченко, А. П. Садохин), исторический (Л. М. Дробижева, С. П. Перегудов), лингвистический (М. А. Васимьяк, С. Е. Супрунов), психологический (Н. К. Иконникова, О. Е. Хухлаев), культурологический (Н. А. Авсиенко, Ж. А. Верховская, Ю. П. Тен, В. Е. Черникова), этнокультурный (В. Д. Попкова, Т. Г. Стефаненко). Подавляющее большинство исследователей подчеркивают неоднозначность, полиструктурность и многокомпонентность данного понятия. Безусловно, ни один из названных подходов не отражает всей сути этого сложного феномена, необходим их синтез.

Сама дефиниция «межкультурное взаимодействие» говорит о необходимости ее рассмотрения с позиции культурологического подхода, по сути включающего все указанные векторы, с точки зрения взаимоотношения трех составляющих: личности, образования и культуры. Основой реализации культурологического подхода в образовании является концепция диалога культур (М. М. Бахтин, В. С. Библер, В. Г. Костомаров).

Во Всеобщей декларации ЮНЕСКО диалогу культур отводится ведущая роль в сохранении будущего всего человечества. Согласно В. Г. Костомарову, диалог культур не только предполагает познание, взаимодействие, но и является залогом взаимопонимания культур [6].

Межкультурное взаимодействие является «продуктом» теоретического анализа работ исследователей в рамках концепции диалога культур.

Межкультурное взаимодействие представляет собой сложный, многогранный процесс, отражающий контакт двух и более представителей различных этносов, культур на основе диалога; феномен, в основе которого лежит становление общей культуры индивида, зиждется на общечеловеческих ценностях. Результатом такого взаимодействия является компетентность в межкультурном взаимодействии (рис. 1). Иначе говоря, в центре внимания оказываются процессы, ведущие к становлению общей культуры участников, а схемы и правила взаимодействий, модели их жизненного поведения «вырастают» из актуальной человеческой

практики, формируются в контексте межкультурного взаимодействия. Пространство между субъектами, представителями различных культур становится проблемным полем этих субъектов, инициирующим их взаимное изменение.

Диалог культур основан на приоритете общечеловеческих ценностей и предполагает взаимообогащение, взаимопонимание. В свою очередь, взаимопонимание подразумевает единство, сходство, тождество. «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже. Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим, смыслом, между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, но взаимно обогащаются» [2, с. 354].

Таким образом, культурологический подход в формировании компетентности к межкультурному взаимодействию предполагает общекультурную подготовку, становление собственной системы ценностных ориентаций будущего учителя, не противоречащей общечеловеческим ценностям. Главное — подготовить студентов к пониманию и восприятию иных культур.

Межкультурное взаимодействие представляет собой особую компетенцию и дидактическую цель. Для определения содержания компетентности будущего учителя в межкультурном взаимодействии как особой компетенции и дидактической цели культурологический подход необходимо дополнить компетентностным.

Согласно классификации Совета Европы межкультурная компетентность относится к пяти ключевым компетентностям, позволяющим человеку успешно жить, активно действовать и реализовывать себя в современном мире, и подразумевает принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий [5].

Д. А. Еловикова под компетентностью в межкультурном взаимодействии понимает «интегративное качество личности, владение которым необходимо для повседневной жизни и деятельности в поликультурном обществе, реализующееся в способности решать задачи позитивного взаимодействия различного характера и уровня с представителями разных культур» [4, с. 208].

Компетентность в межкультурном взаимодействии выходит за рамки действия ФГОС, хотя во многом этим стандартом определяется. Ее можно считать идеальной целью, к которой должен стремиться человек, в том числе и будущий учитель, в своем желании успешной личностной и профессиональной самореализации.

Решение задачи подготовки будущего учителя к межкультурному взаимодействию наиболее адекватно обеспечивается с использованием модели интегрированного образовательного пространства вуза [3].

С точки зрения компетентностного подхода (В. Л. Виноградов и др.) образовательное пространство вуза представляет собой совокупность компетенций, достижение которых является целью образования. Обеспечить полноценное достижение основных образовательных целей без привлечения других источников компетенций вуз не в состоянии.

В связи с этим к вузовской среде следует отнести и другие организации, объединенные партнерскими отношениями различного рода: школы, учителей-методистов, включенных в сетевое взаимодействие, стажировочные площадки и базы практик, базовые учреждения образования, другие вузы, учреждения культуры и т. п. Значимыми компетенциями могут обладать самые различные, даже далекие от образования социальные структуры [3].

В Хакасском государственном университете им. Н. Ф. Катанова» (далее — университет) реализуется подготовка бакалавров направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» по профилям «Химия», «Биология». Проведенный нами анализ содержания основной профессиональной образовательной программы, в которой представлены индикаторы достижения компетенции УК-5 «Межкультурное взаимодействие», учебного плана, культуротворческого потенциала региона, позволил структурно объединить возможности различных организаций, компетентных в межкультурном взаимодействии, в образовательное пространство вуза (рис. 2).

Индикаторами достижения компетенции УК-5 являются знания, умения и владения, они и легли в основу структуры образовательного пространства университета.

Образовательная среда университета представлена возможностями аудиторной и внеаудиторной деятельности. Стандартный набор дисциплин «История» — «Философия» — «Культурология» был дополнен дисциплиной по выбору — «Психология семейных отношений». В программу данной дисциплины предлагается включить раздел «Духовно-нравственная культура народа как основа семейного воспитания», в котором будут рассматриваться вопросы этнопсихологии, традиционного воспитания и этнопедагогики.

Главной составляющей образовательной среды вуза, носителями компетенций межкультурного взаимодействия являются университетские преподаватели. Для передачи компетенций необходимо обеспечить диалог преподавателей и студентов путем организации и проведения кураторских часов, совместных мероприятий, встреч с ветеранами университета, успешными выпускниками и т. п. Важная роль в функционировании образовательного пространства университета также отводится практике в школе, способствующей практической ориентированности подготовки будущих учителей.

Взаимосвязь внутривузовской и внешней среды усиливают студенческие научные общества. Так, в университете уже не первый год успешно функционирует СНО «Чирем — родная Земля». Участники данного сообщества изучают взаимодействие человека и окружающей среды, прежде всего через традиции природопользования, этноэкологические особенности освоения социоприродной среды коренного этноса Хакасии, понимание системы мировосприятия носителей культуры в конкретном пространстве.

Внешнюю среду образовательного пространства составляют различные социальные структуры, обладающие значимыми компетенциями. В их числе Национальная библиотека им. Н. Г. Доможакова, Хакасский

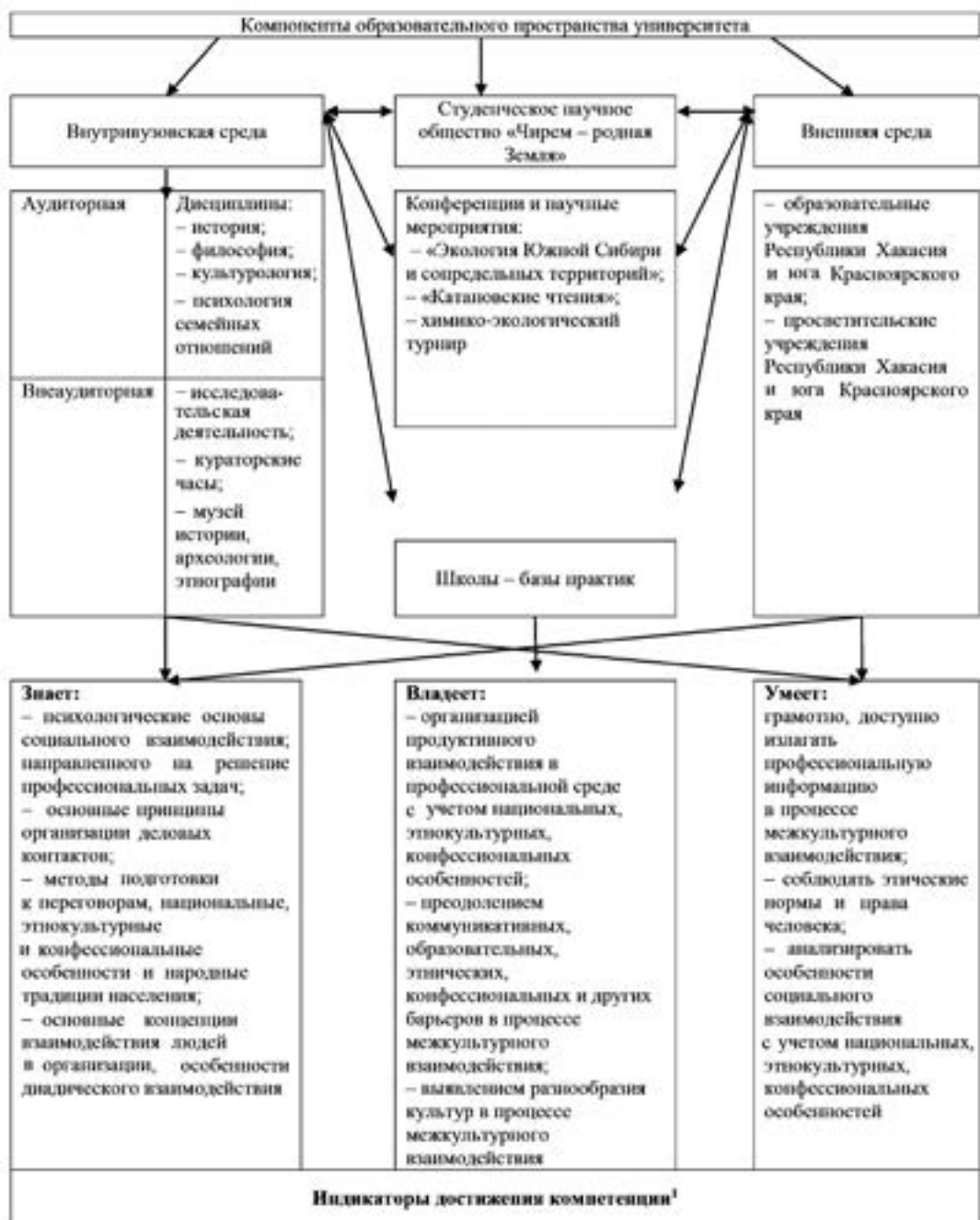


Рис. 2. Структура образовательного пространства университета

¹ Данные индикаторы используются в Основной профессиональной образовательной программе бакалавриата 44.03.05 Педагогическое образование ХГУ им. Н.Ф. Катанова, утв. уч. советом 29.08.2019. [http://www.khsu.ru/files/sveden/education/eduprog1920/opor_44.03.05_po\(no,inostr\)_19_20_newfgos.pdf](http://www.khsu.ru/files/sveden/education/eduprog1920/opor_44.03.05_po(no,inostr)_19_20_newfgos.pdf)

национальный театр кукол «Сказка», Хакассский национальный драматический театр им. А. М. Топанова, Хакассский театр драмы и этнической музыки «Читиген», Русский республиканский драматический театр им. М. Ю. Лермонтова, Центр культуры и народного творчества им. С. П. Кадышева, Республиканский музейно-культурный центр, музеи под открытым небом «Усть-Сос», «Казановка», «Шушенское» и др.

Очевидно, что из всего разнообразия возможностей, предоставляемых университетом для овладения компетенцией межкультурного взаимодействия, студент выберет то, что ему ближе, создавая собственное образовательное пространство.

Таким образом, формирование у студентов компетентности в межкультурном взаимодействии напрямую связано с их общекультурной подготовкой, личностным развитием, что требует раскрытия культуротворческого потенциала образовательной среды вуза, выход за пределы учебного плана с ограниченным набором дисциплин, в рамках которых заложено формирование рассматриваемой компетенции.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192459/1f1fff4f7f64c42eca7cc2e9194ee0faf42cf21c/ (дата обращения: 06.09.2020).
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — 2-е изд. — М.: Искусство, 1986. — 445 с.
3. Виноградов В. Л., Панфилов А. Н., Панфилова В. М., Рахманова А. Р. Интегрированное образовательное пространство вуза и школы как основа практико-ориентированной подготовки будущих учителей // Психологическая наука и образование. — 2015. — Т. 20. — № 5. — С. 142–153.
4. Еловикова Д. А. Формирование компетентности в межкультурном взаимодействии средствами курса «Поликультурное образование» // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы X Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20–21 апреля 2017 г.: в 2-х ч. — М.: РУДН, 2017. — С. 205–211.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
6. Костомаров В. Г., Прохоров Ю. Е. Язык и «язык культуры» в межкультурном общении. — М.: Русский язык, 1998. — 128 с.

Особенности физической подготовки курсантов образовательных организаций МВД России



СТАРКОВ
Михаил Александрович,
 доцент кафедры физической
 подготовки Уральского
 юридического института
 МВД России,
 Екатеринбург



АРАКЕЛЯН
Галина Лаврентовна,
 кандидат биологических наук,
 доцент кафедры физической под-
 готовки Уральского юридического
 института МВД России,
 Екатеринбург

Аннотация

В статье анализируется готовность обучающихся образовательных организаций системы МВД РФ к применению бросков при решении профессиональных задач, связанных с применением физической силы и боевых приемов борьбы. Приводятся результаты исследования по изучению уровня владения бросковой техникой сотрудниками ОВД. Представлены методические рекомендации для обучения будущих сотрудников ОВД бросковой технике

Ключевые слова:

методика физической подготовки, сотрудники ОВД, боевые приемы борьбы, бросковая техника

Физическая подготовка является одной из важнейших составляющих профессиональной служебной подготовки сотрудников ОВД. В ситуации противоборства с правонарушителем хорошие знания боевых приемов борьбы позволяют сотруднику сохранить здоровье и жизнь. Данное обстоятельство определяет актуальность совершенствования боевых приемов борьбы до уровня навыка.

Важным элементом готовности сотрудников ОВД к применению физической силы и боевых приемов борьбы является умение выполнять броски. Изучение и совершенствование техники выполнения бросков расширяет арсенал применяемых приемов, способствует физическому развитию обучающихся, вызывает дополнительный интерес к занятиям физической подготовкой. В связи с этим повышение уровня владения бросковой техникой на занятиях по физической подготовке является актуальной проблемой профессиональной подготовки сотрудников ОВД [2].

Авторами данной статьи было проведено исследование по изучению уровня владения бросковой техникой сотрудниками ОВД. Цель исследования — повышение эффективности

Старков М. А., Аракелян Г. Л. Особенности физической подготовки курсантов образовательных организаций МВД России // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 4. — С. 62–69. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10408.

физической подготовки в образовательных организациях системы МВД России [11].

В процессе исследования были поставлены и решены следующие задачи:

- на основе анализа научно-методической литературы изучить условия применения бросковой техники;
- рассмотреть основные аспекты методики обучения технике выполнения бросков на занятиях по физической подготовке;
- изучить и наглядно представить технику выполнения бросков;
- выявить взаимосвязь бросковой техники с другими разделами боевых приемов борьбы, такими как «Удары и защита от ударов», «Освобождение от захватов и обхватов», «Болевые приемы»;
- определить наиболее благоприятные ситуации для применения бросков.

По результатам исследования были разработаны методические рекомендации по обучению бросковой технике курсантов в образовательных организациях системы МВД России.

В широком смысле бросок в единоборствах — это спортивный прием, вынуждающий соперника упасть. Цель броска в прикладной физической подготовке сотрудников ОВД — перевести противника на землю, лишить его возможности атаки или побега с места происшествия.

По мнению многих специалистов, броски, являясь составной частью боевых приемов борьбы, имеют следующие преимущества:

- сотруднику гораздо проще и безопаснее контролировать и удерживать правонарушителя до прибытия подкрепления;
- проводить болевой или удушающий прием, сковывание наручниками либо связывание подручными средствами гораздо безопаснее, эффективнее и проще, если правонарушитель находится в положении лежа;
- при технически верном применении бросков вероятность получения правонарушителем травм минимальна;
- успешно выполненный бросок оказывает сильное психологическое влияние на задерживаемого. Падение на землю однозначно расценивается как поражение и в большинстве случаев тот, в отношении кого был проведен бросок, прекращает оказывать сопротивление сотруднику ОВД [4].

Как правило, применение бросковой техники происходит во время активного противостояния с правонарушителем, в момент нападения на сотрудника полиции либо оказания противодействия, а также при проведении задержания в замкнутом или ограниченном пространстве [4]. В момент применения бросковой техники противостояние с правонарушителем носит особенно напряженный характер [5].

Во время оперативно-служебной деятельности сотрудник полиции, столкнувшись с агрессивным правонарушителем, должен осуществить силовое задержание. Пресечь ожесточенное сопротивление и осуществить задержание болевым приемом в положении стоя зачастую бывает трудно, а порой и невозможно. Поэтому при проведении приема в первую очередь необходимо как можно быстрее зафиксировать

туловище правонарушителя, прижав (придавив) его к чему-нибудь (стене, капоту или борту автомобиля), или перевести в положение лежа, то есть осуществить бросок и лишь затем сосредоточить усилия на том, чтобы выполнить задерживаемому болевой прием [7]. Если при попытке провести болевой прием сотрудник полиции не способен перевести агрессивного правонарушителя в положение лежа или прижать его туловище к какой-либо поверхности, то при выполнении болевого приема и перехода на сопровождение с помощью загиба руки за спину правонарушитель, защитившись от первых ударов, получает новые удары (50% случаев травм) либо травмы рук (16% случаев травм) [6].

Согласно данным исследований, проведенных в 2020 году, порядка 18% сотрудников применяли бросковую технику. В то же время 31,5% сотрудников указали, что не владеют бросковой техникой [9]. Это отмечают и другие авторы [2; 5; 10], что свидетельствует о недостаточном уровне физической подготовки сотрудников ОВД.

В случае ожесточенного сопротивления или нападения правонарушителя безопасной для сотрудника полиции является следующая тактика противоборства: защита от ударов — перевод в положение лежа — болевой прием — сковывание наручниками либо ограничение свободы передвижения на болевом приеме. Соответственно броски наряду с болевыми приемами и ударными защитно-атакующими действиями относятся к базовым элементам боевых приемов борьбы.

Для выявления готовности обучающихся надежно и безопасно осуществлять боевые приемы борьбы при решении профессиональных задач, связанных с применением физической силы, мы проанализировали частоту применения бросковой техники во время промежуточной аттестации курсантов 3-го и 4-го курса Уральского юридического института МВД России (всего 181 человек). Эксперимент проводился дважды: констатирующий срез (июнь — июль 2019 года), контрольный срез (декабрь 2019 — январь 2020 года).

Каждому курсанту было предложено решить три двигательные задачи, связанные с ограничением свободы передвижения ассистента:

1. Ограничить свободу передвижения ассистента, атакующего сотрудника ударом (рукой или ногой) (вид и направление удара испытуемому неизвестны).

2. Ограничить свободу передвижения ассистента, атакующего сотрудника ударом (ножом либо палкой) (вид и направление удара испытуемому неизвестны).

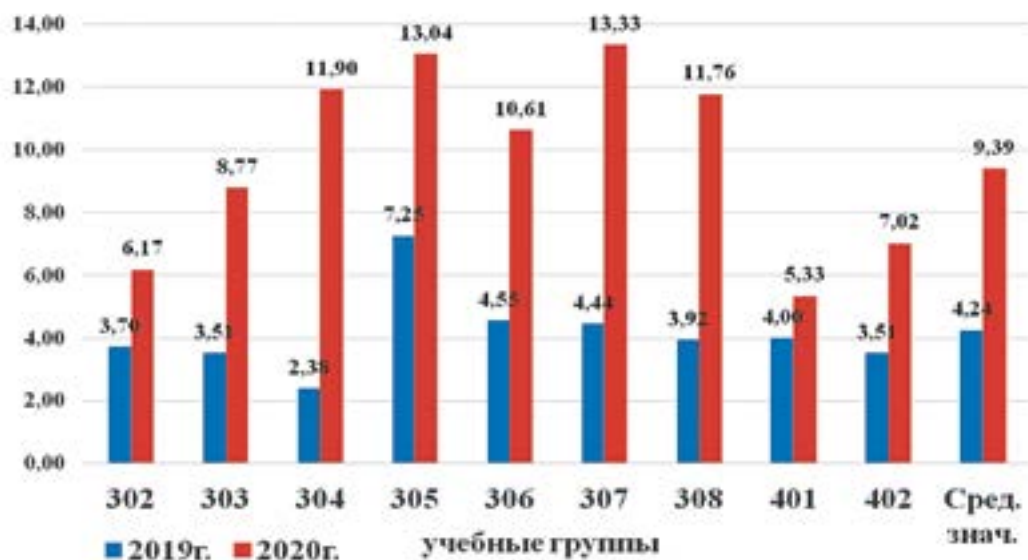
3. Ограничить свободу передвижения ассистента, захватившего сотрудника за предплечья (рукава) или за одежду на груди либо обхватившего сотрудника за туловище (способ захвата или обхвата испытуемому неизвестен).

Ассистент, имитируя атакующие действия, вел себя решительно и наступательно, точно следуя условиям задания и требованиям к характеру его выполнения (в случае нарушения ассистентом указанных условий текущая задача заменялась другой).

Результаты эксперимента представлены ниже — в таблице и на рисунке.

Применение бросков во время демонстрации боевых приемов борьбы

Учебная группа	2019 год			2020 год			Изменение коэффициента применения бросков
	Число курсантов	Кол-во случаев применения бросков	Коэффициент применения бросков	Число курсантов	Коэффициент применения бросков	Процент случаев применения бросков	
302	27	3	3,70	27	5	6,17	↑ 2,47
303	19	2	3,51	19	5	8,77	↑ 5,26
304	14	1	2,38	14	5	11,90	↑ 9,52
305	23	5	7,25	23	9	13,04	↑ 5,80
306	22	3	4,55	22	7	10,61	↑ 6,06
307	15	2	4,44	15	6	13,33	↑ 8,89
308	17	2	3,92	17	6	11,76	↑ 7,84
401	25	3	4,00	25	4	5,33	↑ 1,33
402	19	2	3,51	19	4	7,02	↑ 3,51
Итого	181	23	4,24	181	5,1	9,39	↑ 5,16



Процент соотношения случаев применения бросковой техники

Как видно из диаграммы, в 2019 году для решения двигательных задач бросковая техника применялась курсантами в 4,24% случаев, что явно недостаточно. Примерно в 95% случаев ограничение свободы передвижения загибом руки за спину проводилось в стойке. При выполнении болевого приема блокировался лишь лучезапястный сустав ассистента, в некоторых случаях локтевой сустав. Остальные части тела, как правило, оставались свободными и могли совершать разнообразные движения с широким набором пространственных и динамических параметров. Это

обстоятельство затрудняет проведение болевого приема человеку, находящемуся в положении стоя [3]. Для повышения надежности в случае оказания сопротивления, обеспечения личной безопасности сотрудника полиции лучше перевести правонарушителя в положение лежа, то есть выполнить бросок.

Во время эксперимента, после выполнения практического задания, был проведен опрос курсантов для выяснения причин редкого использования бросковой техники. Испытуемые назвали причины, по которым они не применяют броски:

- отсутствие (по мнению испытуемых) необходимости переводить ассистента в положение лежа;
- неуверенность в успешном проведении броска;
- отсутствие навыка для последующего перехода на сопровождение правонарушителя путем загиба его руки за спину.

Анализ результатов исследования позволил выделить основные причины недостаточно частого применения бросковой техники:

1. Обучение курсантов броскам происходит отдельно от других тем раздела «Боевые приемы борьбы», то есть вне контекста сферы их применения. В недостаточной мере проработаны и недостаточно наглядно демонстрируются варианты применения бросковой техники, не прослеживается тактическая связь бросков с другими боевыми приемами борьбы, такими как удары и защита от ударов, болевые приемы, освобождение от захватов и обхватов и др.

2. Обучение курсантов боевым приемам борьбы проводится, как правило, с участием несопротивляющегося ассистента и нацелено на подготовку к сдаче зачетов, где требуется продемонстрировать лишь имитацию ограничения свободы передвижения.

3. Низкая мотивация значительной части обучающихся к овладению бросковой техникой связана с тем, что при сдаче зачета допускается выполнение задачи по ограничению свободы без применения бросков.

Для снижения негативного влияния этих причин на качество обучения боевым приемам борьбы необходимо:

- начинать изучение бросковой техники с наиболее простых приемов на начальном этапе обучения боевым приемам борьбы;
- демонстрировать варианты применения бросковой техники в различных ситуациях противоборства с правонарушителем;
- проводить дальнейшее совершенствование бросков при моделировании различных ситуаций на практических занятиях по физической подготовке с дозированным сопротивлением ассистента;
- проводить занятия по изучению и совершенствованию бросковой техники на основе принципов спортивной тренировки с учетом особенностей развития и уровня подготовленности курсантов.

В соответствии с Наставлением по организации физической подготовки в ОВД РФ «структура боевого приема борьбы складывается из пяти операций: навязывание хвата и подготовка к выведению из равновесия и (или) нанесению расслабляющего удара; выведение из равновесия и (или) нанесение расслабляющего удара; реализация его технической основы; подготовка (переход) к действиям физического контроля,

сковывания, сопровождения; сковывание (удержание), сопровождение под воздействием болевого приема» [1].

При выполнении броска эти операции выглядят следующим образом:

- 1) *подготовка к выведению из равновесия*: выполнение защитных действий, взятие захвата, сближение с противником;
- 2) *выведение из равновесия*: выведение из равновесия с помощью рывка, толчка и (или) нанесение расслабляющего удара;
- 3) *реализация технической основы*: выполнение броска;
- 4) *подготовка к контролю и сковыванию*: переход на болевой или удушающий прием, контроль и удержание или подготовка к сковыванию наручниками;
- 5) *сопровождение*: ограничение свободы передвижения сопровождением на болевом приеме, в том числе после сковывания наручниками.

При изучении бросковой техники целесообразно придерживаться следующей последовательности освоения операций, состоящей из пяти шагов:

Первый шаг: детали третьей операции.

Второй шаг: изучение деталей второй операции и совершенствование выполнения третьей операции в целом.

Третий шаг: одновременное изучение действий четвертой операции и действий первой и второй операций как единого целого.

Четвертый шаг: освоение действий четвертой и пятой операций и первой, второй и третьей операций как единого целого.

Пятый шаг: освоение двух фаз первой, второй и третьей операций и четвертой и пятой операций, то есть выполнение приема в целом.

Дальнейшее совершенствование бросковой техники осуществляется путем наработки навыка выполнения приемов и действий во второй, третьей и пятой операциях и расширения технического арсенала первой и четвертой операций [8].

Методически верным считается доведение технических действий, изучаемых на занятиях по физической подготовке, до стадии стабилизации навыка и возможности вариативного их выполнения в разных условиях внешней среды с разными противниками (вес, рост, агрессия, и др.) [2].

Для повышения эффективности освоения бросковой техники в процессе физической подготовки необходимо проводить занятия с учетом соблюдения следующих педагогических принципов:

- *принцип наглядности*, подразумевающий визуальное восприятие курсантом приемов (изучение видеоматериалов, наглядных пособий по выполнению приемов, выступление в качестве ассистента во время отработки приемов);
- *принцип доступности*, в соответствии с которым обучение броскам происходит от простого к сложному;
- *принцип комбинирования приемов*, который применяется на этапе совершенствования владением техникой броска и обусловлен задачей создания и своевременного эффективного использования момента выполнения броска и подавления сопротивления (или противодействия) противника;
- *принцип постепенного увеличения сопротивления*.

Следование перечисленным принципам и рекомендациям на занятиях по физической подготовке позволило увеличить количество случаев применения бросков с 4,24% до 9,39% (табл.), что свидетельствует о повышении готовности сотрудников к применению физической силы, боевых приемов и специальных средств.

Из-за недостаточного количества времени, отводимого на изучение и освоение боевых приемов борьбы, необходимо сосредоточиться на надежных, эффективных и наиболее востребованных на практике бросках: задняя подножка, передняя подножка, бросок с захватом двух ног спереди [10]. Освоение этих бросков необходимо начинать в начальный период обучения боевым приемам борьбы, а в дальнейшем совершенствовать совместно с другими приемами на учебных занятиях по темам, направленным на изучение и совершенствование специальной полицейской техники.

Как уже упоминалось, авторами статьи были разработаны методические рекомендации для обучения сотрудников ОВД бросковой технике, в которых представлены техника выполнения бросков, взаимосвязь бросковой техники с другими разделами боевых приемов борьбы, особенности обучения броскам. Результаты исследования свидетельствуют об эффективности данных методических рекомендаций при обучении броскам.

Умелое применение бросковой техники позволяет снизить уровень травматизма как среди задерживаемых лиц, так и среди сотрудников полиции. Таким образом, методически правильно организованные занятия по физической подготовке совершенствуют процесс освоения бросковой техники и формируют навыки задержания правонарушителей.

Литература

1. Приказ МВД России от 1 июля 2017 г. № 450 «Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации» // Гарант.Ру. Информационно-правовой портал [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71647620/> (дата обращения: 30.09.2020).
2. Алексеев Н. А., Кутергин Н. Б., Воротник А. Н. Некоторые проблемы обучения бросковой технике курсантов вузов МВД России // Вестник Белгородского юридического института. — 2015. — №1. — С. 11–15.
3. Горелик А. В., Гуралев В. М. Совершенствование концепции обучения боевым приемам борьбы сотрудников ОВД // Педагогические науки. — 2018. — № 14. — С. 268–272.
4. Гуралев В. М., Осипов А. Ю., Шнаркин С. М. Обоснование целесообразности обучения и использования бросковой техники сотрудниками ОВД // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 60(4). — С. 113–117.
5. Камнев Р. В. Характерные ошибки, возникающие во время обучения сотрудников правоохранительных органов бросковой технике // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — Т. 31. — С. 641–645. [Электронный ресурс]. URL: <https://e-koncept.ru/2017/970144.htm> (дата обращения: 30.09.2020).

6. Кан Л. В., Ципинов Х. Б. О необходимости систематизации приемов задержания, выбора стратегии обучения и совершенствования технико-тактической подготовки сотрудников полиции // Вестник Московского университета МВД России. — 2016. — № 2. — С. 207–210.

7. Кузнецов С. В., Волков А. Н., Воронов А. И. Теоретические и методические основы организации физической подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации: учебник. — М.: ДГСК МВД России, 2016. — 415 с.

8. Кузнецов С. В., Волков А. Н., Козицын А. Л. Организация физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации: монография. — Нижний Новгород: Нижегородская академия МВД России, 2020. — 396 с.

9. Лигута В. Ф., Серебрянников В. А., Кшевин В. С. Изучение практики применения бросковой техники сотрудниками полиции в ситуациях оперативно-служебной деятельности // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2020. — № 2(180). — С. 214–219.

10. Овчинников В. А. Объективные критерии определения эффективности выполнения бросков в служебной деятельности сотрудников ОВД // Вестник Московского университета МВД России. — 2009. — № 6. — С. 34–37.

11. Уварина Н. В. Развитие теории креативно-прогностического управления в современном образовании // Современное управление: векторы развития: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. — Саратов: ООО «Амирит», 2018. — С. 347–349.

Зарубежные подходы к оценке эффективности профессионального образования и обучения*



МАРКЕЛОВА

Юлия Владимировна,
аспирант, младший научный
сотрудник Учебно-научного
центра приоритетных исследо-
ваний и проблем подготовки
научно-педагогических кадров
Московского педагогического
государственного университета,
Москва



РЕДИНА

Юлия Николаевна,
кандидат экономических
наук, ведущий специа-
лист Центра изучения
проблем профессиональ-
ного образования,
Москва



ОЛЕЙНИКОВА

Ольга Николаевна,
доктор педагогиче-
ских наук, профессор,
генеральный директор
Цentra изучения проблем
профессионального
образования,
Москва

Аннотация

Авторами статьи проведен анализ подходов к оценке эффективности системы профессионального образования и обучения (ПОО) на базе зарубежного опыта. Результаты исследования могут быть использованы при разработке мероприятий, нацеленных на повышение качества и эффективности ПОО. Выводы могут быть полезны при модернизации стратегии развития ПОО и методологии оценки ПОО в контексте его устойчивого развития и повышения результативности

Ключевые слова:

профессиональное образование и обучение, анализ ПОО, индикаторы оценки, эффективность обучения

Система профессионального образования и обучения (далее — ПОО) нацелена на подготовку высококвалифицированной рабочей силы, способной использовать и развивать полученные умения для эффективного участия на рынке труда, содействовать экономическому развитию страны. В настоящее время ПОО необходима эффективная система менеджмента и механизмов реагирования на внешние изменения.

Для того чтобы быстро адаптироваться к современным условиям, системе ПОО требуются новые показатели эффективности. Основными доминантами «умной» системы являются: возможность самоорганизации; гибкость/маневренность; использование инструментов сбора и обработки данных для выработки управленческих решений; наличие прозрачных систем обратной связи и каналов коммуникации; способность формировать новую культуру; комплексное стратегическое видение; устойчивость; способность к быстрой трансформации и обеспечению стратегических инновационных процессов; наличие

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-313-90012.

Маркелова Ю. В., Редина Ю. Н., Олейникова О. Н. Зарубежные подходы к оценке эффективности профессионального образования и обучения // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 4. — С. 70–81. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10409.

высокоэффективной системы повышения квалификации и производительности результатов; широкий прикладной инструментарий развития интеллекта и ресурсы для создания совместных профессиональных сетей. В связи с этим требуется пересмотр подходов к оценке функционирования системы ПОО, модернизации планов развития, что в целом должно четко коррелировать с национальными целями, достижение которых и позволяет оценить успешность проводимых мероприятий в области информационного менеджмента и менеджмента знаний ПОО [1; 2].

Соответственно на первый план выходят новые критерии эффективности ПОО с точки зрения концептуального измерения: качественного, количественного, процессного, контекста управления и системы обратной связи.

Методы и материалы

В исследовании рассмотрены основные направления и подходы к анализу эффективности в контексте переосмысления содержания индикаторов оценки ПОО.

Методологическую базу исследования составили публикации и отчеты по оценке эффективности сферы ПОО, в том числе международных организаций (UNESCO, World Bank, Международная организация труда и др.), аналитических агентств (PwC, Deloitte, WEF), национальных агентств в области ПОО (Германии, Австралии, России), доклады рабочих групп (ETF, OECD, CEDEFOP, ENCVER), а также исследования в области разработки методологии оценки ПОО (Э. Сейфрид, Л. Ласснигг, Б. Фриланд, Д. Винтертон, А. Вестерью, Ф. Гроллманн, У. Эртл, Д. Фроммбергер).

Представленный анализ — результат осмысления различных подходов к вопросу оценки эффективности ПОО и разработки системы индикаторов. Авторы данной статьи не ставили перед собой задачу сравнить все индикаторы в рамках отдельных моделей, а лишь выделили ключевые параметры для пересмотра показателей результативности ПОО для дальнейшего совершенствования методологии.

Для проведения исследования использовались общенаучные методы познания, метод сравнения, аналитический метод, системный метод, метод интерпретации и моделирования, метод контент-анализа, метод экспертной оценки, изучение международных докладов и публикаций, элементы социального проектирования.

Измерение качества ПОО

Самым важным, по мнению авторов, является поиск эффективных инструментов измерения качества ПОО.

Анализ подходов к содержанию и структуре индикаторов должен включать следующие элементы показателей качества системы ПОО: 1) вложения и ресурсы; 2) процессы, происходящие внутри системы; 3) выходные данные в виде продукта; 4) результат деятельности и эффект от функционирования системы [7].

Анализ эффективности ПОО связан с тремя его ключевыми приоритетами: доступность, трудоустройство, соответствие спроса и предложения на рынке труда.

Каждое измерение показателей определяют конкретные факторы: компетенции, структура занятости, целевые группы. Показатели эффективности направлены на оценку качества принимаемых решений в системе согласно обозначенным целям, реальным потребностям и условиям развития, качества образовательных услуг и оптимальности использования ресурсов [11; 14].

Особое внимание к качественным составляющим обусловлено тем, что содержание качества связано с категориями действительности и эффективности достижения поставленных целей, а именно с эффективностью достижения участниками ПОО ожидаемых результатов. Важно отметить, что при разработке рамки индикаторов качество не тождественно количеству и требует более глубокого рассмотрения по сравнению с количественным увеличением легко измеряемых показателей (уровень потраченных средств, обеспечение инфраструктурой, число студентов и др.). Последние не всегда свидетельствуют о достижении ожиданий участников, эффекте возврата от инвестиций в ПОО и в целом об удовлетворенности и полезности [5].

Понятие качества в ПОО отражает сущность процесса, который связан с результатами, то есть отражает взаимосвязь свойств в контексте измерения с соответствующими переменными.

Последним значимым элементом анализа является понимание важности обеспечения качества информации и моделей измеримости, которые существуют в системе оценки с точки зрения принятия решений и результатов.

При разработке индикаторов под измерением качества подразумевается:

- *соответствие целям* (при этом важно избегать «ловушек измерения», к примеру, разрабатывать индикаторы, учитывающие различия в оценке формального, неформального и спонтанного обучения, в том числе в контексте обучения взрослых);
- *соотношение опыта и ожиданий различных участников*, то есть необходимо учитывать цели на конкретном уровне принятия решения и его реализации;
- *учет контекста целей*, то есть соотнесение практики реализации и ожиданий. При этом должен приниматься во внимание временной фактор достижения результатов [11].

Таким образом, оценка качества как соответствие целям должна определять результаты деятельности, которые охватывают продукт и полученный результат. К примеру, продуктом новой программы будет рост числа выпускников, а результатом — компетенции выпускника или экономическая отдача вложений. Это означает, что ключевыми вопросами измерения качества становятся исходные ресурсы, продукты и результаты с точки зрения их соответствия временной шкале измерения, политическим целям и ожиданиям [6].

В контексте целей качественные индикаторы могут быть:

- *аналитическими* — направленными на понимание причинно-следственных связей и системы отношений элементов с широким контекстом общества;



Рис. 1. Элементы системы индикаторов при анализе ПОО

– *коммуникативными* — призванными улучшить профессиональный дискурс содержания ПОО;

– *нормативными* — направленными на улучшение практики организации на различных уровнях системы и связанными с обеспечением целей.

Элементы системы индикаторов при анализе ПОО с точки зрения выработки политики ПОО отражены на рис. 1.

Классификация индикаторов качества при анализе ПОО представлена в таблице.

Таким образом, измерение и оценка ПОО подразумевают анализ опыта и полученных результатов, которые сравниваются с ожиданиями участников ПОО. Можно выделить два условия для измерения качества: а) как система предоставляет свои услуги в целях улучшения качества согласно приоритетам политики ПОО (трудоустройство, соответствие спроса и предложения, доступность, гибкость, адаптивность); б) как проводимая политика способствует повышению качества учета ресурсов, необходимых для измерения, и коммуникации между участниками. Индикаторы определяют условия отношений между конкретными целями приоритетов [11].

Общие цели при анализе эффективности системы также должны отражать способность ее (системы) обеспечивать соответствующий уровень специалистов текущим потребностям. Главное внимание должно уделяться:

- уровню качества и актуальности полученных компетенций;
- наличию эффективных возможностей обучения внутри системы для трудоспособного населения и инструментов адаптации к изменяющимся условиям на рынке труда посредством повышения квалификации или приобретения новых компетенций;
- способности системы быстро перестраиваться и гибко реагировать на изменения внешней и внутренней конъюнктуры, условий на рынке труда;

Классификация индикаторов качества при анализе ПОО¹

Наименование	Описание
Контекстные индикаторы	Отражают социальные условия реализации политики ПОО и влияние на результаты; структурные индикаторы измеряют начальные условия в сравнении с эффектами и оценкой новых политических инициатив; подразумевают тесную взаимосвязь с другими областями политики, что позволяет определять особенности достижений ПОО в области стратегического развития, отражают формулирование реалистичных целей и их достижимость; специфика контекста важна с точки зрения анализа роли, которую играет ПОО в обществе и структуре занятости; инновации и технологическое развитие выступают одним из факторов принятия решений; инновации и основные тренды развития ПОО
Индикаторы исходных ресурсов/вложений	Достигаются за счет постановки целей политики ПОО и могут зависеть от участников в конкретной области; информируют о том, как могут использоваться ресурсы для повышения качества ПОО; измеряются как финансовые или реальные ресурсы, информируют о типах ресурсов и их характере (например, в отношении преподавателей, структуры расходов, инструментов улучшения качества деятельности и т. д.)
Процессные индикаторы	Относятся к деятельности, которая приводит к достижению конкретных результатов или трансформации ресурсов в продукт; отражают информацию об использовании ресурсов; имеют сильный «поведенческий» компонент и являются результатом участия различных структур и участников ПОО; подвергаются воздействию со стороны принятия решений; важное влияние играет система управления ПОО
Показатели продукта	Являются прямым результатом деятельности ПОО и зависят от соответствующей организации ресурсов и процессов в рамках ПОО
Индикаторы результата (результативность)	Результат системы ПОО охватывает все косвенные и долгосрочные последствия деятельности ПОО. К примеру, успешное трудоустройство после завершения ПОО зависит не только от приобретенной квалификации, но и от общего экономического контекста или структуры рынка труда; использование приобретенных компетенций на рабочем месте зависит от условий на рабочем месте или организационных стратегий фирм по развитию человеческого потенциала
Индикаторы системы обратной связи	Важны в контексте цикла качества и оценки деятельности на различных уровнях

¹ Таблица составлена авторами статьи.

- наличию эффективных механизмов прогнозирования будущих потребностей в умениях, профессиях, спросе;
- уровню вовлечения социальных партнеров и измерения удовлетворенности качеством образования, экономической целесообразности инвестиций в ПОО;
- наличию систем обеспечения качества подготовки;
- обеспечению равного доступа;
- способности отражать различия в структурном измерении безработицы, а также между системой занятости и конкретными ПОО;
- сокращению ограничений с целью повышения уровня экономической активности;
- отражению разницы в целевых группах и их потребностях;
- обеспечению условий непрерывного обучения в течение всей жизни, а также возможностям социализации и самореализации [9].

Зарубежные подходы к оценке эффективности ПОО

Теоретические подходы к анализу могут включать синтез множества факторов и уровней оценки в зависимости от постановки задачи и среза анализа. В целом система показателей эффективности должна предоставлять информацию о справедливости, эффективности и результативности деятельности с учетом комплексности уровней оценки и характера поставленных перед ПОО социально-экономических задач.

Следует различать понятия «продуктивность/результативность» (outputs) в контексте качества оказываемых услуг и «достигнутые результаты» (outcomes) с точки зрения их влияния и эффекта на системном и индивидуальном уровнях.

Авторы данной статьи опираются на исследования ОЭСР¹ и CEDEFOP², чья методология оценки ПОО представляется им наиболее комплексной.

Разработанная Европейским фондом образования (ETF) рамка оценки эффективности ПОО интересна своим подходом к классификации типов индикаторов, анализируемой информации и данных (процессные — согласно целям и стандартам; количественные — выраженные в числовом представлении; качественные — измеряющие восприятие и интерпретацию результата), а также разделением эффективности на внешнюю и внутреннюю. Тем не менее методология существует в концептуальной рамке анализа ОЭСР и CEDEFOP и по некоторым аспектам представляет достаточно узкий взгляд на проблему (к примеру, коэффициент чистой миграции, индекс восприятия коррупции, индекс экономической свободы и т. д.). То есть данная методология несовершенна с точки зрения комплексности практического применения и выработки решений, но полезна при проведении сравнительных исследований эффективности систем ПОО в различных странах [3; 10].

Как уже было отмечено, основополагающей концепцией при анализе эффективности является система принятия решений относительно функционирования ПОО и поставленных целей/приоритетов развития: качества, доступности, актуальности, а также финансирования с точки зрения политики управления [12]. Так, методология ОЭСР включает систему индикаторов по четырем ключевым блокам:

Особенность финансирования ПОО. Характеризует способность системы обеспечивать справедливое и эффективное распределение ресурсов для достижения поставленных целей ПОО согласно социально-экономическим приоритетам государства и учреждения, то есть оценить источники мобилизации ресурсов и механизмы их распределения. Диверсификация источников финансирования предполагает оценку экономической целесообразности финансирования, участия компаний и стейкхолдеров в программах ПОО, предложения мест практики, обеспечения целей социальной политики в удовлетворении потребностей уязвимых слоев населения [11].

Здесь важны степень обеспечения гибкости и наличие дополнительных стимулов при использовании финансовых средств, анализ схем финансирования и мобилизации ресурсов, тип финансирования различных программ ПОО, наличие эффективного механизма обратной связи и качественных или количественных показателей оценки влияния политики и программ ПОО на результаты трудоустройства, уровень влияния системы ПОО на целевых получателей результатов.

¹ ОЭСР — Организации экономического сотрудничества и развития (англ. OECD).

² Европейский центр по развитию профессионального образования (CEDEFOP).

В этом разрезе можно использовать метод эффективности затрат и анализ выгод и издержек, то есть оценить эффект от программы и ее добавленной стоимости в зависимости от затрат и общих вложений.

Доступность и участие в системе ПОО. Данная область оценки определяет степень, в которой различные типы ПОО способствуют интеграции, влияют на расширение возможностей для групп населения, которым ранее был закрыт доступ к обучению. Индикаторы данного блока коррелируют с достижением социально-экономических показателей и тесно связаны с исследованием актуальности потребностей рынка труда, поскольку определяют приоритетность сферы занятости, производительности и направлений экономического развития.

В этом контексте важно учитывать: а) доступность с точки зрения показателей зачисления на программы ПОО по отдельным подгруппам; б) возможность доступа и наличие каких-либо ограничений; в) гибкость системы с точки зрения переходов внутри нее и за ее пределами, интегрированности треков, программ и уровней обучения.

Существенным ограничением современной методологии оценки эффективности ПОО является то, что индикаторы по большей части охватывают только формальное ПОО, не включая оценку эффективности ПОО во время обучения на рабочем месте и при спонтанном обучении.

Индикаторы в сфере качества. Данные индикаторы отражают способность системы к внедрению инноваций в области преподавания, гибкость и адаптивность системы к быстрым изменениям, способность выступать трансфером изменений и инноваций в сфере труда. Важно оценить эффективность системного подхода к обеспечению качества при принятии решений (оценка качества освоенных умений со стороны рынка труда в контексте планирования/прогнозирования и того влияния, которое они оказывают на социально-экономическое развитие; формирование возможностей для самозанятости и др.). На системном уровне это означает, существует ли система обеспечения качества, то есть среда, способствующая повышению качества, внедрению инноваций и т. д. [7; 12].

Одним из ключевых факторов оценки выступает эффективность программ ПОО как измеритель качества обучения и подготовки преподавателей ПОО. Сюда можно отнести индикаторы оценки системности инвестиционной политики и доступа к высокотехнологичному оборудованию и технологиям.

Актуальность и результаты для рынка труда. Данный блок охватывает рамку индикаторов, которые соотносятся со способностью системы реагировать на требования рынка труда. Важным компонентом выступает специфика и структура связей рынка труда с программами ПОО, результатами обучения и их эффективного применения в реальных условиях без повторных инвестиций. Исследование в этом направлении поможет разработать структуру индикаторов по оценке экономического эффекта, качества программ с точки зрения дополнительных издержек, перекладываемых на работодателей. Актуальность предполагает анализ механизмов с позиции понимания особенностей перехода на рынок труда из различных систем ПОО и типов программ, а также умения эффективно реагировать на сигналы рынка труда — скорость реагирования, предвидение

возникающих потребностей в умениях и степень, в которой они информируют систему ПОО [13].

В процессе разработки индикаторов стоит учитывать особенности рынка труда, которые могут стимулировать или препятствовать привлечению выпускников ПОО. К примеру, с позиции качественного анализа важно оценить, остается ли выпускник на определенной работе в течение длительного периода времени, что будет свидетельствовать о соответствии приобретенных им умений потребностям компании. Оценка должна основываться на степени удовлетворенности студентов, выпускников и работодателей.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что одной из ключевых проблем методологии оценки эффективности является разработка механизмов и индикаторов, измеряющих качество освоения умений, их практическое применение на рынке труда и производительность. ОЭСР и UNESCO разработали индикаторы оценки умений для трудоустройства — World Indicators of Skills for Employment (WISE), которые включают пять блоков измерения с точки зрения реальных эффектов на экономику:

1. *Контекстные индикаторы* могут быть косвенно проанализированы при оценке спроса и влияния на уровень социально-экономического роста (структура экономики, демография, занятость по секторам, индекс человеческого развития, производительность, ведение бизнеса и др.).

2. *Приобретение умений* (образовательный уровень и участие в программах ПОО взрослого населения, уровень грамотности и когнитивных умений, вовлеченности в программы ученичества и др.).

3. *Требования к умениям* (доля занятости по уровню образования, занятость по отраслям и профессиям, самозанятость, измерение конкретных умений на рабочем месте).

4. *Уровень соответствия освоенных умений потребностям рынка труда* (пробелы в умениях по сравнению с требованиями на рабочих местах, несоответствия по уровню образования, доля сверхквалифицированных или недостаточно квалифицированных работников, потребность в переквалификации, уровень труднозаполняемых вакансий и др.).

5. *Результативность профессиональной подготовки*, которая показывает влияние полученных умений на уровень экономического развития, занятость и благосостояние населения в целом [15].

Методология оценки эффективности CEDEFOP включает индикаторы, которые акцентируют внимание на вопросах непрерывного ПОО, образования взрослых, исследования инноваций, а также системы взаимодействия рынка труда и образования. К примеру, кроме количественных индикаторов сформулированы качественные целевые параметры, которые так или иначе включены в индикативную рамку мониторинга ПОО. К качественным индикаторам приоритетов политики в области ПОО, в частности, относятся: повышение привлекательности начального ПОО, создание условий карьерного роста; повышение инклюзивности ПОО; внедрение гибких систем, основанных на признании результатов обучения; поддержание возможности трудовой и академической мобильности внутри региона и за его пределами как часть ученичества и стажировок в рамках ПОО; укрепление ключевых умений (языковых и предпринимательства);

содействие обучению на рабочем месте; повышение квалификации преподавателей и использование механизмов обеспечения качества; поощрение инвестиций в ПОО; создание систем информирования и обратной связи на основе результатов обучения и др. [5; 6; 7; 8].

В целом оценка ПОО осуществляется по методологии, в которую входят 36 индикаторов, сгруппированных в три блока.

1. *Доступность, привлекательность и гибкость.* Индикаторы данного блока оценивают тип ПОО с точки зрения охвата целевых групп и привлекательности как предпочтительного обучения. Это дает представление о гибкости механизмов обучения и степени вовлеченности работодателей в процессы непрерывного обучения (согласование целей обучения, производительности / качественного выполнения трудовых функций в реальных условиях и в условиях изменения конъюнктуры; инклюзия в широком смысле).

2. *Развитие умений и актуальность для рынка труда.* Сюда входят показатели расходов участников ПОО для развития умений на основе принципов инвестиционного подхода и получаемых выгод. Индикаторы позволяют оценить влияние на карьерные перспективы, соответствие умений реальным требованиям на рабочем месте; качество занятости и повышение индивидуального «рейтинга», «добавленную стоимость». В контексте расширения индикативной рамки можно было бы разработать систему индикаторов социально-экономических эффектов для реальной сферы труда и реального сектора экономики.

3. *Общие переходы внутри системы образования и обучения, тенденции в сфере занятости.* Индикаторы направлены на анализ согласованности политик в сфере ПОО и рынка труда. Индикаторы коррелируют с достижением стратегических целей и политических приоритетов развития; выявлением возможностей расширения целевых групп и повышения качества рынка труда, степени прогнозируемости и занятости с различным уровнем квалификации [8].

Ограничениями методологии являются потребность в разработке методики оценки результатов обучения и качества в рамках стратегии обучения в течение всей жизни; отсутствие данных об оценке эффективности, качестве и достаточности программ ученичества, а также методики оценки качества повышения квалификации преподавателей и тренеров.

При исследовании моделей оценки ПОО интересен подход Австралии к формированию национальной рамки индикаторов согласно приоритетам развития. Эффективность ПОО отражает комплексный характер взаимоотношений между достигнутыми результатами в контексте качества удовлетворенности оказанных услуг, полученного социально-экономического эффекта по отношению к объему затраченных ресурсов со стороны государства и иных финансовых вливаний (рис. 2).

Справедливость системы оценивается с точки зрения доступности ПОО и наличия/отсутствия барьеров участия в контексте целевых групп и регионов, результативность — как соответствие целям по созданию национальной системы обучения, доступной для всех граждан трудоспособного возраста и удовлетворенности ожиданий участников от обучения и качества. Отдельно анализируется экономическая эффективность реализации ПОО на каждом уровне (студента, работодателя и государства)

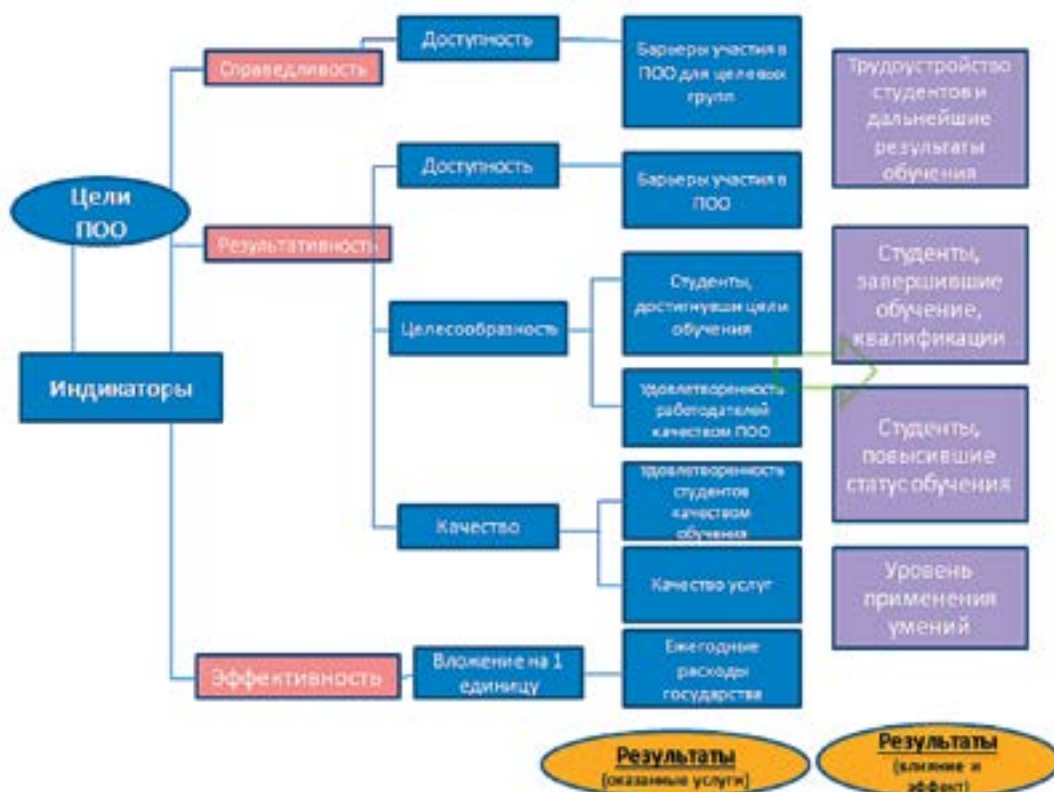


Рис. 2. Система индикаторов оценки ПОО Австралии

с точки зрения социально-экономических эффектов, например повышение трудового и социального статуса, экономической прибыли и др.

Измерение с точки зрения результатов охватывает следующие параметры:

- *качество трудоустройства и дальнейшие результаты обучения* (насколько система ПОО способна обеспечивать продуктивность и высокую квалификацию рабочей силы, развивать и использовать умения, необходимые для эффективного участия на рынке труда и вносить вклад в экономику (например, переход на полный рабочий день, из одной классификации в другую; работа согласно более высокому уровню квалификации; создание или расширение бизнеса и др.);

- *доля завершивших обучение по соответствующей квалификации*, что демонстрирует увеличение кадрового резерва страны;

- *повышение образовательного статуса и квалификации населения;*

- *уровень и характер использования полученных умений на практике* [4].

Подводя итог исследованию, можно сделать следующие выводы.

В настоящий момент происходит переосмысление ключевых категорий, принципов и природы ПОО в международном дискурсе. Национальная рамка индикаторов должна быть четко увязана с закрепленными и прозрачными целями социально-экономического развития. В широком смысле эффективность предопределяет создание системы, которая характеризуется доступностью для трудоспособного населения, высоким качеством подготовки, соответствует потребностям и ожиданиям

участников, имеет положительную отдачу от вложений в виде экономической или иной добавленной стоимости результатов ПОО. Современная система ПОО должна быстро адаптироваться к внешним изменениям, быть отзывчивой к возникающим вызовам, оптимально использовать ресурсы, обладать эффективными инструментами обратной связи, обеспечивать возможность интеграции между различными типами и уровнями образования, быть способной к самоорганизации и формированию инновационной экосистемы, иметь прозрачную систему принятия решений. Важна оценка привлекательности ПОО как приоритетного выбора, то есть понимание степени удовлетворенности ожиданий целевых групп и эффективности мероприятий привлечения [1; 2].

Национальная система анализа эффективности ПОО может быть улучшена за счет внедрения индикаторов по оценке ее гибкости на различных уровнях принятия решений, целесообразности вовлечения каждой группы участников с точки зрения результатов, модернизации индикаторов удовлетворенности качеством обучения в контексте экономических и социальных целей, перспектив, инвестиций, мотивации, но прежде всего — качества трудоустройства.

Сегодня системе не хватает комплексного взгляда на анализ: так, например, не сформулированы четкие критерии оценки эффективности неформального и спонтанного обучения. В целом необходимо усовершенствовать методологию за счет внедрения комплексных «качественных» элементов на каждом уровне измерения. Основной акцент должен быть сделан на оценку соответствия целей продуктов ПОО реальным потребностям рынка труда, инклюзивности, быстрой адаптивности к изменениям и способности самостоятельно определять индивидуальный путь обучения в условиях развития стратегии обучения в течение всей жизни. Необходимо разработать индикаторы по повышению гибкости и проницаемости ПОО, укреплению социального партнерства и профессиональных сетей, обучения на рабочем месте, удержания обучающихся, развития обучения для взрослых и валидации неформального обучения. Также важна разработка индикаторов и механизмов анализа умений и результатов обучения согласно контексту и результативности.

Литература

1. 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.
2. Олейникова О. Н., Редина Ю. Н., Маркелова Ю. В. Мегатренды развития профессионального образования и обучения // Вестник ТвГУ. Сер. «Педагогика и психология». — 2019. — № 1(46). — С. 221–237.
3. Руководство Европейского фонда образования по использованию индикаторов: European Training Foundation. — 2019. — 70 p. [Электронный ресурс] URL: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/D46D03E0B5E85C9FC1257CBA004E700C_Indicators%20Manual_RU.pdf (дата обращения: 23.06.2020).
4. Australian Government Report on Government Services 2020. Available from: <https://www.pc.gov.au/research/ongoing/report-on-government-services/2020/>

child-care-education-and-training/vocational-education-and-training/rogs-2020-partb-section5.pdf (дата обращения: 25.06.2020).

5. Cedefop (1997). Indicators in perspective. The use of quality indicators in vocational education and training: CEDEFOP — European Centre for the Development of Vocational Training. — 1997. — 78 p.

6. Cedefop (2018). European cooperation in VET: one process, many stops. Developments in vocational education and training policy, 2015–17. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series. — № 110. — 154 p. Available from: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/033929> (дата обращения: 28.06.2020).

7. Cedefop (2020). Vocational education and training in Europe, 1995–2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop reference series. — № 114. — 264 p. Available from: https://www.cedefop.europa.eu/files/3083_en.pdf (дата обращения: 22.06.2020).

8. Cedefop (2020). On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Indicator overviews: 2019 update. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop research paper. — № 76. — 118 p. Available from: https://www.cedefop.europa.eu/files/5576_en.pdf (дата обращения: 28.06.2020).

9. Federal Institute for Vocational Education and Training (Ed.): VET Data Report Germany 2016/2017. Facts and analyses to accompany the Federal Government Report on Vocational Education and Training — Selected findings. — Bonn, 2018. — 141 p. Available from: https://www.refernet.de/dokumente/pdf/VET%20Data%20Report%20Germany%202016_2017_bf.pdf (дата обращения: 23.06.2020).

10. Key indicators on Education, Skills and Employment. European Training Foundation. — 2019. — 48 p. Available from: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2019-12/kiese_2019.pdf (дата обращения: 23.06.2020).

11. Lassnigg L. Indicators for Quality in VET: European experience: Institut für Höhere Studien (IHS), Wien Institute for Advanced Studies. — Vienna, 2003. — 157 p. Available from: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/1563/1/rs63.pdf> (дата обращения: 18.06.2020).

12. Proposed indicators for assessing technical and vocational education and training: working document. Working Document. Inter-Agency Working Group on TVET Indicators. — 2014. — 52 p. Available from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260674> (дата обращения: 23.06.2020).

13. Proposed Indicators for Assessing Technical and Vocational Education and Training. Inter-Agency Working Group on TVET Indicators. — 2012. — 50 p. Available from: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/E112211E42995263C12579EA002EF821_Report%20on%20indicators%20April%202012.pdf (дата обращения: 21.06.2020).

14. Seyfried E. Indicators for quality in VET. To enhance European cooperation. Cedefop Panorama series; 134. — Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007. — 96 p.

15. World Indicators of Skills for Employment (WISE) database. Available from: <http://www.oecd.org/employment/skills-for-employment-indicators.htm> (дата обращения: 20.06.2020).

Влияние занятости пожилых людей на пенсионное обеспечение*



ВАСИЛЬЕВА
Елена Витальевна,
кандидат экономических
наук, старший научный
сотрудник Института эконо-
мики Уральского отделения
Российской академии наук,
Екатеринбург



ТЫРСИН
Александр Николаевич,
доктор технических наук, профессор,
заведующий кафедрой Уральского фе-
дерального университета имени первого
Президента России Б. Н. Ельцина, профес-
сор Южно-Уральского государственного
университета,
Екатеринбург, Челябинск

Аннотация

В статье представлены результаты исследования влияния вовлечения пожилых людей в трудовую деятельность на доходы пенсионной системы в сложившихся условиях российского рынка труда. Рассмотрены теоретические аспекты и эмпирические данные положительного и отрицательного влияния старения населения на экономический рост в целом и рынок труда в частности. По итогам исследования сделаны выводы: стимулирование занятости старшего поколения не должно рассматриваться как источник роста поступлений страховых взносов; достижение устойчивости и финансовой стабильности пенсионной системы за счет повышения пенсионного возраста возможно лишь в краткосрочном периоде в результате сокращения расходов на пенсионные выплаты лицам, которых затронуло это повышение

Ключевые слова:

пенсионная система, занятость, рынок труда, пожилое население, возрастная дискриминация

Старение населения выступает одним из главных вызовов для национальных пенсионных систем, в том числе для российской. В международной практике ответной реакцией на старение населения стало вовлечение людей пожилого возраста в социально-трудовые отношения [7; 9; 11]. В последнее время в России предпринимаются попытки разработать государственную политику в области улучшения качества жизни пожилых людей, основанную на концепции активного долголетия [10]. Для обеспечения устойчивости и финансовой стабильности пенсионной системы с 2019 года происходит постепенное повышение пенсионного возраста, что является распространенной мерой в ответ на последствия старения населения, поскольку формируется более благоприятное соотношение между численностью работающего населения и численностью пенсионеров [1]. Ожидается, что изменение этого соотношения позволит сбалансировать бюджет

* Исследование выполнено при поддержке гранта Президента (№МК-1494.2019.6 «Достойный уровень пенсий в России: резервы и пути достижения, модели оптимизации обеспечения и алгоритмы решения»).

Васильева Е. В., Тырсин А. Н. Влияние занятости пожилых людей на пенсионное обеспечение // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 4. — С. 82–89. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10410.

Пенсионного фонда России (ПФР). По оценкам Минфина, ожидаемый эффект от реализации данных мер на среднесрочную перспективу будет выражаться в устойчивом росте собственных доходов ПФР в 2019–2021 годах и снижении с 2020 года трансферта из федерального бюджета на обязательное пенсионное страхование [3]. Однако насколько реализуемые меры государственной политики в области вовлечения пожилых людей в трудовую деятельность будут эффективными для обеспечения финансовой стабильности пенсионной системы, зависит от особенностей российского рынка труда. В рамках данного исследования сделана попытка оценить влияние вовлечения пожилых людей в трудовую деятельность на доходы пенсионной системы в сложившихся условиях российского рынка труда.

Существует большое количество научных работ, доказывающих, что старение населения положительно влияет на экономический рост и благосостояние населения [13; 14; 17]. Результаты одного из эмпирических исследований показали, что формирует «демографическое бремя» и тормозит экономический рост увеличение численности молодого, а не пожилого населения [16]. Расчеты М. Ивановой, А. Балаева и Е. Гурвича показывают, что вовлечение в трудовую деятельность пожилого населения способствует частичному покрытию дефицита рабочей силы, а повышение пенсионного возраста является мерой обеспечения долгосрочной бюджетной сбалансированности и важнейшим инструментом ускорения экономического роста [5]. В то же время в научной литературе описаны результаты исследований, доказывающих и обратный тезис: старение населения препятствует экономическому росту как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе. В работе Х. Ли, К. Шин и Д. Парка было выявлено, что более активное участие пожилых людей в рабочей силе только смягчает негативное воздействие старения населения на экономический рост [15]. Столь противоречивые результаты различных исследований ученые связывают с тем, что реализация потенциальных выгод от старения населения зависит от институтов и политики, требующих продуктивной занятости потенциальных работников [6; 12; 18].

Теоретически привлечение дополнительных работников на рынок труда должно способствовать росту доходов пенсионной системы за счет очевидной связи: увеличение численности работников — это увеличение численности плательщиков страховых взносов, а в случае повышения пенсионного возраста это еще и сокращение численности получателей пенсии, то есть сокращение расходов пенсионной системы. На практике же этот тезис может не подтвердиться, поскольку на российском рынке труда сформировалась дискриминация по отношению к пожилому населению. Увеличение доли работающего пожилого населения с невысокой зарплатой может привести к снижению средней зарплаты по экономике, что, в свою очередь, сократит размер поступлений в пенсионную систему.

В России заработная плата населения пенсионного и предпенсионного возрастов ниже, чем у населения молодых возрастных групп. В 2019 году работники в возрасте 60–64 лет получали на 24,2% меньше, чем работники в возрасте 30–34 лет, притом что еще в 2005 году данный разрыв

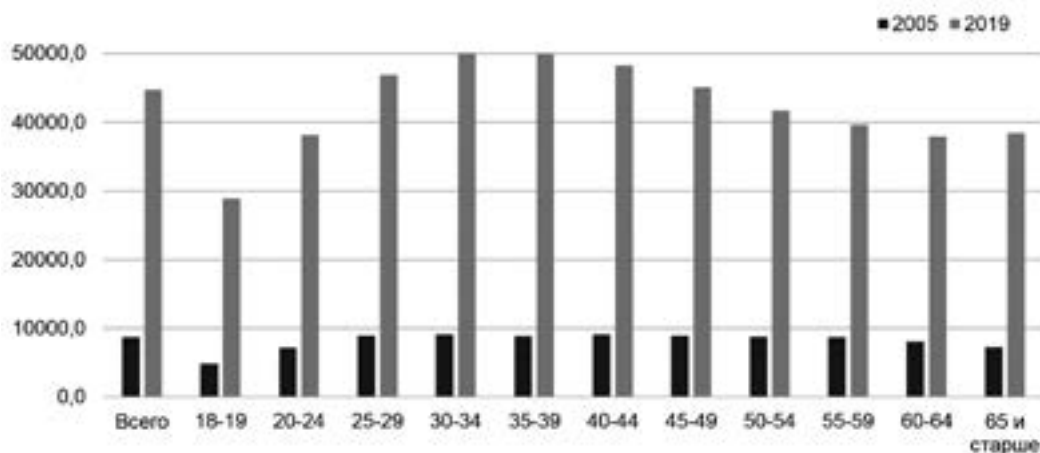


Рис. 1. Средняя начисленная заработная плата работников организаций (без субъектов малого предпринимательства), 2019 г., руб.

был не столь значителен — 11,3% (рис. 1)¹. Пик заработков приходится на возрастную группу 35–39 лет, и такая ситуация наблюдается не первый год. В. Ляшок называет ее особенностью российского рынка труда, поскольку в развитых странах работники старшего возраста обычно получают больше, чем представители более молодых поколений [8].

Кроме того, значительная доля населения пенсионного и предпенсионного возрастов занята в низкооплачиваемых отраслях экономики. По данным Росстата, в 2019 году 49,3% занятых в возрасте 60–69 лет работали в таких видах экономической деятельности (ВЭД), как «Сельское, лесное хозяйство, охота, рыболовство и рыбоводство», «Обрабатывающие производства», «Образование», «Деятельность в области здравоохранения и социальных услуг», где оплата труда ниже, чем в среднем по экономике (рис. 2, III группа). В высокодоходных видах экономической деятельности работают менее 7% населения в возрасте 60–69 лет (рис. 2, I группа). Сосредоточение пожилого населения в III группе объясняется более толерантным отношением к сохранению занятости лицами, достигшими пенсионного возраста, в секторах экономики с преобладающей ролью государства [9].

С учетом особенностей российского рынка труда в рамках данного исследования была выдвинута гипотеза о том, что рост численности занятых за счет пожилого населения не позволит повысить страховые поступления и соответственно доходы пенсионной системы.

Для оценки влияния вовлечения пожилых людей в трудовую деятельность на доходы пенсионной системы были использованы данные Федеральной службы государственной статистики, в том числе результаты выборочных обследований организаций (без учета малого предпринимательства).

¹ Данные для всех рисунков и таблицы взяты из «Сведений о заработной плате работников организаций по категориям персонала и профессиональным группам работников за октябрь 2019 г.» <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/60671>



* Примечание: без субъектов малого предпринимательства; разделы ВЭД обозначены в соответствии с [2].

Рис. 2. Распределение занятых в возрасте 60–69 лет по ВЭД, 2019 г.

Серьезными ограничениями в обработке статистических данных стали, во-первых, разные классификаторы ВЭД, применяемые для формирования результатов обследований организаций по уровню заработной платы. Данные до 2015 года сформированы в соответствии с Общероссийским классификатором видов экономической деятельности ОК 029-2007 (КДЕС ред. 1.1) — ОКВЭД-2007. Начиная с 2017 года статистические данные разрабатываются по ВЭД в соответствии с Общероссийским классификатором видов экономической деятельности ОК 029-2014 (КДЕС ред. 2) — ОКВЭД2.

Во-вторых, при статистическом учете применяются различные возрастные группировки — как по показателям, так и по годам. Статистика по заработной плате формируется по пятилетним возрастным группам, статистика по численности занятого населения — по десятилетним группам. До 2017 года обследование рабочей силы проводилось в отношении лиц в возрасте 15–72 лет, с 2017 года — в возрасте 15 лет и старше.

Эти ограничения статистической информации были учтены в расчетах путем сопоставления данных по показателям средней начисленной заработной платы работников организаций и численности занятого населения в разрезе десятилетних возрастных групп и выбранных ВЭД, формулировки которых сходятся в обоих классификаторах:

- Раздел В. Добыча полезных ископаемых.
- Раздел С. Обрабатывающие производства.
- Раздел F. Строительство.
- Раздел G. Торговля оптовая и розничная; Ремонт автотранспортных средств и мотоциклов.

Доля занятого населения в возрасте 60 лет и старше в общей численности занятых, %

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Всего	3,79	3,82	4,10	4,54	4,69	5,13	5,21	6,37
Раздел В	1,75	1,56	1,59	2,15	2,31	2,25	2,80	3,00
Раздел С	3,55	3,50	3,89	4,40	4,53	4,67	4,90	6,22
Раздел F	2,07	2,66	2,77	3,26	2,98	3,22	3,61	4,50
Раздел G	1,50	1,77	2,06	2,24	2,50	2,85	3,12	3,61
Раздел I	2,09	2,74	3,23	2,94	2,72	3,15	3,45	4,22
Раздел L	5,38	5,45	6,39	7,42	8,16	8,74	10,10	11,07
Раздел P	5,27	5,69	6,14	6,72	7,05	7,54	8,02	9,69
Раздел Q	5,08	4,71	5,18	6,27	6,79	7,64	7,89	9,30

– Раздел I. Деятельность гостиниц и предприятий общественного питания.

– Раздел L. Деятельность по операциям с недвижимым имуществом.

– Раздел P. Образование.

– Раздел Q. Деятельность в области здравоохранения и социальных услуг.

Выбранные ВЭД описывают все три группы распределения занятых в возрасте 60–69 лет (рис. 2).

По данным Росстата, за 2005–2019 годы доля занятых в возрасте 60 лет и старше по каждому из выбранных ВЭД выросла в среднем по экономике с 3,79 до 6,37% (табл.). За это время более чем в два раза произошел рост в таких ВЭД, как «Торговля оптовая и розничная; «Ремонт автотранспортных средств и мотоциклов», «Строительство», «Операции с недвижимым имуществом, аренда и предоставление услуг», «Деятельность гостиниц и предприятий общественного питания». Начавшийся с 2019 года процесс повышения пенсионного возраста заметного влияния на сложившийся тренд не оказал.

Доля занятых в возрасте до 29 и 40–49 лет, наоборот, снизилась по всем выбранным ВЭД (рис. 3). Существенное снижение произошло в наиболее молодой возрастной группе — 18–19 лет, их участие в рабочей силе стало практически минимальным.

Для оценки влияния вовлечения пожилых людей в трудовую деятельность на доходы пенсионной системы возрастная структура занятого населения в 2005 году, когда доля работников в возрасте 60 лет и старше была минимальна за рассматриваемый период, перенесена на данные по численности занятого населения в 2019 году по каждому из ВЭД. Таким образом, получены два набора данных: первый — фактический за 2019 год, второй — гипотетический, то есть с общей численностью занятого населения по ВЭД за 2019 год, но с возрастной структурой за 2005 год.

С учетом численности занятых по ВЭД и возрастным группам и соответствующей им средней заработной платы за 2019 год был произведен расчет объема поступлений страховых взносов в пенсионную систему по этим двум наборам данных (рис. 4). Разница между полученными суммами по ВЭД, рассчитанными по фактическим и гипотетическим данным, незначительна, находится в диапазоне от 99,8 до 101,5%.

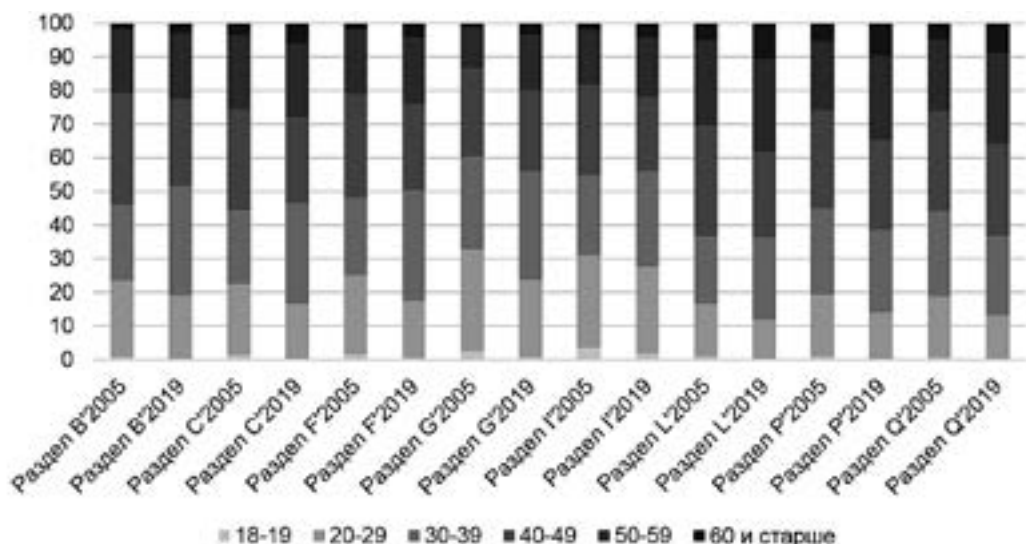


Рис. 3. Возрастная структура занятости населения по ВЭД, %

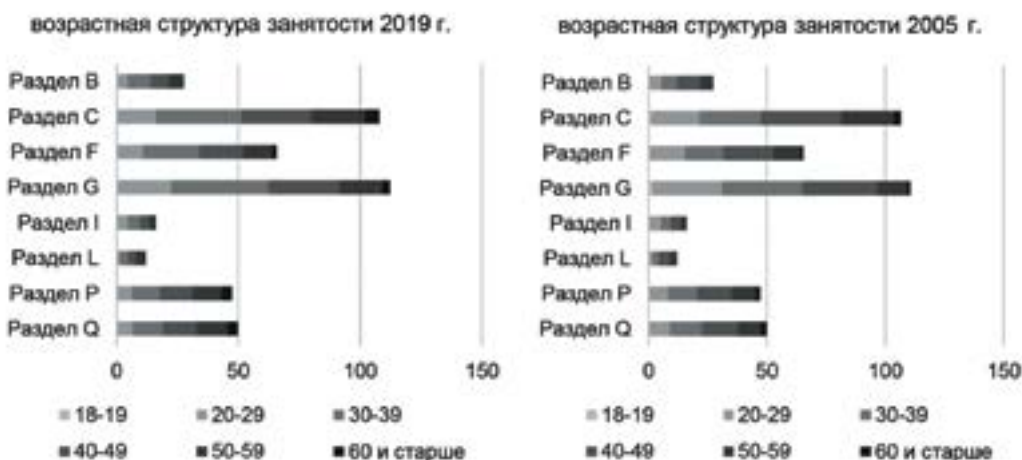


Рис. 4. Расчетная сумма поступлений страховых взносов в пенсионную систему по ВЭД и возрастным группам в 2019 г., млрд руб.

При структуре занятости населения, где доля пожилого населения выше, доход в пенсионную систему ниже в «Деятельности по операциям с недвижимым имуществом» и «Деятельности в области здравоохранения и социальных услуг» на 0,6 и 0,2% соответственно, в остальных выбранных ВЭД — выше на 0,2–1,5%. В обоих случаях наибольший вклад работников в возрасте 60 лет и старше в общую сумму поступлений в «Деятельность по операциям с недвижимым имуществом», «Образование» и «Деятельность в области здравоохранения и социальных услуг» при высокой доле работников этого возраста составляет 8,8–9,1%, при низкой — 4,2–5,0%.

Полученные расчеты показывают, что в текущих условиях функционирования российского рынка труда влияние вовлечения пожилых людей в трудовую деятельность на объем поступлений страховых взносов и соответственно доходы пенсионной системы незначительно. Поэтому стимулирование занятости старшего поколения не должно рассматриваться с фискальной точки зрения, как источник роста поступлений страховых взносов, а достижение устойчивости и финансовой стабильности пенсионной системы за счет повышения пенсионного возраста возможно только в краткосрочном периоде в результате сокращения расходов на пенсионные выплаты лицам, которых затронуло это повышение. В то же время сегодняшнее старшее поколение обладает высоким уровнем потенциала [4], способным внести значительный вклад в развитие экономики и общества, поэтому при условии сохранения и поддержания их потенциала, оно может оставаться активным участником трудовой деятельности при учете его мотивации.

Литература

1. Обращение Президента к гражданам России. 29 авг. 2018 г. // Президент России [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/58405> (дата обращения: 09.09.2020).
2. Приказ Росстандарта от 31.01.2014 № 14-ст «ОК 029-2014 (КДЕС Ред. 2). «Общероссийский классификатор видов экономической деятельности» (ред. от 12.02.2020) // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/ok-029-2014-kdes-red-2-obshcherossiiskii-klassifikator> (дата обращения: 10.09.2020).
3. Проект основных направлений бюджетной, налоговой и таможенно-тарифной политики на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов // Министерство финансов Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: https://www.minfin.ru/ru/document/?id_4=123006#_4.3 (дата обращения: 09.09.2020).
4. Доброхлеб В. Г. Ресурсный потенциал пожилого населения России // Социологические исследования. — 2008. — № 8. — С. 55–61.
5. Иванова М., Балаев А., Гурвич Е. Повышение пенсионного возраста и рынок труда // Вопросы экономики. — 2017. — № 3. — С. 1–18.
6. Капелюшников Р. И. Феномен старения населения: экономические эффекты // Экономическая политика. — 2019. — Т. 14. — № 2. — С. 8–63.
7. Колосницына М. Г., Герасименко М. А. Экономическая активность в пожилом возрасте и политика государства // Вопросы государственного и муниципального управления. — 2014. — № 4. — С. 47–68.
8. Ляшок В. Возможности роста занятости населения старшего возраста // Экономическое развитие России. — 2018. — Т. 25. — № 10. — С. 68–70.
9. Сони́на Ю. В., Колосницына М. Г. Пенсионеры на российском рынке труда: тенденции экономической активности людей пенсионного возраста // Демографическое обозрение. — 2015. — № 2. — С. 37–53.

10. Чичканов В. П., Чистова Е. В. Реформирование пенсионной системы России: направления развития и критерии оценки // Журнал экономической теории. — 2019. — Т. 16. — № 4. — С. 606–616.
11. Щанина Е. В. Востребованность пожилых людей в трудовой сфере в современных социально-экономических условиях // Власть. — 2017. — Т. 25. — № 8. — С. 151–155.
12. Bloom D., Canning D. Global demographic change: dimensions and economic significance // Proceedings. Economic Policy Symposium. Jackson Hole, Federal Reserve Bank of Kansas City, 2004. — Pp. 9–56.
13. Bloom D., Canning D. Global Demographic Change: Dimensions and Economic Significance // Population and Development Review. — 2008. — Vol. 34. — Pp. 17–51.
14. Iparraguirre J. L. Ageing and Economic Growth and Development // Economics and Ageing. Palgrave Macmillan, Cham, 2020. — Pp. 397–527.
15. Lee H., Shin K., Park D. Population Aging and Its Impact on Economic Growth — Implications for Korea // Economic Analysis. — 2017. — № 196. — Pp. 162–188.
16. Lee H.-H., Huh H.-s, Lee Y.-Y., Lim J.-Y. Effects of Population Aging on Economic Growth: A Panel Analysis // Seoul Journal of Economics. — 2013. — № 26(4). — Pp. 401–432.
17. Lee R., Mason A. Population Aging, Wealth, and Economic Growth: Demographic Dividends and Public Policy // WESS Background Paper, January 2. — 2007. — 35 p.
18. Van Groezen B., Meijdamy L., Verbony H. A. Serving the old: ageing and economic growth // Oxford Economic Papers. — 2005. — № 57. — Pp. 647–663.

Экспертная деятельность сегодня, без преувеличения, востребована всеми сферами жизни общества и государства, образования и бизнеса, в том числе и на современном рынке труда. Экспертная деятельность кратко определяется как вид нематериального производства, сутью которого является экспертная услуга. Но за этим лаконичным определением скрывается целый спектр актуальных теоретических проблем и животрепещущих вопросов практического воплощения экспертной деятельности.

Именно поэтому мы открываем в нашем журнале новый раздел «Экспертная деятельность».

Общепризнанно, что экспертная деятельность является обязательным компонентом образовательной деятельности, начиная с постоянной оценки результатов обучения, особенно в профессиональном образовании, ведь образовательное учреждение несет ответственность за адекватную оценку выпускника-специалиста, который выходит на рынок труда.

Образовательное учреждение — от колледжа до университета — выступает как независимый эксперт социально-культурно-экономических проектов в городе, регионе, стране, и в настоящее время роль учреждений образования возрастает в реализации «третьей роли» вузов, активно участвующих в развитии территорий, прежде всего регионов страны.

Образовательное учреждение выступает не только как субъект, но и как объект экспертизы со стороны сообщества работодателей, участников рынка труда и общества в целом. В рейтингах деятельности вузов сейчас необходимо учитывать реализацию экспертной деятельности образовательного учреждения.

Тематика статей, которые будут публиковаться в разделе: теоретические вопросы экспертной деятельности, развития экспертного сообщества, анализ лучших практик, новых технологий и методик для повышения качества и объективности экспертизы.

В данном номере представлены статьи, посвященные анализу экспертной деятельности вуза как одной из базовых компетенций, усиливающих его бренд в контексте реализации «третьей роли» современного университета.

*Анатолий ГАГАРИН,
редактор раздела «Экспертная деятельность»*

Значение экспертной компетенции для брендинга вуза

**ГАГАРИН**

Анатолий Станиславович,
доктор философских наук, доцент,
профессор кафедры политических
наук Уральского гуманитарного
института Уральского федерального
университета имени первого Прези-
дента России Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург

**НЕУЙМИН**

Константин Викторович,
заместитель генерального директора
по научно-техническому развитию
Центрального научно-исследовательского
института металлургии и материалов,
Екатеринбург

Аннотация

В статье анализируется экспертная деятельность вуза как один из базовых компонентов бренда вуза в контексте реализации «третьей роли» современного университета. Делается вывод о том, что организация сетевой экспертизы на базе университета создает основу успешности брендинговой стратегии вуза. Для успешного воплощения экспертного компонента деятельности вуза, по мнению авторов, необходимо создание экспертно-аналитического центра как инструмента системного интегрирования экспертной деятельности в работу вуза, выгодного в экономическом, корпоративно-мотивационном и репутационном измерениях

Ключевые слова:

экспертная сфера, экспертная деятельность, экспертная сеть, экспертиза, «третья роль» университета, бренд вуза, компетенции, экспертно-аналитический центр

Экспертная деятельность в работе современного вуза многопланова, но в настоящее время российские вузы вовлечены в экспертную сферу преимущественно как исполнители — от отдельных специалистов до целых департаментов, от единичных услуг до сопровождения больших проектов.

Прежде всего, это педагогическая экспертиза, предпосылки которой появились с возникновением Министерства народного просвещения еще в начале XIX века и предметом которой является процесс деятельности и его изменения как в педагогической области, так и в области управления образовательными процессами [2, с. 14]. Для развития экспертной деятельности в образовании повсеместно создаются и работают региональные экспертные сообщества, представляющие собой необходимый блок управления с функцией исследования практики образовательных систем.

Необходимость экспертного компонента усиливается в связи с внедрением в деятельность университетов новой парадигмы, проявляющейся в переходе от классической модели к «университету 3.0», в котором после образовательной и научной деятельности появляется компонент, связанный

Гагарин А. С., Неуймин К. В. Значение экспертной компетенции для брендинга вуза // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 4. — С. 91–96. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10411.

с развитием регионального сообщества. Анализ международной практики показывает, что уровень развития модели «университета 3.0» выступает одним из показателей развития сферы высшего образования и его места в обществе. Эта «третья роль», *third mission*, современного университета проявляется в том воздействии, которое вузы оказывают на экономику, уровень человеческого капитала и инновационный потенциал региона. «Третья роль» вуза реализуется через базовые компоненты: передача технологий (*technology transfer*), социальные обязательства (*social engagement*) и обучение в течение всей жизни (*lifelong learning*). Сегодня вузы не могут оставаться на периферии общественных процессов, в современной экономике знаний университеты должны быть в эпицентре событий, и поэтому инновационная повестка в настоящее время неразрывно связана с образовательными учреждениями, прежде всего с университетами [3, с. 21–22]. Так, в Финляндии в 2007 году за университетами была законодательно закреплена ответственность за инновационное развитие территорий, в 2007–2012 годах создано шесть стратегических центров науки, технологий и инноваций в приоритетных отраслях хозяйства с участием университетов. Это позволило Финляндии в 2011 году занять в Европейской шкале инноваций 4-е место по общему инновационному индексу и 2-е место по уровню развития человеческих ресурсов [4, с. 165–167]. Таким образом, «третья роль» университета — это особенный формат его деятельности, активная социальная позиция в отношении своей территории, обусловленная многосторонним взаимодействием с различными заинтересованными участниками.

Для проведения любой экспертизы требуется система специальных знаний, практических навыков в конкретной научной, технической, гуманитарной и других областях знания и профессиональный опыт. Вуз предоставляет необходимые условия для кадровой подготовки — не только обеспечивает трансляцию знаний, но и строит знания, ведет исследования, превращая их в реальные технологические и организационные изменения. Такая система подготовки кадров оказывает влияние на экономику, уровень человеческой жизнедеятельности, инновационный потенциал региона, способствует освоению новых территорий. Принятие эффективных управленческих решений возможно только на основе полученных экспертных заключений сообщества специалистов. Работа вузов по созданию разных специалистов высокого уровня оказывается чрезвычайно востребованной. По нашему мнению, позиционирование деятельности вуза с точки зрения экспертной компетенции значительно усиливает его бренд и укрепляет деловую репутацию (*goodwill*).

Сильные стороны бренда вуза определяют его эффективное позиционирование. Бренд-позиция вуза делает его привлекательным для потребителей — от потенциальных абитуриентов и жителей региона до органов власти, предприятий и инвесторов. Бренд университета — своеобразная призма преломления исторических, ценностных, социокультурных, академических, организационно-экономических, коммуникационных особенностей вуза в форме его уникальной привлекательности, компетентной самобытности.

Таким образом, можно рассмотреть бренд вуза с точки зрения базовых компетенций вуза:

– *образовательная* — непрерывность и преемственность в обучении; совершенствование программно-методического обеспечения учебного процесса; интеграция видов образовательной деятельности; разработка и внедрение современных информационных технологий в процесс обучения и их адаптация к индивидуальным особенностям обучаемого; способность управлять индивидуальными траекториями обучающихся и строить образовательное пространство;

– *научная* — развитие различных направлений фундаментального научного знания; привлечение студентов к научной деятельности; разработка и внедрение инноваций;

– *экспертная* — развитие всех компетенций вуза и коммерциализация их в форме экспертной деятельности; системное укрепление бренда вуза как экспертной организации и усиление влияния на реализацию решений муниципальной и региональной политики; укрепление связи вуза с реальными секторами экономики; содействие подготовке выпускников вуза к успешному продвижению на рынке труда (развитие образовательной деятельности в соответствии с актуально-перспективными научно-производственными запросами).

Работа в одной команде специалистов разных профилей позволяет выполнять междисциплинарные проекты, что обеспечивает рост числа заказов. Гарантией успеха является команда, сочетающая опыт, достижения старшего поколения и энергию и разработки молодых исследователей. Особо ценится опыт работы сотрудников вуза в реальном бизнесе и в то же время обладание компетенциями исследователей-разработчиков в различных сферах деятельности.

Утверждение и развитие бренда вуза с позиций базовых компетенций вуза согласуется с требованиями программы создания на базе российских университетов центров инновационного, технологического и социального развития регионов: «Обеспечить включение в программы развития федеральных образовательных организаций высшего образования разделов, отражающих участие этой организации в социально-экономическом развитии субъектов Российской Федерации» [1]. Таким образом, работа университета строится с учетом конкретных тенденций развития конкретного региона, а ученые и сотрудники вуза оказываются непосредственными участниками разработки региональных стратегий.

Экспертные исследования в России для государственных целей были известны уже с XVI века. «Специальные исследования сведущие лица для официальных целей проводили в области медицины, а также исследовали документы на предмет подлога» [4, с. 215–219]. Использование понятия «экспертиза» было отмечено в России в конце XIX — начале XX века. В современной России «экспертиза — товар массового потребления, прямо или опосредованно влияющий на жизнедеятельность каждого физического и юридического лица. Вместе с тем это самый малопонятный сегмент современного (в особенности российского) рынка, где не только покупатели, но и многие товаропроизводители действуют еще вслепую» [5].

С исторической точки зрения представления об экспертной деятельности претерпевают серьезные изменения. С классическим типом связаны представления об образцах знания и практики. Предполагается наличие системы образцов, определение нормативных требований к объекту и выявление соответствия объекта этим требованиям, устанавливающим соизмерение и принятие основных аспектов и сфер человеческой жизнедеятельности. Предзаданность стандартов позволяет оценить определенные стороны явлений. Соответственно какие-то качества объектов «не учитываются образцом, остаются в „тени“ или попросту отсекаются им» [6, с. 83]. Для классики повседневный опыт людей с неизбежностью выстраивается в упорядоченную систему стандартов и ориентиров, ведущих к истине. Экспертная деятельность классического типа не ориентирована на поиск нового знания. Здесь с успехом используются методы сведения, обобщения и причинно-следственного объяснения. Устойчивость системы обобщенных стандартов обнаружила свою уязвимость при экспертизе сложных динамических объектов, при постановке прогностических задач экспертных исследований.

Со второй половины XX века утверждается современный тип представлений об экспертной деятельности. Цели экспертиз все чаще стали задаваться усложняющимися объектами анализа. Эти объекты поначалу определялись как комплексные, и их экспертная оценка была затруднительна из-за существовавшей неправомерности взаимодействия экспертов разных специальностей и ограничений личной ответственности каждого из них за предоставляемые заключения. На самом деле объекты экспертных анализов становились объектами системного типа, и для работы с ними требовалась системная экспертная технология.

Экспертная деятельность востребована повсеместно, охватывает различные сферы человеческой жизнедеятельности (правовую, социальную, экономическую, технологическую и др.). Узкая специализация труда необходима как возможность разработки и реализации отдельных проектов с разных позиций с использованием разных методов и средств. Понимание этого все чаще выводит работу над проблемными объектами из-под влияния узкопрофессиональной зависимости. Возникает необходимость в экспертных сообществах, создаваемых не по принципу разделения труда, а в ходе утверждения и решения проблемы, требующей системной интеграции различных инструментов и средств.

Усложнение процессов социального взаимодействия ставит перед экспертными сообществами во всем мире безотлагательные задачи выстраивания систем общезначимых стандартов и норм с одновременным экспертным анализом их допустимостей и границ.

Для решения подобных задач необходимо использовать расширенный спектр информационных технологий. Это прежде всего порталное решение как способ поддержки экспертного дела. Экспертная сеть представляет собой средство организации работы множества отдельных экспертов по синергетическому принципу самоорганизующихся систем для эффективного выполнения сложных задач. Экспертная сетевая площадка становится реальным коллективным центром обработки информации

и действует в качестве *консолидированного специалиста*, составленного с применением специальной системы поиска экспертов.

По нашему мнению, организация сетевой экспертизы на базе университета создает основу успешности брендинговой стратегии вуза. Проект развития бренда образовательной организации направлен на укрепление статуса «экспертного университета» (А. В. Прохоров) как мощного интеллектуального ядра, экспертно-аналитического центра социально-экономического и культурного развития макрорегиона в границах региона. В рамках реализации этого направления деятельности эксперты вуза принимают активное участие в проектной разработке стратегий развития региона, снижая тем самым риски принимаемых органами власти стратегических решений.

Для успешного воплощения экспертного компонента деятельности вуза необходима соответствующая институализация, которая предполагает создание экспертно-аналитического центра. Специалисты центра разрабатывают внутренние стандарты, правила и параметры проведения экспертиз, а также создают организационную платформу с последующей автоматизацией организации работы экспертов в рамках реализации комплексных заказов на проведение экспертиз. Для системного обеспечения реализации проектов, входящих в сферу компетенции и управления экспертно-аналитического центра, необходимо сформировать единую базу данных по направлениям экспертизы в регионе, а также банк данных квалифицированных экспертов из числа сотрудников образовательных и различных технологических организаций.

Работа экспертно-аналитического центра включает организацию аудита предприятий, заказов, сопровождения проверок, подготовки экспертных заключений, аналитических исследований, консультаций по запросам федеральных и региональных органов власти, региональных организаций, компаний, предприятий, фирм на основе разработок специалистов, представляющих науку по базовым отраслям. Для осуществления этих задач предполагается создание комплекса стандартов экспертиз, позволяющих организовать широкий набор экспертиз, консультаций, аналитических исследований с привлечением к выполнению поставленных задач экспертов — сотрудников университета, а также экспертов из внешнего контура.

Экспертно-аналитический центр, созданный в рамках данного проекта, должен быть нацелен на работу с органами исполнительной власти регионального и федерального уровня; на получение заказов от ведущих российских и региональных компаний и корпораций; на производство и модернизацию образовательных продуктов в сфере дополнительного образования; на оптимизацию HR-направления через создание программ подготовки персонала и программ реализации проектов для будущего трудоустройства выпускников вузов; на формирование проектных команд при наборе необходимых специалистов для определенного вида работ в рамках проектов под эгидой университета, что позволяет развивать практико-ориентированное обучение студентов по направлениям подготовки университета, в том числе для подготовки к проектной работе и проведению экспертиз; на создание

образовательных продуктов для дополнительного образования в сфере экспертной деятельности.

Важным целевым компонентом деятельности экспертно-аналитического центра является укрепление имиджа вуза и продвижение бренда университета как экспертного центра региона.

Таким образом, системное интегрирование экспертной деятельности в работу вуза является выгодным и в экономическом, и в корпоративно-мотивационном, и в репутационном измерениях. В целом работа экспертно-аналитического центра должна органично войти в комплексную деятельность по формированию бренда вуза как экспертного регионального центра.

Литература

1. Перечень поручений Президента по итогам совместного расширенного заседания президиума Госсовета и совета по науке и образованию 28.03.2020 г. // Президент России [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/63083> (дата обращения: 25.10.2020).
2. Гладкая И. В., Третьяков А. Л. Становление профессиональной экспертной деятельности в системе высшего образования. — М.: ИИУ МГОУ, 2018. — 168 с.
3. Медушевский Н. А., Перфильева О. В. Интерпретация третьей роли университетов на современном этапе // Вестник РГГУ. Сер. Политология. История. Международные отношения. — 2016. — № 3(5). — С. 19–32.
4. Куликова Ю. П. Инновационная политика развития сферы высшего образования в Финляндии // Человек и образование. — 2012. — № 4(33). — С. 165–168.
5. Ипатко Л. И. Рынок экспертных услуг в Российской Федерации: состояние и проблемы // Особенности государственного регулирования внешнеторговой деятельности в современных условиях. — Российская таможенная академия, Ростовский филиал, 2015. — С. 214–220.
6. Красовский П. А. Рынок экспертных услуг: общее и особенное // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. Экономика и право. — 2011. — № 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vipstd.ru/index.php/en/серия-экономика-и-право/series-economics-and-law-2011/economics-and-law-2011-№1/4332-ер-2011-01-6> (дата обращения: 25.10.2020).
7. Кемеров В. Е. Общество, социальность, полисубъектность. — М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2012. — 252 с.

Брендинг в системе управления современного российского университета



ЧЕЧУЛИН

Алексей Викторович,
доктор философских наук,
профессор Северо-Западного
института управления Рос-
сийской академии народного
хозяйства и государственной
службы при Президенте РФ,
Санкт-Петербург

Аннотация

В статье на основе анализа маркетингового опыта российской системы высшего образования описаны общие принципы и уточнено место брендинговых технологий в системе управления вузом в условиях острой конкуренции на рынке образовательных услуг. Представлены результаты исследования, обобщающие опыт маркетинговой деятельности и продвижения бренда более 15 крупных и средних российских университетов. Практическая значимость исследования заключается в предложении внедрения управленческой функции в систему вузовского брендинга

Ключевые слова:

бренд университета, имидж университета, репутация университета, управленческая модель, образовательный маркетинг, стратегия вуза

В настоящее время университеты стали фактическими участниками рыночных отношений, конкурируя между собой и с другими стейкхолдерами — прежде всего онлайн-программами (короткие программы без государственного диплома) и корпоративными университетами при финансово-промышленных группах в связи с необходимостью привлечения обучающихся, поиском исследовательских проектов и грантов, за внимание властей, корпораций, медиа и т. д.

В условиях ограниченных бюджетных возможностей руководство вузов ставит перед своими подразделениями задачу активного поиска и привлечения внешних дополнительных ресурсов. Но ресурсы, как правило, достаются прежде всего крупным, известным и влиятельным вузам со сложившимся успешным имиджем. С момента признания вуза субъектом публичных отношений со значимым коммерческим компонентом можно говорить о том, что вуз как крупная организация осознает свои публичные возможности влияния и использует свой бренд, монетизируя имиджевые преимущества. Осознают вузы и необходимость инвестирования в свой брендинг, что должно сделать их более успешными и известными.

Университеты не могут не использовать богатый маркетинговый опыт зарубежных и российских коммерческих компаний, в частности в области брендинга. Важной методологической и идейной основой в данном случае становится значимая научная и прикладная литература по брендингу российских и зарубежных авторов.

В массовом сознании потребителя бренд структурирован как комплекс конкретных ожиданий на базе публичных обещаний бренда. Кроме того, в маркетинговом смысле бренд представлен как модификация (коммерческое воплощение имиджа университета), позволяющая получить конкурентные преимущества на образовательном рынке и монетизировать их. Бренд университета рассматривается нами как точка публичной манифестации системы ценностей вуза, его миссии и уникальной компетентной самобытности. При этом управление брендом вуза должно быть построено по четкой организационной схеме, с распределением функциональных полномочий и подкреплено ресурсными возможностями.

Чечулин А. В. Брендинг в системе управления современного российского университета // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 4. — С. 97–104. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10412.

Бренд университета основан на множестве связанных феноменов:

- история вуза;
- ключевые образовательные программы и их качество;
- профессорско-преподавательский состав, его традиции и научные школы;
- студенчество, его образовательный уровень и креативный потенциал;
- качество управления и управленческие модели.

Бренд университета становится сильным благодаря единым ценностям и идентичности, разделяемыми университетским сообществом; развитой корпоративной культуре; безупречной академической и корпоративной репутации; высоким стандартам осуществления образовательного процесса и управления; известности; качественной системе коммуникаций.

Целями построения сильного бренда университета при этом могут быть:

- повышение конкурентоспособности вуза в российском и международном рыночном образовательном пространстве;
- повышение привлекательности для абитуриентов;
- улучшение имиджа в глазах власти и партнеров;
- привлечение дополнительных источников ресурсов;
- улучшение имиджа вуза как работодателя, что будет способствовать притоку лучших профессоров, исследователей, практиков-экспертов.

Ключевыми трендами в университетском брендинге становятся:

- цифровая идентичность как основа бренда современного вуза;
- обращение к услугам лучших российских и международных брендинговых, маркетинговых и дизайнерских компаний;
- вовлечение в разработку программ брендинга лидеров университетского сообщества, в том числе студенчества.

Но брендинг требует и новой управленческой модели.

Обзор литературы

Идейная основа брендинга заложена классиками мирового маркетинга Ф. Котлером и Д. Аакером. В их трудах брендинг представлен преимущественно как инструмент коммерческого маркетинга, хотя они говорили также и о социальном (социально ориентированном) маркетинге и брендинге, применимом, в частности, в сфере образования. Важный вклад в теорию брендинга внесли Ф. Капферерер, создавший собственную модель брендинга на основе понятия «идентичность», Т. Гэд со своей концепцией 4D-брендинга и др. Значимые труды по теории и практике брендинга принадлежат отечественным авторам — В. Н. Домнину, И. Я. Рожкову, В. Л. Музыканту и др.

В многочисленных работах российских ученых, посвященных имиджу вуза, речь идет о корпоративной культуре и ценностях университета, а также об их популяризации средствами СМИ. В монографии Ю. Ю. Звездочкина и Б. Ю. Сербиновского университет подробно анализируется именно как объект восприятия соответствующих целевых аудиторий, даются рекомендации, как улучшить имидж и т. д., но при этом не рассматривается как средство конкурентной борьбы в контексте

маркетинга, что характерно для брендинга [1]. Ю. Ю. Лекторова также говорит о необходимости проектирования имиджа вуза на основе улучшения качества образования, повышения его узнаваемости и репутации, заявляя об образовательном продукте как ядре имиджа университета [4].

А. В. Чечулин, Н. А. Пашкус, В. Ю. Пашкус, Л. В. Чебыкина, Е. А. Каверина, М. Е. Верховкина в книге «Технологии продвижения образовательных услуг на рынок» предложили комплексный маркетинговый подход в анализе публичного продвижения высшего учебного заведения. Авторами подробно описаны стандартные маркетинговые инструменты, которые может использовать вуз в своем продвижении, однако на момент написания книги опыт создания вузовского брендинга в нашей стране был очень мал [6].

Е. А. Каверина в качестве важнейшей цели коммуникационной деятельности маркетинговой службы вуза называет формирование сильного бренда и описывает средства достижения этого — систему качественных и интенсивных коммуникаций на базе информационных мероприятий, специальных событий и т. д. [2].

А. В. Прохоров выступает также с позиций маркетингового подхода, говоря прежде всего о конкурентном пространстве регионального университета и роли брендинга [7].

Е. А. Неретина, И. В. Гвоздецкая, Ю. В. Корокошко сравнивают понятия «имидж» и «бренд», описывают международный опыт вузовского брендинга, при этом говоря о невозможности механического его заимствования в российских условиях [5].

Материалы и методы

Опыт маркетинговой деятельности и продвижения бренда более 15 крупных и средних российских университетов был изучен посредством личных интервью с руководителями вузов, главами подразделений маркетинга и коммуникаций, анализа доступных официальных стратегий продвижения вузов, а также интернет-ресурсов вузов в рамках исследования «Маркетинговые характеристики имиджа (бренда) российских высших учебных заведений». Стандартизированное экспертное интервью 32 руководителей российских вузов и глав служб маркетинга и связей с общественностью проведено Северо-Западным институтом управления РАНХиГС (руководитель — профессор А. В. Чечулин). В ходе исследования (ноябрь 2020 — февраль 2020 года) было опрошено 32 эксперта из Санкт-Петербурга, Москвы, Екатеринбурга.

Цель исследования — анализ позиционирования и маркетингового статуса имиджа (бренда) высших учебных заведений в условиях обострившейся конкурентной борьбы на образовательном рынке.

Задачи исследования:

1. Определить возможности использования брендинга на российском образовательном рынке.
2. Описать существующий опыт разработки стратегий и применения брендинговых технологий высшей школой Российской Федерации.
3. Определить основные проблемы, затрудняющие полноценное использование брендинга на образовательном рынке.

4. Показать перспективные тренды в брендинге российских университетов.

В качестве основных были использованы общенаучные методы исследования: системный анализ, компаративистский и проблемно-хронологический методы.

Объектом исследования выступила маркетинговая деятельность вузов Российской Федерации.

Результаты исследования

В условиях возросшей конкуренции на рынке образовательных услуг российские университеты, столкнувшись с бюджетными ограничениями, демографическим спадом, ставшим одной из причин сокращения потока абитуриентов, и другими факторами риска своего развития, в целом активно используют маркетинговые технологии. Работают пресс-службы вузов, проводятся маркетинговые и рекламные мероприятия, реализуются фандрайзинговые и партнерские программы. Но ключевым направлением стратегического развития университета с точки зрения маркетинга является формирование сильного бренда. На его основе может быть создана успешная и эффективная система привлечения ресурсов, необходимых для ускоренного долгосрочного развития университета, из государственного бюджета, от платных образовательных программ, корпораций и частного бизнеса, из российских и зарубежных научных и инновационных фондов. Именно благодаря своему сильно-му и общеизвестному бренду лидеры отечественного образовательного рынка — МГУ, СПбГУ, ВШЭ, МГИМО — спокойно работают в благоприятных условиях, развивают свои образовательные компетенции, успешно конкурируют не только внутри России, но и на международном рынке, привлекая иностранных студентов и создавая интернационализированную систему обучения и исследований.

В рамках проведенного анализа можно сделать вывод о появлении запроса на разработку специализированных стратегий брендинга высших учебных заведений. Если ранее в рамках комплексных стратегий развития многих вузов упоминалось о необходимости данной работы, то сейчас, по примеру корпораций, вузы начинают создавать брендинговые стратегии — самостоятельно или с привлечением специализированных брендинговых и дизайнерских агентств.

Высшая школа менеджмента СПбГУ одной из первых в стране начала такую работу. В частности, основателями этой бизнес-школы (на базе факультета менеджмента) зафиксированы амбициозные стратегические цели и позиционирование, определена миссия — «создание российской школы бизнеса мирового уровня для подготовки национальной элиты управленческих кадров, способной решать задачи повышения конкурентоспособности страны в экономике знаний XXI века», среди ценностей появилась инновационность [3]. Был разработан новый фирменный стиль, частично сохранивший преемственность со старым логотипом, шрифтом и цветовой гаммой. В новом варианте реализованы современные дизайнерские решения. Они ярче подчеркивают лидерский статус ВШМ, отчетливо воспринимается связь с городом (важный мотив для

обучения иногородних) и материнским брендом СПбГУ. Кроме того, по мнению агентства, создавшего фирменный стиль, «первоначальный логотип было трудно наносить на разные носители, что усложняло процесс подготовки и печати материалов»¹.



Известный в Петербурге и стране Институт точной механики и оптики — ИТМО (ранее — ЛИТМО), по нашему мнению, также представляет собой успешный пример брендингового проекта. Эффективная управленческая команда, длительное время возглавляющая вуз, — важнейший фактор маркетингового успеха. В рамках брендинговой стратегии решалась задача представить вуз в качестве современного университета, центра инновационных технологий цифрового общества (не только оптики и механики аналоговой эры), лидирующего в создании и воспроизводстве компьютерных технологий и компетенций. Также была предъявлена новая цифровая идентичность бренда ИТМО — вуза, существующего в цифровой среде, реализующего значительную часть обучения на основе цифровых решений.



В новом логотипе в современном виде представлен контур нашей страны как цифрового пространства, указана геолокализация Петербурга и вуза. ИТМО не расшифровывается, задается как самодостаточный бренд, не требующий пояснений. Это решение легко адаптируется в случае необходимости международных коммуникаций.

Следует отметить, что обсуждение и манифестация цифровой идентичности — важнейший тренд в мировом брендинге вообще и в вузовском брендинге в частности. Один из британских университетов рассматривает присутствие в социальных сетях и мобильных приложениях как основу восприятия своего бренда².

При этом нельзя не отметить, что ряд авторитетных университетов с богатой историей не намерены отказываться от своих вполне консервативных («нецифровых») ценностей и идентичности, с которыми ассоциируется их уважаемый бренд.

Интересный, но и неоднозначный опыт в брендинге имеет Уральский федеральный университет. В соответствии с задачами, поставленными российским правительством, федеральный университет должен стать значимым игроком в общероссийском и международном

¹ <https://endylab.ru/blog/how-branding-brings-the-university-to-a-new-level>

² <https://www.dundee.ac.uk/brand/>



научно-образовательном пространстве. Между тем известность УрФУ в стране в 2014 году составила 8% (по результатам собственных исследований университета) даже в научно-образовательной среде¹. УрФУ был создан на базе двух самостоятельных и уважаемых вузов (классический Уральский государственный университет и Уральский политехнический институт). Эти вузы имели свою историю, корпоративную культуру, идентичность, специфический менталитет сотрудников и студентов. Была проведена работа по формированию общей ценностной системы, корпоративной культуры и стандартов работы. В 2010 году разработкой бренд-стратегии УрФУ занялся известный шведский маркетолог Томас Гэд, автор концепции 4D-брендинга. Он создал концепцию, бренд-код университета, айдентику, слоганы и т. д., работая по собственной методологии. Но данная стратегия вызвала преимущественно негативную реакцию со стороны универсантов и жителей региона². Она не была адаптирована для нужд образовательного пространства, тем более с российской спецификой, но нельзя не отметить, что работа российских партнеров Гэда была структурирована, полна креативных решений и интересна с точки зрения маркетолога. Сегодня УрФУ продолжает активно заниматься брендинговой тематикой, разрабатывает стратегические решения, в частности в сфере визуальной айдентики³.

Одним из ключевых направлений брендинга является защита репутационного компонента бренда университета, а также работа по его улучшению. В данном случае речь идет, в частности, о понимании негативного влияния на репутацию университета действий сотрудников и студентов, совершивших проступки, получившие публичную известность.

Самый жесткий вариант, включающий ряд разумных идей и очень критикуемый, был реализован в СПбГУ. Все достижения сотрудника за пределами выданного задания (нагрузки) должны работать на репутацию бренда университета. В соответствии с внутренними нормативными документами они заносятся в «персональный кабинет» сотрудника — при условии согласования с Центром экспертиз и другими службами СПбГУ. Бренд университета не может произвольно использоваться работниками,

¹ <https://strategy.urfu.ru/marketingovye-issledovaniya/>

² <http://www.ural.ru/news/ekaterinburg/2011/10/13/news-110678.html>

³ <https://urfu.ru/ru/about/today/brand/brendbuk/>

нанятыми по срочному контракту. Администрация стремится исключить (минимизировать) риски, угрозы для бренда вследствие его несанкционированного использования сотрудниками в личных целях (например, коммерческие проекты на стороне, когда исполнитель «козыряет» принадлежностью к СПбГУ). Аффiliation в данном случае не допускается, участие в работе на конкурирующие организации согласовывается. Введены ограничения на общение со СМИ, выступления на публичных мероприятиях с указанием аффiliation с СПбГУ («профессор СПбГУ») без согласования с администрацией и т. д. При этом не запрещено выступать в качестве частного лица или профессора (при наличии научного звания) без указания СПбГУ — например, «петербургский профессор...». Сложные ситуации обсуждаются на заседаниях этической комиссии.

Мы полагаем, что речь идет не только о внутренних правилах организации, но и о ее публичном имидже и влиянии на бренд университета — они стали предметом общественного, а не только отраслевого интереса. Это касается и других вузов.

В МГУ академические публикации в обязательном порядке должны сопровождаться указанием МГУ как места работы (если она является основной). Электронная система «Истина» является базой достижений, источником данных для статистики и отчетов. Запретов, как в СПбГУ, нет, но возможны индивидуальные ограничения. Общение с прессой не регламентировано, кроме мягкой рекомендации придерживаться профиля (политологи могут комментировать политические события). Аффiliation в публичной сфере приветствуется (кроме, естественно, репутационно рискованных событий). Похожая система с использованием бренда сложилась в РГГУ, РГПУ им. Герцена, РАНХиГС.

Но первыми систему, одновременно поощряющую позитивную публичную активность и в то же время предполагающую контроль в данной сфере, создали в ВШЭ, прежде всего для резкого роста публикационной и консультационной активности. Любая внешняя активность поощряется, в том числе с указанием принадлежности к Высшей школе экономики и без особых согласований. Следует признать, что данный университет за исторически небольшой период времени смог нарастить число и качество академических публикаций в значимых российских и международных изданиях, экспертную и медийную активность сотрудников, что способствовало формированию солидного имиджа молодого учебного заведения. Это важно и в контексте повышения позиций в международных рейтингах, и в плане публичного имиджа университета. Документальное ограничение внешней деятельности появилось лишь в последнее время, известны случаи возникновения проблем у отдельных сотрудников в контексте внешнего давления. Базовое либеральное обещание бренда Вышки и идентичность университетского сообщества таким образом оказываются частично размытыми. Благодаря брендбуку ВШЭ также регламентировала правила и возможности использования визуального стиля бренда¹. Отметим, что визуальные решения в данном случае выполнены очень профессионально.

¹ <https://www.hse.ru/en/info/logo>

Заключение

По итогам исследования можно сделать следующие выводы.

Проведенный анализ опыта брендинговой деятельности российских вузов свидетельствует о необходимости упорядочения управления в этой сфере. Разумеется, здесь возможны различные варианты, обусловленные спецификой и стратегическими задачами. Но в целом, по нашему мнению, должно быть выделено несколько направлений деятельности:

Исследования и мониторинг. Поиск и контент-анализ публикаций в СМИ и интернете, касающихся вуза. Изучение системы обратной связи студентов и выпускников по поводу качества образования и репутации вуза. Мониторинг событий и публикаций, в которых фигурируют сотрудники вуза, — в случае указания подобной аффилиации. На его базе представляется целесообразным оперативное реагирование на такие события: опережение, комментариев, формирование мнения, особенно в новых медиа и социальных сетях.

Разработка и реализация мероприятий по повышению известности и улучшению репутации университета с использованием элементов брендинга (например, визуальное брендрование, партнерские программы с государственными организациями, госкорпорациями и коммерческими брендами).

Выделение в структуре маркетинговых служб вуза функционального блока, ответственного за брендинговую деятельность, наличие наделенного полномочиями сотрудника — фактического бренд-менеджера.

Литература

1. Звездочкин Ю. Ю., Сербиновский Б. Ю. Имидж-система университета. — Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2009. — 266 с.
2. Каверина Е. А. Организация рекламной деятельности вуза. — СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. — 184 с.
3. Каткало В. С. Высшая школа менеджмента СПбГУ: предыстория, концепция, этапы развития // Вестник Санкт-Петербургского университета. — 2007. — Сер. 8. — Вып. 3. — С. 11.
4. Лекторова Ю. Ю. Проектирование имиджа вуза в контексте общественных ожиданий // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. — 2017. — № 3(70). — С. 69–86.
5. Неретина Е. А., Гвоздецкая И. В., Корокошко Ю. В. Имидж и бренд вуза: взаимосвязь, особенности формирования и потенциал развития // Модернизация образования. — 2015. — № 1. — С. 13–20.
6. Чечулин А. В., Пашкус Н. А., Пашкус В. Ю., Чебыкина Л. В., Каверина Е. А., Верховкина М. Е. Технологии продвижения образовательных услуг на рынок: экспериментальное учеб.-метод. пособие для вузов по направлениям педагогического образования. — СПб., 2007. — 206 с.
7. Прохоров А. В. Модель инновационного университета как основа брендинга // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. — Тамбов, 2014. — Вып. 1(129). — С. 114–118.

Персональный бренд преподавателей вузов в цифровом пространстве

**МАНТУЛЕНКО**

Валентина Вячеславовна,
кандидат педагогических
наук, доцент кафедры
прикладного менеджмента
Самарского государственного
экономического
университета,
Самара

**ЗОТОВА**

Анна Сергеевна,
кандидат экономических наук, до-
цент кафедры прикладного менед-
жмента Самарского государственно-
го экономического университета,
Самара

Аннотация

Цель данной статьи — изучить, как можно построить личный бренд педагога высшей школы, какие возможности он открывает, каковы его ценность и специфика. Кроме того, авторы исследуют факторы, способствующие созданию личного бренда в образовательной и научной среде. Для решения исследовательских задач были использованы методы анализа, сравнения и синтеза информации, опроса (анкетирование, интервьюирование), моделирование. Значимым результатом исследования является разработанная авторами модель личного бренда преподавателя с учетом специфики цифровизации современного российского образования

Ключевые слова:

личный бренд педагога, брендинг, конкурентоспособность, цифровизация образования, высшее образование

Введение

В условиях инновационной экономики, основанной на знаниях и информации, возрастает значимость преподавателей, педагогов с уникальными компетенциями в своей профессиональной сфере, которые зарекомендовали себя как отличные специалисты, исследователи, психологи, наставники и т. д. Поэтому сегодня все чаще говорится о персональных брендах, в том числе и в сфере образования. На наш взгляд, личный педагогический бренд особенно актуален для постсоветского пространства. После распада Советского Союза образовательные системы многих развивающихся стран оказались в тяжелом положении, десятилетиями не получая необходимого финансирования. Сложные социальные процессы привели к тому, что профессия педагога перестала считаться престижной и уважаемой. Кто сегодня составляет ядро педагогического сообщества в России? Подавляющая часть — это педагоги среднего возраста, выбравшие свой профессиональный путь в 90-е годы прошлого века. Учитывая специфику этого непростого для страны периода, можно предположить, что далеко не все

Мантуленко В. В., Зотова А. С. Персональный бренд преподавателей вузов в цифровом пространстве // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 4. — С. 105–113. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10413.

они имели призвание к педагогической деятельности. Основной мотивацией для поступления в педагогические вузы в то время было желание поступить хоть куда-нибудь, чтобы иметь диплом о высшем образовании, а педагогические вузы и специальности были доступнее по причине своей непрестижности и невысокого конкурса. В результате в сфере как общего среднего, так и среднего специального и высшего профессионального образования возник кадровый голод. Новое поколение учат «выгоревшие люди», те, кто остались в системе образования и которым зачастую все еще приходится выживать в кризисных условиях. Из СМИ мы регулярно узнаем о ситуациях, в которых учителя ведут себя непрофессионально, о взаимном неуважении и некорректном поведении как со стороны обучающихся, так и со стороны педагогов.

По нашему мнению, педагоги могут значительно повысить престиж своей работы, возродить уважение к профессии, транслируя в общество свои ценности, значимость и уникальность, продвигая себя как специалистов. В этом смысле личный бренд преподавателя является важнейшим инструментом для реализации этой задачи. Цель данного исследования — изучить, как можно построить личный бренд педагога высшей школы, какие возможности он открывает, каковы его ценность и специфика. Кроме того, авторы исследуют факторы, способствующие созданию личного бренда в образовательной и научной среде, и предлагают модель личного бренда преподавателя вуза, встраиваемую в современные модели университетов.

Методология

Обзор литературы

Термин «персональный брендинг» был введен Томом Питерсом в 1997 году на основе продвижения новой для того времени идеи о «брендировании» самого себя и всего, что человек делает, через трансляцию личных ценностей и уникального опыта для целевой аудитории. Личное брендование — это способ отличить себя от «толпы, определенная концепция, способствующая творческому развитию индивида» [10]. Определение и различные аспекты личного брендинга отражены в работах современных ученых [1; 6–9]. Личный брендинг — это феномен, возникающий чаще всего в области маркетинга, определяемый как совокупность черт, имеющих решающее значение для достижения успеха, отличающих одного человека от других и используемых для формирования ценностей для себя и окружения [11; 12].

Социальные сети стимулировали процесс брендинга каждого человека, и сегодня любой профессионал может создавать, поддерживать и продвигать собственный бренд. Вопросам продвижения личного бренда в социальных сетях и оценке основных инструментов «цифрового» продвижения бренда также посвящено немало исследований [3]. Однако научных работ, переносящих концепцию брендинга в образовательную и научную сферу, крайне мало. Приступая к исследованию в данной сфере, мы исходили из понимания, что личный бренд начинает формироваться уже в студенчестве: присутствие в глобальном информационном пространстве, социальных сетях, на профессиональных форумах и других онлайн-площадках. В дальнейшем внимание к личности педагога

или исследователя в интернет-пространстве говорит о том, что персональный бренд вызывает академический интерес, специалист востребован, а следовательно, возрастает значимость его имени и бренда.

Этапы исследования

Исследование проводилось в три этапа:

- на первом этапе был проанализирован социальный статус преподавателя в России за последние годы;
- на втором этапе было проведено авторское исследование отношения российского общества к брендингу в системе образования (анкетирование);
- на третьем этапе были рассмотрены возможности персонального бренда для педагогов.

В рамках проведенного исследования были использованы методы анализа, обобщения и синтеза информации, метод опроса (анкетирования). В опросе приняли участие 214 человек — граждане Российской Федерации в возрасте от 18 до 60 лет. Географически исследование охватило жителей Самарской, Пензенской, Ульяновской областей, Республики Башкортостан и Краснодарского края. Опрос проводился с помощью электронного анкетирования (Google forms) и личных интервью с февраля по апрель 2019 года.

Результаты исследования

Социальный статус педагога в России в последние годы

Социальный статус педагога во многом определяется общественным мнением, которое ранее наделяло представителей этой профессии достойными для подражания морально-этическими качествами. Профессия педагога считалась уважаемой и престижной. В настоящее время, по мнению многих экспертов, престиж данной профессии сильно упал. Об этом можно судить по двум основным параметрам, характеризующим социальный статус педагогов: уровень профессиональной компетентности и экономическое положение. Так, согласно опросу, проведенному фондом «Общественное мнение» (ФОМ) в августе 2004 года, россияне считали, что число хороших преподавателей в учебных учреждениях сократилось. Опрос о качестве образования, проведенный тем же фондом в июле 2015 года, показал, что только треть респондентов признали его хорошим, считая, что оно улучшается [4]. Это означает, что многие люди не удовлетворены качеством образования, и поэтому низко оценивают работу педагогов. В начале 2000-х годов статус преподавателя в сознании россиян значительно снизился, прежде всего из-за низкой, неадекватной оплаты педагогического труда. Детальное исследование на эту тему было проведено Центром социологических исследований МГУ в 2005 году, результаты которого представлены в статье А. И. Парабучева [2].

Вызывает интерес график изменения общественного мнения о профессии педагога с 2001 по 2014 год, представленный на сайте ФОМ [5]. Согласно опросам, проведенным в этот период, статус педагога значительно вырос к 2014 году по сравнению с 2001 годом. Однако до сих пор нет однозначного мнения о престиже профессии, более того, сами преподаватели вузов не ощущают роста своего социального статуса.

Исследование отношения российского общества к брендингу в системе образования

Наш собственный опрос показал следующие результаты.

Почти 70% респондентов дали утвердительный ответ на вопрос, должен ли преподаватель вуза иметь собственный бренд; 66,7% респондентов считают, что во время своего обучения они взаимодействовали с такими педагогами.

Отвечая на вопрос о цели бренда педагога, участники опроса отметили следующие аспекты:

- бренд необходим для успешной карьеры. «Бренд-преподаватель» уважаем и популярен. Ему доверяют студенты, у целевой аудитории есть понимание его глубины как специалиста, эксперта;

- бренд ассоциируется с авторитетом, что в конечном итоге привлекает студентов на курсы конкретного преподавателя или даже в конкретный университет. Это свидетельствует о росте интереса к обучению;

- брендовые преподаватели важны для любого учебного учреждения. Наличие таких педагогов повышает престиж обучения, создает конкурентное преимущество для организаций, в которых они работают.

Респонденты, считающие, что современному педагогу бренд не нужен, обосновывают свою позицию тем, что им не ясны цели и задачи педагогического брендинга, а также функции бренда. Они же отмечают, что «бренд должен быть у университета, и преподавателям необходимо соответствовать этому бренду».

Респондентам также было предложено назвать несколько (максимум три) ключевых характеристик «бренд-преподавателя», чтобы сформировать портрет этой фигуры и понять, чем, по их мнению, «брендовый» преподаватель отличается от «небрендового». Список возглавляют такие качества, как «востребованность», «широкая известность специалиста», «известность в научном сообществе», «известность за пределами образовательной организации», «профессионализм», «компетентность», «опыт», «высокая квалификация». Ключевыми особенностями «бренд-преподавателя» респонденты также считают «креативность», «уникальность», «уникальный стиль/формат лекций», «узнаваемость», «авторитет», «готовность к развитию», «универсальность», «нацеленность на результат», «харизму». Имидж такого педагога — визитная карточка не только его самого, но и вуза, конкретного учебного курса и тех знаний, которые студенты от него получают.

Треть опрошенных считают, что доля «бренд-педагогов» составляет 10% от общего числа профессорско-преподавательского состава образовательной организации. Две трети респондентов менее оптимистичны в своих оценках: по их мнению, доля таких преподавателей в вузе составляет от 1 до 8%.

Возможности персонального бренда для преподавателей

Образование как сфера услуг, приобретения и развития уникальных компетенций является важнейшим элементом цифровой экономики. Современный рынок труда определяет необходимость создания конкурентных преимуществ самого высокого порядка, в том числе

индивидуальных характеристик, формирующих персональный бренд. Функция бренда отражается в возможности капитализации на рынке, увеличения его рыночной стоимости.

Концепция личного бренда базируется на представлении о себе как о товарном знаке, что предполагает построение персонального бренда не только для успешной профессиональной, но и личной жизни [12]. Функционально личный бренд помогает реализовать многие задачи. Для педагога и в целом для педагогической профессии данный функционал открывает ряд возможностей.

Во-первых, это потенциал для повышения собственной капитализации на рынке труда (при этом капитализация может быть выражена как в денежной форме, так и в виде нематериальных социальных благ). В данном случае речь может идти о дополнительной возможности для педагога привлечь внимание к своей личности, удержать его и превратить в определенные выгоды для себя, например, для завоевания уважения целевой аудитории, авторитета среди коллег, обучающихся и их родителей, повышения собственной самооценки.

Во-вторых, специалист с качественным личным брендом менее подвержен негативным социально-экономическим влияниям в периоды различных кризисных явлений. «Брендовый» педагог не боится потерять работу, поскольку уверен в своей компетенции и востребованности на рынке труда. Данная уверенность не зависит от изменяющихся обстоятельств и ситуаций высокой неопределенности. Персональный бренд позволяет педагогу стать заметным в глазах потенциальной целевой аудитории, например абитуриентов. В рамках формирования и продвижения бренда известность/публичность — это привлечение внимания к работе преподавателя и публичное освещение ее результатов, а соответственно и лично к педагогу. Персональный бренд ориентирован на формирование уникальной личности, повышение ее узнаваемости на рынке труда.

В-третьих, работа по формированию и развитию персонального бренда помогает в том числе установить баланс между профессиональной и личной жизнью (*work and life balance*). Осознание необходимости развиваться в разных направлениях и важности сосредоточения внимания на определенном круге стратегически важных задач, эффективно формирующих личностную и профессиональную траекторию, стимулирует поиск наиболее оптимального баланса собственного присутствия в различных сферах. С помощью брендинга можно достаточно эффективно структурировать собственную профессиональную деятельность, используя его как инструмент, позволяющий систематизировать имеющиеся знания и навыки и наращивать компетенции.

В-четвертых, наличие собственного бренда помогает по-новому оценить имеющиеся возможности и резервы для роста и развития. Увеличение возможностей выбора подразумевает, что владелец сильного персонального бренда имеет конкурентное преимущество перед другими игроками на рынке труда с аналогичной квалификацией и всегда занимает сильные позиции в вопросах сотрудничества с тем или иным работодателем, имеет возможность участвовать в престижных проектах, конкурсах.

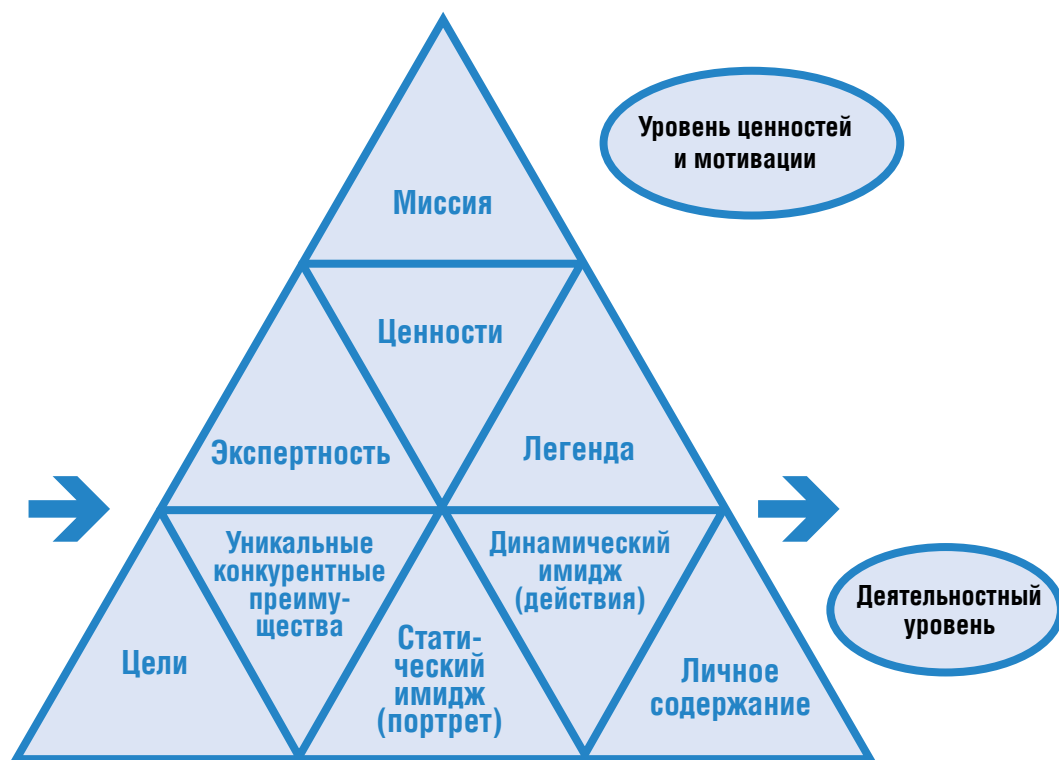
И наконец, личный бренд позволяет получить четкое представление о структуре личности педагога, отразить базовые ценности, составляющие ядро его личных и профессиональных устремлений, сформировать уникальное коммуникативное пространство между педагогом и его целевой аудиторией. Традиционно считается, что чем качественнее бренд, тем меньше разногласий, конфликтных ситуаций и социального напряжения возникает в процессе коммуникации. Чем более реалистичным является личный бренд педагога, чем больше он согласуется с актуальными потребностями и истинными ценностями его личности, тем больше вероятность того, что он будет поддержан целевой аудиторией. Совершенствование, эффективная организация деловых коммуникаций — это тоже капитал бренда, подтверждающий профессиональный статус его обладателя. В период трудоустройства происходит выстраивание широкой сети профессиональных связей, что способствует существенному нивелированию риска заблудиться в информационном поле. Деловые коммуникации обеспечивают известность «бренд-педагога» на экспертном уровне, которая ценится не меньше, чем массовая популярность. В профессиональной среде формируется деловая репутация, которая облегчает социальное взаимодействие и создает конкурентные преимущества для ее обладателя на рынке труда, особенно в кризисных условиях.

Модель личного бренда преподавателя

На основе анализа имеющихся научных работ по тематике персонального бренда и результатов собственного исследования предлагаем следующую модель личного бренда преподавателя (рис.). Уровень ценностей и мотивации представлен миссией, самими ценностями, экспертным статусом и легендой. Миссия — это фундаментальная руководящая идея деятельности. Ценности отражают жизненную философию, основные личностные и профессиональные принципы, ориентации, личностное мировоззрение. Экспертный статус предполагает высокую квалификацию специалиста в своей области (областях). Легенда включает в себя лучшие личные качества и уникальный жизненный опыт, индивидуальную историю достижений и успехов.

Уровень деятельности строится в соответствии с целями, уникальными конкурентными преимуществами, статичным и динамичным имиджем и личностным содержанием. Цели — это стремления, социально значимые сверхзадачи. Уникальные конкурентные преимущества — это качества, сильные стороны, отличающие конкретного педагога от других. Статический имидж — это визуальный образ в различных источниках информации (официальная страница учебного заведения, социальные сети и др.), внешний вид, стиль, манеры. Динамический образ отражает конкретные действия, реализуемые проекты, манеру речи, каналы и стиль общения педагога. Личный контент включает в себя продвигаемые ключевые идеи.

В цифровую эпоху данная модель персонального бренда может быть реализована через социальные сети, образовательные платформы, личные сайты. Преподаватель может продвигать свой бренд с помощью



Модель личного бренда педагога¹

экспертных мнений, профессиональных рекомендаций, обзоров, видеолекций, фотографий, выражения своих мнений, личной позиции по отношению к важным социальным событиям, сторителлинга и т. д.

Приведем несколько рекомендаций для формирования бренда преподавателя в цифровом пространстве.

Оптимизация профиля в социальных сетях. Здесь следует начать с просмотра настроек конфиденциальности и обратить особое внимание на то, кто может видеть профиль преподавателя и кто может связываться с ним. Это относится ко всем социальным каналам, таким как ВКонтакте, Facebook, Twitter, Instagram. Нет причин, по которым преподаватель не может использовать данные платформы для личных целей, но он должен помнить о том, кто имеет к ним доступ.

Представление педагогической экспертизы в узком ракурсе. Создание собственного бренда означает понимание преподавателем области своих знаний и того, что делает его методы обучения или управления аудиторией уникальными.

Нахождение своей платформы и осмысленная коммуникация с целевой аудиторией. Для контролирования своей репутации в интернете лучше всего найти платформу для ведения блога или обмена контентом, где

¹ Составлено авторами на основе [8].

преподаватель может изложить свои взгляды по тем или иным вопросам. При этом необязательно создавать что-то для привлечения миллионов читателей, важно, чтобы этот контент занимал высокое место в результатах поиска в глобальном информационном пространстве. Выбор платформы — в значительной степени вопрос предпочтений. Что касается текстового контента, важно, чтобы он был актуальным, доступным, увлекательным и одновременно экспертным и ценным.

Заключение

В ходе проведенной исследовательской работы авторами было изучено, как построить личный бренд педагога, какие возможности он открывает для образовательной сферы, а также каковы его ценность и особенности. Рассмотрены некоторые факторы, способствующие созданию персонального бренда в контексте высшего образования, теоретические предпосылки обозначенной проблемы, проанализирован социальный статус педагога в России за последние 19 лет, проведено собственное исследование отношения российского общества к брендингу в системе образования, определены возможности личного бренда и разработана модель персонального бренда педагога. Данная модель показывает, какие атрибуты имиджа имеют большое значение для педагога и ученого и в каком направлении можно формировать и продвигать личный бренд в условиях информационного общества и активно развивающейся цифровой экономики.

Литература

1. Данилова В. Г. Self-брендинг, или Маркетинг индивидуальности. — Ростов н/Д: Феникс, 2014. — 128 с.
2. Парабучев А. И. Учитель в эпоху общественных трансформаций — к автопортрету профессии // Вопросы образования. — 2005. — № 4. — С. 246–259. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchitel-v-epohu-obshchestvennyh-transformatsiy-k-avtoportretu-professii> (дата обращения: 14.04.2020).
3. Питерова А. Ю., Медведева А. А. Продвижение личного бренда в социальных сетях // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство». — 2018. — Т. 6. — № 4. [Электронный ресурс]. URL: <http://esj.pnzgu.ru> (дата обращения: 14.05.2020).
4. Родители школьников об образовании и роли учителя // Фонд «Общественное мнение» (FOM). — 2015. [Электронный ресурс]. URL: <https://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/12243> (дата обращения: 14.04.2020).
5. Учитель: престиж профессии и необходимые качества // Фонд «Общественное мнение» (FOM). — 2014. [Электронный ресурс]. URL: <https://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/11773> (дата обращения: 14.04.2020).
6. Ekhlasi A., Talebi K., Alipour S. Identifying the process of personal branding for entrepreneurs // Asian Journal of Research in Marketing. — 2015. — № 4(1). — P. 100–111.
7. Gorbatov S., Khapova S. N., Lysova E. I. Personal branding: Interdisciplinary systematic review and research agenda // Frontiers in Psychology. — 2018. — № 9.

8. Mantulenko V. V., Yashina E. Z., Ashmarina S. I. Personal brand of university teachers in the digital age // *Digital Age: Chances, Challenges and Future* / Eds. S. Ashmarina, M. Vochozka, V. Mantulenko. — ISCDTE, 2019. — Pp. 62–70.

9. Mohammed E., Steyn R. Personal branding: A systematic review of the research and design strategies used reported in journal articles relating to critical elements of personal branding // *Proceedings of the International Conference on Business and Management Dynamics 2016: Sustainable economies in the information economy* / Ed. M. Twum-Darko. — 2016. — Pp. 27–35.

10. Peters T. The Brand Called You. — 1997. Available from: <https://www.fastcompany.com/28905/brand-called-you> (дата обращения: 14.04.2020).

11. Rangarajan D., Gelb B. D., Vandaveer A. Strategic personal branding — and how it pays off // *Keller Center Research Report*. — 2018. — № 11(3). Available from: <https://www.baylor.edu/business/kellercenter/doc.php/316076.pdf> (дата обращения: 14.04.2020).

12. Zabochnik R. Personal branding and marketing strategies // *European Journal of Science and Theology*. — 2018. — № 14(6). — Pp. 159–169.

Антропологические аспекты проблемы подготовки кадров для VI техноуклада в контексте идей постгуманизма



НОВОПАШИН

Сергей Александрович,
аспирант Сургутского государственного университета,
эксперт Фонда развития гражданского общества,
Екатеринбург

Аннотация

В статье проводится анализ антропологической проблемы подготовки кадров для VI техноуклада в контексте идей постгуманизма. Автор отмечает, что «новая онтология» постчеловека рассматривает *Homo sapiens* лишь как преодолеваемый этап в кардинально иной, «постчеловеческой», эволюции, при этом экзистенциальные основания человека элиминируются из мировоззренческой картины. На самом деле экзистенциальная исполненность человека зависит от того, насколько его решения и действия соответствуют его внутренней сущности, представлениям о гармоничной жизни. Делается вывод о том, что VI техноуклад требует новых «интегральных кадров», отличающихся экзистенциальной исполненностью и конкурентоспособностью «транс-, пост-, сверхчеловеку», предлагаемому трансгуманизмом.

Ключевые слова:

антропология, подготовка кадров, VI техноуклад, постгуманизм, постчеловек, нетократия, экзистенция, экзистенциальный анализ, рефлексивное управление, психоинжиниринг

Анализ современных концепций транс- и постгуманизма, а также собственно феномена постчеловека как ядра данных концепций указывает на прогнозируемую неизбежность появления «того-кто-идет-за-человеком», предстающего в образах-понятиях *метагома*, *Posthuman*, etc. [2, с. 9–14]. Это побуждает нас экспертно рассмотреть антропологическую проблему подготовки кадров для VI техноуклада через призму «греческого парадокса» и гесиодовской теогонии и увидеть, что в рассуждениях современных апологетов трансгуманизма экзистенциальные основания человека элиминируются, «вымываются» из мировоззренческой картины [там же, с. 10].

Соответственно в «новой онтологии постчеловека» *Homo sapiens* рассматривается уже не как вершина эволюции, но лишь как преодолеваемый этап в кардинально иной, «постчеловеческой», эволюции.

С одной стороны, это вполне в русле понимания Гесиодом нерекурсивности процесса теогонии и хомогонии. С другой стороны, современная экстропианская модель постчеловека и даже «сверхчеловека» (*Overhuman*) в трактовке М. Мора [17, с. 1–4], завязанная на идее технологической сингулярности В. Винджа, имеет мало шансов на воплощение, на что, в частности, указал физик, социолог и футуролог С. Б. Переслегин [14]. Тем не менее она будет активно и агрессивно продвигаться как «единственно верное учение», что уже происходит. При этом человек как личность, как субъект, как вид, обладающий монополией на разум, согласно логике трансгуманизма, вынужден будет уйти со сцены, как это произошло, согласно Гесиоду [3, с. 31–50], с титанами и олимпийцами, уступив ее новому актору бытия, бессмертному или почти бессмертному — в мечтах экстропианцев — постчеловеку.

Но даже без учета «ангажированности» экстропианской модели «нового человека» интересантами — транснациональными корпорациями — человеку как существу экзистенциальному творцы «дивного нового мира» не оставляют шансов. Его удел — стать *Homo officialis*, «человеком служебным» [1, с. 381], «человеком-функцией», «человеком-болванкой».

Новопашин С. А. Антропологические аспекты проблемы подготовки кадров для VI техноуклада в контексте идей постгуманизма // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 4. — С. 114–119. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10414.

Между тем воплощение новых технологий порождает у ряда экспертов опасения в разрушении «цельного образования» в угоду запросам рынка и формировании специфического набора новых узконаправленных навыков, которые в большей степени нацелены на умение адаптироваться к смене форматов жизни и работы. Это можно оценивать как полезное качество, но лишь в том случае, если речь идет о человеке, уже имеющем сформированную ценностно-культурную матрицу — «культурный код», тогда как для «человека служебного» подобные качества становятся лишь основанием для его тотальной эксплуатации.

Главная опасность заключается в том, что в преддверии прихода «постчеловека», и даже перед лицом гипотетического метагома (люде-на), о появлении которого пророчествовали братья Стругацкие, человек рискует потерять собственную экзистенциальную исполненность (existential fulfillment) — свое, по Аристотелю, «счастье через достоинство» [10, с. 141], свое чувство согласия с важнейшими аспектами бытия. Экзистенциальная исполненность человека зависит от того, насколько его решения и действия соответствуют его внутренней сущности, его представлениям о гармоничной жизни [16, с. 2]. Отметим, что тест «Шкалы экзистенции», разработанный специалистами по экзистенциальному анализу, психологами А. Лэнгле и К. Орглер, позволяет измерять экзистенциальную исполненность (наполненность) через анализ субъективных ощущений тестируемого.

Естественным стремлением человека перед лицом угрозы его существования — и как вида, и как индивидуума, — даже если эта угроза проявляется лишь как смутное ощущение тревоги будущего, становятся попытки «выровнять шансы» с неожиданно явившимся конкурентом, а в предельном сценарии — устранить его. Оба сценария прослеживаются в повестях Б. Н. и А. Н. Стругацких «Жук в муравейнике» (1979) и «Волны гасят ветер» (1985–1986), и в данном случае не столь существенно, как именно решали эту проблему герои художественных произведений, важно то, что эта проблема была поставлена полвека назад, а в произведениях Станислава Лема — и того раньше.

Актуальный человек с необходимостью должен (или, если обострить ситуацию, «обречен») формировать у себя навыки будущего. Тем самым он восстанавливает экзистенциальный разрыв между тем, *как* живет человек, и тем, как, он полагает, следует жить, но также и тем, *как следует* жить в условиях жесткого давления — ограничений, контроля, «запрета на образование» и других мер, которые *как бы вдруг* проявились в 2020 году. Но главным вызовом уже сегодняшнего момента становится, как было отмечено ранее, ожидаемое и обещанное транс- и постгуманистами «преодоление человека». И пока одни представители вида *Homo sapiens* стремятся апгрейдить свой организм и сознание с помощью новых и пока малодоступных технологий, другим представляется *возможность поработать на первых рубежах в условиях цифровой экономики*, в рамках которой существует запрос на «служебных людей», обладающих профессиональными навыками и компетенциями, необходимыми для функционирования экономики в условиях «цифры».

Список востребованных профессий (как и список ставших ненужными профессий) неоднократно озвучен и вполне адекватен декларируемым целям и задачам государства на новом, постиндустриальном (точнее, на трансиндустриальном), витке — например, в «Атласе новых профессий»¹. В связи с этим обозначены и особенности подготовки требуемых кадров [9, с. 120–121].

Если обобщить весь спектр новых ожидаемых профессий, то, опираясь на прогнозы, изложенные экспертами в области социологии и футурологии С. Б. Переслегиным и Е. Б. Переслегиной, в частности в книге «Дикие карты будущего», логично рассмотреть их сквозь призму технопаketирования, лежащего в основе содержания техноукладов. Авторы считают, что в рамках технологического мейнстрима, в перспективе представленного мегапакетом, состоящим из технопакетов «Информационные технологии», «Биотехнологии», «Нанотехнологии» и «Природопользование», профессии, к которым необходимо готовить новые поколения, будут связаны с разными формами инженерии: технической, генной, информационной и геологической (инженерии планеты) [15, с. 289–291].

Однако С. Б. Переслегин отмечает и очень важный нюанс, связанный с заявлениями руководства России и ведущих экономистов о переходе к «цифровой экономике» (где и требуются новые кадры с соответствующими компетенциями). Кратко суть: цифровая экономика — это обслуживающая экономика для стран, которые заявили себя лидерами в VI технологическом укладе (и планируют оставаться ими в VII техноукладе).

Отсюда следует, что задача-минимум для тех стран, которые претендуют на первое-второе места, — «исключить Россию из числа архитекторов, но не участников VI технологического уклада, поставить ее в зависимую позицию» [13, с. 33]. Поэтому и списки новых профессий состоятся из логики требуемых задач для тех, кто на «третьем месте», кто будет обеспечивать «цифрой» «первый мир», с его управлением пространством посттехнологий (то есть знаниями, умениями и практиками, относящимися к следующей фазе развития), и «второй мир», трансформирующий виртуальные продукты в реальность и наоборот.

Конечно, Россия не была бы Россией, если бы у нее отсутствовали «домашние заготовки» и прочие сюрпризы, которые предполагают подготовку ей собственного места в грядущем VI техноукладе. Здесь можно сказать о фотонике, атомном двигателе для космического «челнока», об ускорителях ЦЕРНа, но прежде всего следует отметить Brainet (он же NeuroNet, NeuroWeb, Web 4.0) — «мозговую сеть», «живой суперкомпьютер», являющийся базовым технологическим элементом в альтернативном «цифровому миру» сценарии [7, с. 131], и психоинжиниринг — систему технологий управления моделями поведения, предмет исследований экспертов А. А. Денисова и Е. В. Денисовой, основателей Московского проекта «Нетократия»². И здесь во главу угла ставится принципиально особый тип управленца как носителя новых универсальных профессиональных качеств.

¹ <http://atlas100.ru/>

² <http://netocracy.us/>

С. Б. Переслегин не случайно отмечает, что «инсталляция VI уклада будет сопровождаться переходом к новому формату администрирования — рефлексивному управлению» [13, с. 30]. А. А. Денисов, в свою очередь, добавляет, что это рефлексивное управление, в отличие от управления реактивного, является «управлением осознанием выбора на основе манипулирования способностью к межличностному информационному обмену» — и это на первом уровне (что можно проследить в реалиях V техноуклада, индустриальной фазы общества), а на втором (в VI техноукладе) — это уже управление осознанием выбора на основе манипулирования способностью к безындустриальному межличностному обмену с опорой на концепцию не единственности, но множественности слоев индивидуального сознания [5, с. 37].

Напомним, рефлексивное управление, согласно концепции психолога и математика В. А. Лефевра, это «процесс передачи оснований для принятия решения одним из персонажей другому» [11, с. 27], технология принятия манипулятивных решений [12, с. 19; 48], которая состоит в использовании субъектом рефлексивной способности того, кем он хочет управлять, во влиянии на принимаемые другим субъектом решения через навязывание ему таких исходных посылок, на основании которых он действует желаемым для первого субъекта образом [4, т. 2, с. 296]. С выявлением нового вида управления возникает и потребность в носителях новых качеств, являющихся предметом изучения такой дисциплины, как психоинжиниринг.

Психоинжиниринг как система конструирования абстрактных сознаний основывается на концепции многослойности сознания человека [6, с. 40]. Это требует от специалиста-управленца в реалиях VI техноуклада (постиндустриального общества) особых квалификационных качеств.

Одним из существенных требований подготовки такого специалиста, по экспертному мнению А. А. Денисова и Е. В. Денисовой, становится не столько передача совокупности интеллектуальных методик и приобщение к типовым моделям поведения, что является основой современной университетской системы образования, а целенаправленное формирование определенных психических свойств, в процессе которого происходит накопление человеком определенных навыков и способности к быстрому поиску, созданию новых или использованию уже известных знаний, что требует от участника «достижения максимальной широты непатологических психических свойств личности» [8, с. 70]. По сути, речь идет о возможности и способности к системному управлению единым психологическим комплексом, состоящим из людей, электронных интеллектуальных систем и живых экосистем.

Ключевым образовательным признаком специалиста-нетократа является интеграция пяти научно-технологических знаний: 1) системное проектирование производств и человеческих организаций; 2) управление поведением выбора; 3) управление стоимостью; 4) разведка — деловая и оперативная; 5) безопасность, включая контрразведку, экономическую безопасность и т. п. [5, с. 53]. Управленческие способности при этом становятся не итогом учебной дисциплины «Менеджмент», но «сквозным» атрибутом такого профессионала.

Исходя из исследованных экспертами характеристик и требований, которые предъявляются к профессионалу VI техноуклада, напрашиваются следующие выводы.

Вывод 1. При подготовке новых кадров требуется не дифференциальность, но интегральность. Ибо первые нужны цифровой экономике, задачи которой исчерпываются настоящим моментом, тогда как «интегральные кадры» могут и должны обеспечить России возможность войти в VI и VII техноуклады на правах как минимум равных с «партнерами».

Вывод 2. Специалист-нетократ представляет собой вполне конкурентоспособного оппонента «транс-, пост-, сверхчеловеку», предлагаемому и насаждаемому (в том числе и через массовую культуру) апологетами сингулярности и трансгуманизма. А это предполагает принципиально другие требования, предъявляемые к образованию и качествам человека.

Вывод 3. Исходя из прогнозов экспертов, желательная для VI техноуклада подготовка специалистов кардинальным образом отличается от мейнстрима образовательной политики, направленной на дробление наук и дисциплин, подготовку узкоспециализированных кадров, дифференциацию профессиональной сферы и профессиональной ответственности. Тогда как фазовый переход — от одного техноуклада к другому — требует не только «узких» новых профессионалов, но в большей степени — носителей цельного, холистского знания и принципиально новых базовых компетенций, качеств, которые может дать не цифровизация образования «для всех, кроме элит», но системное высококлассное образование для всех, «неовсеобуч» на новом витке истории.

Вывод 4. При реализации сценария «будущее для всех», а не только для избранных, будь то «элитарные» персоны и группы, «постчеловеки» (с их «прошитой» идеей упрощения), последовательно снимается и вопрос о низкой экзистенциальной исполненности Человека труда, то есть человека, вовлеченного в работу не ради выживания или приза «лучшему гребцу на галере», но человека витально и профессионально здорового, того Homo faber, который, в соответствии с латинским изречением «Faber est suae quisque fortunae» проявляется как «творец своей судьбы».

Литература

1. Арпентьева М. Р. «Человек служебный» и «Человек этический» как цели образования XXI века // Психология и педагогика будущего: молодежный форсайт. Молодежь и психология: идеи и проекты: монография. — Сер. «Актуальные проблемы практической психологии». — Торонто: Изд.-лит. агентство «Альтасфера», 2018. — Вып. 5. — 504 с.

2. Гагарин А. С., Новопашин С. А. Экзистенциальные аспекты концепции постчеловека // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. — 2020. — № 2(27). — С. 9–14. [Электронный ресурс]. URL: [http://omsk.edu/volume/2020-2-27/vestnik_2\(27\)2020_9-14.pdf](http://omsk.edu/volume/2020-2-27/vestnik_2(27)2020_9-14.pdf) (дата обращения: 04.09.2020).

3. Гесиод. Теогония // Эллинские поэты VIII–III вв. до н. э. Эпос. Элегия. Ямбы. Мелика / Отв. ред. М. Л. Гаспаров. — М.: Ладомир, 1999. — 515 с.

4. Глушков В. М., Амосов Н. М., Артеменко И. А. Энциклопедия кибернетики: в 2 т. — Киев: Главная редакция Украинской советской энциклопедии, 1974. — 624 с.

5. Денисов А. А. Нетократия как стратегический субъект 21 века // Проблема субъектов российского развития: материалы Междунар. форума «Проекты будущего: междисциплинарный подход», Звенигород 16–19 окт. 2006 г. / Под ред. В. Е. Лепского. — М.: Когито-Центр, 2006. — С. 48–57.

6. Денисов А. А. Нетократия и рефлексия: засекречивание в постиндустриальном обществе // Рефлексивные процессы и управление. — 2007. — Т. 7. — № 1. — С. 33–50.

7. Денисов А. А., Денисова Е. В. О новом образе будущего // Экономические стратегии. — 2016. — № 1. — С. 118–133.

8. Денисов А. А., Денисова Е. В. Постиндустриализм: проблемы и задачи новой кадровой политики // Экономические стратегии. — 2009. — № 3. — С. 64–71.

9. Егоров Н. Е., Ковров Г. С. Особенности подготовки кадров в условиях перехода на новый технологический уклад // Человек и образование. — 2018. — № 2(55). — С. 117–122.

10. Кривцова С. В., Лэнгле А., Орглер К. Шкала экзистенции (Existenzskala) // Экзистенциальный анализ: бюллетень. — М., 2009. — № 1. — С. 141–170.

11. Лефевр В. А. Конфликтующие структуры. — М.: Советское радио, 1973. — 158 с.

12. Лефевр В. А. Рефлексия. — М.: Когито-Центр, 2003. — 496 с.

13. Переслегин С. Б. VI технологический уклад: пространство возможностей // Экономические стратегии. — 2019. — № 3. — С. 24–33.

14. Переслегин С. Б. [Видеозапись лекции] // YouTube. 11 сентября. URL: https://www.youtube.com/watch?v=r7TIdtu_XI8 (дата обращения: 2015, 11 сентября.).

15. Переслегин С. Б., Переслегина Е. Б. «Дикие карты» будущего. Форс-мажор для человечеств. Сер. «Каким будет мир». — М.: Алгоритм, 2015. — 480 с.

16. Правдина Л. Р., Васильева О. С., Гаус Э. В. Экзистенциальная исполненность как фактор профессионального здоровья // Инженерный вестник Дона. — 2015. — № 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://ivdon.ru/ru/magazine/archive/n3y2015/3275> (дата обращения: 29.10.2020).

17. More M. The Overhuman in the Transhuman // Journal of Evolution and Technology. — 2010. — № 1(21). Рр. 1–4. [Электронный ресурс]. URL: <https://jetpress.org/v21/more.htm> (дата обращения: 25.10.2020).

ВСЕРОССИЙСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ по вопросам интенсификации освоения образовательных программ и оптимизации образовательного процесса в образовательных организациях, реализующих программы среднего профессионального образования

16 сентября 2020 года в Федеральном институте развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ФИРО РАНХиГС) в Москве в рамках «Всероссийской конференции по вопросам интенсификации освоения образовательных программ и оптимизации образовательного процесса в образовательных организациях, реализующих программы среднего профессионального образования» состоялось обсуждение методических рекомендаций по интенсификации и оптимизации образовательного процесса в СПО.

С приветственным словом к участникам конференции обратился директор Департамента среднего профессионального образования и профессионального обучения Минпросвещения России *Виктор Сергеевич Неумывакин*. Он подчеркнул, что содержание образования — это приоритет Министерства просвещения России. Многое зависит от модели образовательной программы. Важно иметь возможность использования инструментов ускоренного обучения, индивидуальных учебных планов.

В пленарной сессии конференции выступили в удаленном формате:

Алла Аркадьевна Факторович, заместитель генерального директора АНО «Национальное агентство развития квалификаций» (о профессиях, специальностях СПО и квалификациях, формируемых на основе профессиональных стандартов);

Игорь Анатольевич Артемьев, директор ГБПОУ «Московский государственный образовательный комплекс» (об опыте внедрения эффективного планирования в образовательном процессе СПО);

Данила Александрович Уфимцев, директор Департамента оценки компетенций и квалификаций Союза «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» (о возможности организации демонстрационного экзамена в СПО в дистанционном формате);

Александр Иванович Бабурин, первый заместитель председателя Росагропромсоюза (о деятельности СПК по обновлению содержания подготовки по профессиям и специальностям СПО).

В очном формате выступили *Владимир Игоревич Блинов*, директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, с докладом на тему «Интенсификация образовательного процесса в СПО: предпосылки, возможности и риски» и *Ирина Григорьевна Бозрова*, заместитель директора по учебной работе Московского колледжа связи № 54 им. Вострухина, которая рассказала об интенсификации образовательного процесса и организации эффективного планирования на примере опыта работы по укрупненной группе профессий, специальностей СПО 11.00.00.

В своем выступлении *В. И. Блинов* представил и прокомментировал разработанные специалистами НИЦ профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС «Методические рекомендации по интенсификации и оптимизации

образовательного процесса в СПО»¹, а также раскрыл содержание основных понятий, важных для понимания подходов, реализованных в методических рекомендациях: *интенсификация образовательного процесса; эффективность реализации ОПОП; эффективный учебный план (ЭУП) образовательной организации, реализующей образовательные программы СПО; индивидуальная образовательная траектория; оптимизация срока освоения ОПОП СПО.*

Докладчик подчеркнул, что разработка и внедрение гибких адаптивных образовательных программ — одно из важнейших направлений развития современного профессионального образования в России. Одним из условий этой работы является методическая мобильность образовательных организаций.

Индивидуальные образовательные траектории дают максимальный эффект, но их построение — трудоемкая деятельность, результативность которой зависит от умения образовательной организации выстраивать партнерские отношения на основе сетевого взаимодействия.

На практике *индивидуальные образовательные траектории* реализуются посредством индивидуальных учебных планов (ИУП). Современная нормативная база СПО дает возможности зачета результатов предшествующего обучения (ДПО, профобучения), части ОПОП СПО, ускоренного обучения, освоения нескольких ОПОП СПО одновременно в разных формах. Однако разработке ИУП использования всех перечисленных механизмов интенсификации образовательного процесса необходимо обучить педагогов и руководителей образовательных организаций СПО. Многие передовые колледжи и техникумы успешно используют такие инструменты, их опыт стал основой методических рекомендаций, но для массового внедрения такого опыта необходима серьезная работа.

Оптимизация подразумевает не сокращение сроков обучения, а оптимальное использование учебного времени. *Эффективный учебный план (ЭУП)* не нормативный термин, это понятие на уровне смыслов деятельности образовательных организаций. ЭУП подразумевает выбор форм, методов обучения для решения конкретных задач, вытекающих из потребностей самих обучающихся, региона, опережающего обучения в целях обеспечения конкурентоспособности выпускников. Необходимо расширение базы производственной практики — это основа качественного профессионального образования. Система элективных курсов в образовательной программе СПО повышает мотивацию студентов, обеспечивая осознанный выбор.

После завершения пленарной сессии работа конференции продолжилась на двух круглых столах, где участники обсудили вопросы нормативно-правового обеспечения интенсификации образовательного процесса и организации эффективного планирования в рамках реализации программ среднего профессионального образования и новые педагогические технологии, необходимые для реализации эффективного учебного плана.

Все материалы конференции доступны на сайте ФИРО РАНХиГС:
<http://spo-new-fgos.firo-nir.ru/index.php/meropriyatiya/16-vserossijskaya-konferentsiya#prezentatsii-i-metodicheskie-rekomendatsii>.

¹ Инфографические материалы на основе текста методических рекомендаций, подготовленных в рамках проекта «Разработка моделей интенсификации освоения образовательных программ в условиях актуализации федеральных государственных образовательных стандартов и оптимизации образовательного процесса в образовательных организациях, реализующих программы среднего профессионального образования» по заказу Минпросвещения России, опубликованы в интернет-версии журнала «Профессиональное образование и рынок труда» и доступны по ссылке: <http://po-rt.ru/home/issue?id=484>.

Всероссийская онлайн-конференция с международным участием «80 ЛЕТ ПРОФТЕХОБРАЗОВАНИЮ РОССИИ»



16 октября 2020 года в ФИРО РАНХиГС состоялась Всероссийская онлайн-конференция с международным участием «80 ЛЕТ ПРОФТЕХОБРАЗОВАНИЮ РОССИИ», организованная по инициативе Департамента государственной политики в сфере среднего профессионального образования и профессионального обучения Министерства просвещения России.

Открывая конференцию в онлайн-формате, директор Департамента государственной политики в сфере среднего профессионального образования и профессионального обучения Минпросвещения России *Виктор Неумывакин* отметил, что в современной российской системе среднего профессионального образования насчитывается более 3,5 тысяч колледжей и техникумов, расположенных во всех субъектах РФ. В них ведется подготовка кадров по более чем 600 профессиям и специальностям.

В целях совершенствования форм обучения в регионах открываются центры опережающей профессиональной подготовки (ЦОПП) и сетевые площадки. С 2020 года начинается новый десятилетний период развития системы СПО. Разработана стратегия на период до 2030 года. Пересмотрены показатели и результаты Федерального проекта «Молодые профессионалы». В обновленном паспорте проекта срок его реализации пролонгирован до 2030 года.

За 80 лет система профтехобразования прошла непростой путь, с каждым годом ее история становится все насыщеннее. Вместе с технологическим развитием производств растет необходимость в специалистах технической направленности. Получить нужную для разных отраслей рабочую профессию или специальность становится престижно, и все больше выпускников школ выбирают программы СПО. Виктор Неумывакин поздравил со знаменательной датой студентов, преподавателей, выпускников и ветеранов профтехобразования.

С приветственным словом также выступил проректор РАНХиГС *Максим Назаров*. Он подчеркнул, что развитие профтехобразования непрерывно связано с трансформацией экономики и социальной сферы России, поэтому его работники всегда находятся и действуют на острие событий.

«У РАНХиГС есть колледжи, среднее профессиональное образование в институтах, есть оно и в Москве. Это одно из важных для нас направлений деятельности», — отметил Максим Назаров. Также он подчеркнул, что с каждым годом увеличивается приток абитуриентов, улучшается качество их подготовки.

С обзором 80-летней истории отечественного профессионального образования выступил заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» *Михаил Богуславский*. Он напомнил, что история современной системы СПО начиналась с указа «О государственных трудовых резервах СССР» от 2 октября 1940 года.

Презентацию «Образовательные стратегии обучающихся СПО: от поступления до трудоустройства» представила директор Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований (ИПЭИ) РАНХиГС *Татьяна Клячко*. Она рассказала о том, как в последние годы меняются стратегии тех ребят, которые поступают в систему СПО. Татьяна Клячко отметила, что практически во всех регионах наблюдается рост доли школьников, которые после 9-го класса поступают в колледжи и техникумы. Их не менее 30% в Москве, Санкт-Петербурге и Республике Саха (Якутия) и в диапазоне от 40 до 55% в других регионах.

В связи с удаленным форматом проведения этого торжественного мероприятия на нем были пока лишь озвучены награды ведомства за добросовестный труд, достижения и заслуги в сфере воспитания и образования. Среди награжденных юбилейным памятным знаком «80 лет системе профессионально-технического образования» — проректор РАНХиГС Максим Назаров и заместитель директора ФИРО РАНХиГС Юрий Картушин.

Пленарное заседание завершилось выступлением *Светланы Крайчинской*, заместителя генерального директора Союза «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)». Она отметила, что наряду с успехами системы СПО перед ней стоят и новые вызовы, среди них непрерывность и цифровая трансформация. Современный колледж, техникум — это центр непрерывного образования, а цифровизация становится мощным инструментом для реализации этой функции.

Работа конференции продолжилась в секциях.

На секции 1 «**Государственно-частное партнерство и цифровизация СПО**» (модератор — *Игорь Сергеев*, ведущий научный сотрудник НИЦ профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС) участники обсудили темы:

- «Практики государственно-частного партнерства в системе СПО»;
- «Процессы цифровизации в СПО».

На секции выступили представители Попечительского совета ЧПОУ «Московский городской открытый колледж», Опытного завода машиностроения НПО «Машиностроение», ОАО «Керма» и другие.

Участники секции 2 «**Международные практики дистанционного профессионального образования**» (модератор — *Екатерина Есенина*, ведущий научный сотрудник НИЦ профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС) — представители Федерального института профессионального образования ФРГ, Российско-Германской внешнеторговой палаты в Москве, Московского городского педагогического университета — поделились своим опытом по следующим вопросам:

- «Процессы модернизации профессионального образования в условиях цифровой трансформации»;
- «Возможности и ограничения использования дистанционных образовательных технологий в профессиональном образовании».

Подвел итоги конференции заместитель директора ФИРО РАНХиГС *Юрий Картушин*.

С материалами конференции можно ознакомиться по ссылке:

<https://firo.ranepa.ru/meropriyatiya/konferentsii-i-seminary/921-uroky-pandemii-i-tendencii-transformacii-spo#prezentatsii>

РЕГИОНАЛЬНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «Актуальные вопросы подготовки кадров и повышения квалификации специалистов в современных условиях»



28 октября 2020 года в ГАПОУ СО Уральский техникум «Рифей» состоялась Региональная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы подготовки кадров и повышения квалификации специалистов в современных условиях».

В состав оргкомитета вошли зам. директора техникума «Рифей» по УПР *Е. И. Пустановалова*, зам. директора по УВР *Н. В. Шепилко*, и. о. зам. директора по УМР *Н. Г. Козинец*. Председатель оргкомитета — директор техникума *М. И. Бруева*. Направления работы и тематика конференции приурочены к празднованию в Свердловской области 80-летнего юбилея создания единой централизованной системы профессионально-технического образования в России. Цель конференции – обобщение и распространение передового опыта подготовки кадров и повышения квалификации специалистов в современных условиях.

Из-за пандемии конференция состоялась в заочном формате с участием 26 человек, представляющих различные организации среднего, высшего и дополнительного образования Свердловской области.

В своих выступлениях участники рассмотрели различные аспекты педагогической деятельности, способствующие повышению качества образования обучающихся, осваивающих профессию или отдельную дисциплину.

В современном высокотехнологичном развивающемся и изменяющемся мире одним из неперенных условий повышения качества подготовки конкурентоспособной личности является непрерывное профессиональное развитие педагогов. В связи с этим в докладах были затронуты вопросы, касающиеся исследовательской деятельности педагогов как условия повышения профессионального уровня, использования практико-ориентированных технологий и усиления профессиональной направленности общеобразовательных дисциплин, взаимодействия с работодателями в процессе разработки учебно-методической документации и проведения аттестации.

Рассмотрены вопросы профориентации и популяризации профессионального образования, поднятия престижа профессии, в том числе за счет работы с детьми различных возрастных групп посредством проведения мастер-классов не только для учеников старших классов, но и детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Также обсуждались важнейшие вопросы подготовки педагогов к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. В современных условиях развития образования эта тема актуальна и находится под пристальным вниманием государства и общества.

Итогом конференции стало вручение участникам сертификатов и принятие решения об издании сборника материалов конференции, который после выхода в свет будет доступен для чтения на сайте техникума: www.ut-rifey.ru.

THEORY. METODOLOGY**Methodological Approaches to the Formation of Legal Readiness for Future Craftsmans to Professional Activity**

The article is devoted to the search for methodological foundations of the formation of the legal readiness of future artisans for professional activity in the modern socio-economic conditions of the development of Russian education. The authors disclosed the concept of "legal readiness of future artisans for professional activity", substantiated that a set of systemic, personality-oriented and contextual approaches serves as a theoretical and methodological basis for the process of forming the legal readiness of future artisans for professional activity.

Keywords: craftsman, craft activity, skills training, legal preparedness, inter-sectoral training, transprofessionalism

About the authors:

Evgeniy M. Dorozhkin, Doctor of Sciences in Education, Professor of the Department of Methodology of Vocational Pedagogical Education, Rector of Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: evgeniy.dorozhkin@rsyvu.ru.

Ekaterina Y. Bychkova, Applicant of the Department of Methodology of Vocational Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg), e-mail: bychkovakaterina@yandex.ru.

Self-actualization of the Personality in Online Learning: Pedagogical Potential and Risks

The article examines the pedagogical potential and risks of online learning in connection with the transition to innovation in higher education. A modern interpretation of the strategy, adequate principles and technologies of psychological and pedagogical support of trainees at all levels for the successful self-actualization of the individual, including professional orientation, is given. The first experience of a sudden forced transition from tradition to innovation is theoretically comprehended.

Keywords: online learning, pedagogical potential and risks, self-actualization of the personality of the teacher and student

About the author:

Margarita N. Dudina, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Professor of Department of the Pedagogy and Psychology of Education, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Yekaterinburg), e-mail: mndudina@yandex.ru.

DIGITALIZATION. ONLINE TRAINING**Features of the University Foreign Language Distance Course in the Blended Learning Conditions**

The purpose of the article is to describe the features of the electronic educational-methodical complex of the distance course for the foreign language training of full-time undergraduate students. In the practical part, the requirements for the development of a distance course, the features of its content (consistency of educational actions in the context of classroom studies and independent work), the functional purpose of technical elements, the specifics of application in blended learning mode are considered.

Keywords:

foreign language teaching in the university, LMS Moodle, distance education, blended learning, information communication technologies, electronic educational and methodological complex

About the authors:

Svetlana E. Tsvetkova, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics, Nizhny Novgorod State Pedagogical University. K. Minin (Nizhny Novgorod), e-mail: svetlanatsvetkova5@gmail.com.

Olga A. Mineeva, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Language Professional Communication, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin (Nizhny Novgorod), e-mail: mineevaolga@gmail.com.

SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING**On the Problem of Teaching Entrepreneurial Thinking and Activities in The Technical Vocational Education and Training**

The article summarizes the latest observations and data obtained from documents and / or presented at webinars of the UNESCO Institute for Continuing Education in 2020. The purpose of the publication is to familiarize teachers of secondary vocational education and other levels of education with the direction of development of vocational education in the field of entrepreneurship and the results already obtained along this path. Of interest are the systematization and the highlighted components of entrepreneurial competence, as well as the "Entrepreneurial person" model.

Keywords: vocational education, vocational training, TVET, secondary vocational education, vocational education, the formation of entrepreneurial competencies, research activities of a teacher of vocational education

About the authors:

Tatyana Y. Lomakina, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Head of the Professional Education Laboratory of the Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Moscow), e-mail: lomakina@instrao.ru.

Nina V. Vasilchenko, Candidate of Sciences in Pedagogy, Senior Researcher of the Institute of Education Development Strategy, Russian Academy of Education (Moscow), e-mail: vasilchenko_nina@mail.ru.

Formation of Professional Competencies for College Students in the Project "Standard of Customer Service in Retail"

The article presents the author's project "Standard of customer service in retail trade", aimed at resolving the contradiction between the need to modernize the methods of students' practice in the educational program of open source education and the lack of development of the Federal State Educational Standard in the profession and additional professional competencies in the course of industrial practice. The effectiveness of the project is confirmed by the results of expert assessments of employees of enterprises-customers and buyers.

Keywords:

professional competencies, professional standard, project-based teaching method, secondary vocational education, internship, customer service standard

About the authors:

Natalia V. Buldakova, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy of the Vyatka State University (Kirov), e-mail: nv_buldakova@vyatsu.ru.

Marina V. Popova, Post-graduate student of the Vyatka State University (Kirov), e-mail: 479@mail.ru.

TEACHER EDUCATION**Professional Education of Teachers of Preschool Organizations: Expectations and Reality**

The article discusses issues related to the expectations of future educators regarding their profession and modern preschool education. The article presents the results of a study to identify ideas about the readiness of students to continue working in their profile, as well as the degree of satisfaction with the work of young teachers of preschool organizations. Possible objective and subjective reasons for the reluctance of graduates of pedagogical universities to work in their profession are given.

Keywords: pedagogical education, preschool teacher, kindergarten teacher, professional motivation

About the authors:

Natalya N. Novik, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Preschool Education, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan), e-mail: novik-n-n@mail.ru.

Alla A. Tvardovskaya, Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor of the Department of Preschool Education, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan), e-mail: taa.80@ya.ru.

Theoretical and Methodological Aspects of Forming the Competence of Future Teachers in Cross-Cultural Interaction

The article gives a definition of the concept of "intercultural interaction", proposes the use of cultural and competence approaches to form the competence of a future teacher for intercultural interaction. The necessity of disclosing the cultural and creative potential of the university for the formation of students' competence in the field of intercultural interaction is shown.

Keywords: intercultural interaction, competence in intercultural interaction, cultural approach, competence approach, future teacher, educational space of the University

About the author:

Olga Y. Chaptikova, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Chemistry and Geoecology, Khakass State University named after N. F. Katanov (Abakan), e-mail: Ochaptikova@mail.ru.

SECTORAL EDUCATION AND TRAINING**Features of Physical Training of Cadets of Educational Organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia**

The article analyzes the readiness of the students of educational organizations of the system of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation for the use

of throws in solving professional problems associated with the use of physical strength and fighting techniques of struggle. The results of the study on the study of the level of possession of throwing equipment by the police officers are presented. Methodical recommendations for training future ATS employees in throwing technique are presented

Keywords:

physical training methodology, police officers, fighting techniques, throwing technique

About the authors:

Mikhail A. Starkov, Associate Professor of the Department of Physical Training Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Yekaterinburg), e-mail: mikhailstar7@gmail.com.

Galina L. Arakelyan, Candidate of Sciences in Biology, Associate Professor of the Department of Physical Training, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, (Yekaterinburg), e-mail: mari.nekrasova.90@list.ru.

VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING ABROAD**Foreign Approaches to Assessing the Effectiveness of Vocational Education and Training**

The authors of the article analyzed approaches to assessing the effectiveness of the vocational education and training (VET) system based on foreign experience. The research results can be used in the development of activities aimed at improving the quality and effectiveness of VET. The findings can be useful in modernizing the VET development strategy and VET assessment methodology in the context of its sustainable development and improving performance.

Keywords: vocational education and training (VET), assessment indicators, effectiveness of training, vocational education and training abroad

About the authors:

Yulia V. Markelova, Post-graduate student, junior researcher of the Educational and Scientific Center for Priority Research and Problems of Training Scientific and Pedagogical Personnel, Moscow Pedagogical State University (Moscow), e-mail: markelova_yu@mmk7.ru.

Yulia N. Redina, Candidate of Sciences in Economics, senior specialists of Centre for VET Studies (Moscow), e-mail: observatory@cvets.ru.

Olga N. Oleynikova, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, CEO of Centre for VET Studies (Moscow), e-mail: observatory@cvets.ru.

LABOUR MARKET**Impact of Seniors' Employment on Pension Provision**

The article presents the results of a study of the impact of the involvement of older people in labor activity on the income of the pension system in the current conditions of the Russian labor market. Theoretical aspects and empirical data of the positive and negative impact of population aging on economic growth in general and the labor market in particular are considered. According to the results of the study, the following conclusions were drawn: stimulating employment of the older generation should not be considered as a source of growth in insurance contributions; achieving stability and financial stability of the pension system by raising the retirement age is possible only in the short term.

Keywords: pension system, employment, labor market, elderly population, age discrimination

About the authors:

Elena V. Vasilieva, Candidate of Sciences in Economics, Senior Researcher at the Institute of Economics, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences (Yekaterinburg), e-mail: elvitvas@ya.ru.

Alexander N. Tyrsin, Doctor of Sciences in Technical, Professor, Head of the Department of the Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Professor of the South Ural State University (Yekaterinburg; Chelyabinsk), e-mail: elvitvas@ya.ru.

EXPERT ACTIVITIES

The Value of Expert Competence for University Branding

The article analyzes the expert activity of the university as one of the basic competencies that strengthen its brand in the context of the implementation of the “third role” of a modern university. It is concluded that the organization of network expertise on the basis of the university creates the basis for the success of the branding strategy of the university. For the successful implementation of the expert component of the university's activities, according to the authors, it is necessary to create an expert-analytical center as a tool for systematic integration of expert activities into the work of the university, beneficial in economic, corporate-motivational and reputation dimensions.

Keywords: expert sphere, expert activity, expert network, expertise, the “third role” of the university, the brand of the university, competencies, expert and analytical center

About the authors:

Anatoly S. Gagarin, Doctor of Sciences in Philosophy, Associate Professor, Professor of the Department of Political Sciences of the Ural Humanitarian Institute of the Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Yekaterinburg), e-mail: gagarin_a@mail.ru.

Konstantin V. Neuimin, Deputy General Director for Scientific and Technical Development of Central Research Institute of Metallurgy and Materials (Yekaterinburg), e-mail: gagarin_a@mail.ru.

Branding in the Management System of a Modern Russian University

Based on the analysis of the marketing experience of the Russian higher education system, the article describes the general principles and clarifies the place of branding technologies in the university management system in the context of intense competition in the educational services market. The results of the research are presented, summarizing the experience of marketing and brand promotion of more than 15 large and medium-sized Russian universities. The practical significance of the study lies in the proposal to introduce the management function into the system of university branding

Keywords:

university brand, university image, university reputation management model, educational marketing, university strategy

About the author:

Alexey V. Chechulin, Doctor of Sciences in Philosophy, Professor of the Department of State and Municipal Management of the North-Western Institute of Management of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, North-Western Institute of Management of Ranepa (Saint-Petersburg), e-mail: chechulin-av@ranepa.ru.

University Professor Personal Brand in a New Model of the University

The purpose of this article is to study how it is possible to build a personal brand of a teacher of higher education, what opportunities it opens up, what are its value and specificity. In addition, the authors investigate the factors that contribute to the creation of a personal brand in the educational and scientific environment. To solve research problems, methods of analysis, comparison and synthesis of information, polling (questioning, interviewing), modeling were used. A significant result of the research is the model of the teacher's personal brand developed by the authors, taking into account the specifics of digitalization of modern Russian education.

Keywords: personal brand of the teacher; branding, competitiveness, digitalization of education, higher education

About the authors:

Valentina V. Mantoulenko, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Applied Management, Samara State University of Economics (Samara), e-mail: mantoulenko@mail.ru.

Anna S. Zotova, Candidate of Sciences in Economic, Associate Professor of the Department of Applied Management, Samara State University of Economics (Samara), e-mail: azotova@mail.ru.

Anthropological Aspects of the Problem of Training Personnel for the VI Technological Order in the Context of Post-Humanism Ideas

The article analyzes the anthropological problem of training personnel for the VI technological order (techno-economic paradigm) in the context of post-humanism ideas. The authors note that the “new ontology” of the Posthuman considers Homo sapiens only as a surmountable stage in a radically different, “post-human” evolution, while the existential foundations of man are eliminated from the worldview picture. In fact, the existential fulfillment of a person depends on how much his decisions and actions correspond to his inner essence, his ideas about a harmonious life.

The analysis of expert views carried out in the article shows that new technological order require the formation of a person who has a value-cultural matrix – the “cultural code”, the formation of new “integral cadres”, non-Socratic specialists who differ in existential fulfillment and competitive opponents to the “Trans -, Post-, Overhuman” proposed by transhumanism.

Keywords: anthropology, personnel training, VI technological order (waves of innovation, techno-economic paradigm), posthumanism, Posthuman, Overhuman, netocracy, existence, existential analysis, reflexive management, psychoengineering

About the author:

Sergei A. Novopashin, Post-graduate student of Surgut State University, expert of the Civil Society Development Fund (Yekaterinburg), e-mail: novoserge62@mail.ru.

ТЕОРИЯ. МЕТОДОЛОГИЯ

- Андрюхина Л. М., Ломовцева Н. В., Садовникова Н. О.** Концепты цифровой дидактики как основания проектирования опережающего образования педагогов профессионального обучения № 1, 30–43
- Блинов В. И., Сазонов Б. А., Куртеева Л. Н.** Новая нормативно-правовая модель реализации программ профессионального обучения № 1, 4–13
- Дорожкин Е. М., Бычкова Е. Ю.** Методологические подходы к формированию правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности № 4, 4–12
- Дудина М. Н.** Самоактуализация личности в онлайн-обучении: педагогический потенциал и риски № 4, 13–23
- Осипов П. Н., Ирисметова И. И.** Наставничество как объект научных исследований обучения № 2, 109–115
- Ронжина Н. В.** Роль универсальной компетенции «системное и критическое мышление» в формировании профессионального мышления № 2, 116–121
- Шмурыгина О. В., Сартакова Е. В.** Применение принципов ECVET для формирования индивидуальных образовательных траекторий в контексте географической мобильности № 2, 137–146
- Щербина Е. Ю., Кислов А. Г.** К педагогике эпохи цифрового разрыва № 1, 49–59

ЦИФРОВИЗАЦИЯ. ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ

- Аксёнова Т. Г.** Потенциал цифровых образовательных ресурсов для развития дистанционного обучения в СПО № 2, 60–61
- Антонова Н. Л.** Виртуальный класс как новый сценарий обучения в вузе в условиях пандемии № 3, 36–40
- Белякова Е. Г.** Онлайн-обучение: In statu nascendi № 2, 45–47
- Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю.** Внезапное дистанционное обучение: первый месяц аврала № 2, 6–33
- Бутров А. С., Крепец И. В.** Анализ результативности организации электронного обучения в системе среднего профессионального образования в период самоизоляции № 2, 55–58
- Валитова Ю. О., Бауэр В. С.** Подготовка ВКР в условиях дистанционного обучения № 2, 62–63
- Воронина А. А.** Некоторые правовые аспекты перехода на дистанционное обучение № 2, 34–36
- Гладышев Д. Е.** Дистанционные технологии в преподавании общеобразовательных дисциплин в колледже № 2, 63–65
- Головнев А. В.** Дистанционное профессиональное образование в техникуме в условиях карантина № 2, 66–67
- Горлушкина Н. Н., Филиппов Р. К.** Размышления об организации обучения в режиме онлайн № 2, 68–69
- Гузанов Б. Н., Баранова А. А., Ловцевич Т. Л.** Онлайн-сопровождение учебной и научной деятельности в технических вузах № 3, 49–54
- Дикова В. В.** Будущее уже наступило, или Педагог в режиме онлайн № 2, 53–54
- Дудина М. Н.** Образовательный процесс: таким, каким был, уже не будет № 2, 44–45
- Елпатова О. И.** Повышение квалификации преподавателей для работы в условиях дистанционного обучения № 2, 69–70

Игонина Е. В. О педагоге как главном элементе в системе электронного образования	№ 2, 70–72
Исхаков Р. Х. Цифровая дидактическая стена	№ 2, 72–73
Камарова Т. А. Признаки прекаризации в условиях пандемии	№ 2, 74–75
Кислов А. Г. Цифровой урок пандемии	№ 2, 42–43
Ломовцева Н. В., Заречнева К. М. Технологии для перехода к онлайн-обучению	№ 2, 83–84
Ломовцева Н. В., Зеленев Ю. Н. Готовность преподавателей вуза к использованию электронной информационно-образовательной среды (по материалам исследования)	№ 1, 44–48
Маскина О. Г., Чучкалова Е. И. Дистант: полет нормальный!	№ 2, 80–81
Никитин М. В. Становление новых форматов профессионального обучения в СПО: апрельские тезисы	№ 2, 47–48
Осипов П. Н. «Вирусная» цифровизация и ее последствия	№ 2, 75–77
Перминова Т. А. Организация образовательного процесса в режиме онлайн по дисциплине «Литература»	№ 2, 77–79
Пеша А. В. Развитие надпрофессиональных компетенций студентов в новой онлайн-реальности 2020 года	№ 2, 85–86
Сергеева М. Г. Использование ЭОС вуза во время режима самоизоляции	№ 2, 82–83
Сидорова Л. В., Крупская Ю. В. Плюсы, минусы и перспективы онлайн-образования	№ 2, 87–88
Скрыпникова Н. Н. Будущее образования: тотальный дистант или тотальный отказ от него?	№ 2, 58–59
Смирнов И. П. Дистанционные технологии — путь к самообразованию	№ 2, 37–39
Ушакова О. А. О коммуникации, видеоуроках и проблемах педагогов	№ 2, 88–89
Фоминых Е. А. Прыжок в онлайн: полет или падение?	№ 2, 49–50
Ходоровская А. Л. Перестать отрицать и начать учить онлайн	№ 2, 39–41
Цветкова С. Е., Минеева О. А. Особенности дистанционного курса по иностранному языку в условиях смешанного обучения в вузе	№ 4, 24–31
Шмурыгина О. В. Образовательный процесс в условиях пандемии	№ 2, 51–52

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Булдакова Н. В., Попова М. В. Формирование профессиональных компетенций у студентов колледжа (профессия 38.01.02 Продавец, контролер-кассир)	№ 4, 39–48
Вертиль В. В. Концептуальная модель управления развитием конкурентоспособности профессиональной образовательной организации	№ 2, 90–96
Гайнзев Э. Р. Формирование организационно-управленческих компетенций будущего рабочего, или Как подготовить мастера	№ 3, 4–8
Ломакина Т. Ю., Васильченко Н. В. К проблеме обучения предпринимательскому мышлению и деятельности в системе среднего профессионального образования	№ 4, 32–38
Никитин М. В. Становление мастера производственного обучения как работника интеллектуального труда СПО: понятийный аппарат, механизмы, критерии	№ 2, 102–108

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Коновалов А. А., Буторина Н. И. Анализ моделей формирования профессионально-специализированных компетенций студентов вузов № 3, 9–19
- Уткина Н. А. Игры живого действия в практике профессионального образования № 2, 133–136

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Голубева Т. А., Редина Ю. Н. Компетенции преподавателей в контексте интернационализации профессионального образования № 1, 85–94
- Дорожкин Е. М., Лыжин А. И., Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование на современном этапе: состояние, перспективы № 1, 14–29
- Копылов С. Н., Тарасюк О. В. Разработка и дидактические условия внедрения корпоративного профессионального стандарта «Мастер-консультант по ремонту автомобилей» № 1, 95–100
- Тарасова А. Г., Осипова И. В., Шуплецова Е. Ж. О применении метода кейс-стади при подготовке педагога профессионального обучения в области дизайна № 1, 110–114

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Новик Н. Н., Твардовская А. А. Профессиональное образование педагогов дошкольных организаций: ожидания и реальность № 4, 49–55
- Чаптыкова О. Ю. Теоретико-методологические аспекты формирования компетентности будущего учителя в межкультурном взаимодействии № 4, 56–61

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Волов В. Т., Волохин Е. А., Волохин А. В. Функциональные особенности непрерывного профессионального образования в условиях модернизации и реформирования (на примере нефтегазовой промышленности Удмуртской Республики) № 2, 91–97

ОТРАСЛЕВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Берлова Н. В., Самченко О. Н. Подготовка компетентных специалистов таможенного дела в современных условиях № 3, 55–60
- Гаранин М. А. Транспортное образование в мире № 3, 61–71
- Лыжин А. И., Юсупов Д. К. Профессионально важные качества и компетенции, обеспечивающие безопасность профессиональной деятельности № 3, 20–28
- Печерица А. С. Педагогические условия активизации художественно-образной сферы студентов в курсе музыкальной литературы № 3, 29–35
- Старков М. А., Аракелян Г. Л. Особенности физической подготовки курсантов образовательных организаций МВД России № 4, 62–69

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

- Маркелова Ю. В., Редина Ю. Н., Олейникова О. Н. Зарубежные подходы к оценке эффективности профессионального образования и обучения № 4, 70–81
- Муравьева А. А., Олейникова О. Н. Центры совершенства: международная перспектива № 3, 91–103
- Павлова О. А. Подходы к организации демонстрационного экзамена: европейский опыт и российская практика № 3, 104–110

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САООПРЕДЕЛЕНИЕ. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

- Бастракова Н. С., Мухлынина О. В., Шаров А. А.** Представления цифрового поколения о главных ценностях жизни№ 3, 41–48
- Белякова Е. Г.** Содержание и формы сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов№ 1, 60–65
- 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.....№ 3, 72–85
- Заводчиков Д. П., Шаров А. А.** Вклад научной школы психологии профессионального развития Э. Ф. Зеера в систему профессионального образования№ 1, 66–74
- Зеер Э. Ф., Зиннатова М. В., Чуприкова Ю. О.** Конфликтующие реальности профессионального развития педагогов в условиях трансформации образовательных организаций№ 1, 75–84
- Павлова А. М.** Взаимосвязь психологических компонентов субъектности на разных этапах профессионального становления№ 3, 86–92
- Третьякова В. С.** Исследование рынка труда — вектор прогнозирования профессионального будущего студенческой молодежи№ 2, 122–132

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Пермякова Т. В., Власова О. И.** От бакалавриата к магистратуре: ожидания, планы, предпочтения№ 1, 101–109

РЫНОК ТРУДА

- Васильева Е. В., Тырсин А. Н.** Влияние занятости пожилых людей на пенсионное обеспечение.....№ 4, 82–90

ЭКСПЕРТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

- Гагарин А. С., Неуймин К. В.** Значение экспертной компетенции для брендинга вуза№ 4, 91–96
- Мантуленко В. В., Зотова А. С.** Персональный бренд преподавателей вузов в цифровом пространстве№ 4, 105–113
- Новопашин С. А.** Антропологические аспекты проблемы подготовки кадров для VI техноуклада в контексте идей постгуманизма№ 4, 114–119
- Чечулин А. В.** Брендинг в системе управления современного российского университета№ 4, 97–104

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- Всероссийская научно-практическая конференция «Прогнозирование профессионального будущего молодежи в условиях цифровой экономики»**№ 1, 115–116
- Всероссийская онлайн-конференция с международным участием «80 лет профтехобразованию России»**.....№ 4, 120–121
- Всероссийская конференция по вопросам интенсификации освоения образовательных программ и оптимизации образовательного процесса в образовательных организациях, реализующих программы среднего профессионального образования**.....№ 4, 122–124

ПРИЛОЖЕНИЕ

- Программа 2035 развития профессионально-педагогического образования «Профессионально-педагогические кадры России» (проект)**№ 1, 117

THEORY. METHODOLOGY

- Andryukhina L. M., Lomovtseva N. V., Sadovnikova N. O.** Digital Didactics Concepts as the Basis for Designing of Advanced Education of Teachers of Vocational Training № 1, 30–43
- Blinov V. I., Sazonov B. A., Kurteeva L. N.** New Regulatory Model for Program Implementation Vocational Training № 1, 4–13
- Dorozhkin E. M., Bychkova E. Y.** Methodological Approaches to the Formation of Legal Readiness for Future Craftsmen to Professional Activity № 4, 4–12
- Dudina M. N.** Self-actualization of the Personality in Online Learning: Pedagogical Potential and Risks № 4, 13–23
- Osipov P. N., Irismetova I. I.** Mentoring as an Object of Scientific Research № 2, 109–115
- Ronzhina N. V.** Role of Universal Competency “Systemic and Critical Thinking” in Forming Professional Thinking № 2, 116–121
- Shcherbina E. Y., Kislov A. G.** To the Pedagogy of the Digital Divide № 1, 49–59
- Shmurygina O. V., Sartakova E. V.** Application of ECVET principles for the formation of individual educational paths in the context of geographical mobility № 2, 137–146

DIGITALIZATION. ONLINE TRAINING

- Aksyonova T. G.** Potential of Digital Educational Resources for the Development of Distance Learning in SPE № 2, 60–61
- Antonova N. L.** A Virtual Classroom as a New Scenario for High Education in case of Pandemic № 3, 36–40
- Beliakova E. G.** Online Education: In Statu Nascendi № 2, 45–47
- Blinov V. I., Sergeev I. S., Esenina E. U.** Sudden distance learning: the first month of emergency (based on the results of an express study and an express survey) № 2, 6–33
- Bugrov A. S., Krepets I. V.** Analysis of Provision of E-learning Performance of Secondary Vocational Education During Self-isolation № 2, 55–58
- Dikova V. V.** The Future is Here, or an Online Teacher № 2, 53–54
- Dudina M. N.** Educational Process: Won't Be the Same № 2, 44–45
- Elpatova O. I.** Teachers' Skills Development For Work in the Conditions of Distance Learning № 2, 69–70
- Fominykh E. A.** A Leap into Online: flight or fall? № 2, 49–50
- Gladyshev D. E.** Distance Technologies in the Teaching of General Subjects in College № 2, 63–65
- Golovnev A. V.** Distance Vocational Education in Technical School under Quarantine № 2, 66–67
- Gorlushkina N. N., Filippov R. K.** Reflection on Provision of Education Online № 2, 68–69
- Guzanov B. N., Baranova A. A., Lovtsevich T. L.** Online Support of Educational and Scientific Activity in Technical Universities № 3, 49–54
- Igonina E. V.** About The Teacher As The Main Element in The Electronic Education System № 2, 70–72
- Iskhakov R. K.** Digital Didactic Wall № 2, 72–73
- Kamarova T. A.** Signs of Precarization During Pandemic № 2, 74–75
- Khodorovskaia A. L.** Stop Denying and Start Teaching Online № 2, 39–41

Kislov A. G. Digital Lesson of Pandemic	№ 2, 42–43
Lomovtseva N. V., Sarechneva K. M. Technologies for Transition for Online Education	№ 1, 44–48
Lomovtseva N. V., Zelenov Y. N. Readiness of University Teachers to Use Electronic Information and Educational Environment (Based on the Research Materials)	№ 1, 44–48
Maskina O. G., Chuchkaluva E. I. Distant: Mission is Possible	№ 2, 80–81
Nikitin M. V. Formation of New Vocational Training Formats in SPE: April Thesis.....	№ 2, 47–48
Osipov P. N. “Viral” Digitalization of Education and its Consequences.....	№ 2, 75–77
Perminova T. A. Provision of Educational Progress Online in the subject “Literature”	№ 2, 77–79
Pesha A. V. The Development of Soft Skills of Students in the New Online Reality of 2020	№ 2, 85–86
Scrypnikova N. N. The Future of Education: Total Distance Learning or Total Abandonment of It	№ 2, 58–59
Sergeeva M. G. The Use of Electronic Document Management Systems during Self-isolation	№ 2, 82–83
Sidorova L. V., Krupskaya J. V. Pros, Cons and Prospects of Online Education.....	№ 2, 87–88
Smirnov I. P. Distance Learning Technologies — a Way to Self-education	№ 2, 37–39
Smurygina O. V. Educational Process During Pandemic	№ 2, 51–52
Tsvetkova S. E., Mineeva O. A. Features of the University Foreign Language Distance Course in the Blended Learning Conditions.....	№ 4, 24–31
Ushakova O. A. About Communication, Video Lessons and Problems of Teachers	№ 2, 88–89
Valitova J. O., Bauer V. S. Preparation of VKR in Circumstances of Distance Learning	№ 2, 62–63
Voronina A. A. Some Legal Aspects of Transition to Distance Learning	№ 2, 34–36

SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

Buldakova N. V. Popova M. V. Formation of Professional Competencies for College Students in the Project “Standard of Customer Service in Retail”	№ 4, 39–48
Gajneev E. R. Formation of Organizational and Managerial Competencies Future Worker, or How to Train a Master	№ 3, 4–8
Lomakina T. Y., Vasilchenko N. V. On the Problem of Teaching Entrepreneurial Thinking and Activities in The Technical Vocational Education and Training	№ 4, 32–38
Nikitin M. V. Becoming a Master of Vocational Training as an Intellectual Work Worker of Secondary Vocational Education: Conceptual Apparatus, Mechanisms, Criteria.....	№ 2, 102–108
Vertil V. V. Concept Model of the Professional Education Institution Compatibility Development and Management	№ 3, 4–8

VOCATIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

Dorozhkin E. M., Lyzhin A. I., Fedorov V. A. Vocational Pedagogical Education at the Present Stage: State, Prospects	№ 1, 14–29
---	------------

- Golubeva T. A., Redina Y. N.** Teacher's Competencies in the Context of the Internationalization of Vocational Education and Training № 1, 85–94
- Kopylov S. N., Tarasyuk O. V.** Development and Didactic Conditions for the Implementation of the Corporate Professional Standard "Master-consultant on Car Repair" № 1, 95–100
- Tarasova A. G., Osipova I. V., Shupletsova E. Z.** An Innovative Method of Training a Teacher in a Vocational School Using Case Studies № 1, 110–114

TEACHER EDUCATION

- Chaptykova O. Y.** Theoretical and Methodological Aspects of Forming the Competence of Future Teachers in Cross-Cultural Interaction № 4, 56–61
- Novik N. N., Tvardovskaya A. A.** Professional Education of Teachers of Preschool Organizations: Expectations and Reality № 4, 49–55

HIGHER EDUCATION

- Konovalov A. A., Butorina N. I.** Analysis of Models of the Formation University Student's Professionally Specialized Competencies № 3, 9–19
- Utkina N. A.** Application of Game Technologies in the Practice of Professional Education № 2, 133–136

SECTORAL EDUCATION AND TRAINING

- Berlova N. V., Samchenko O. N.** Training of Competent Customs Specialists in Modern Conditions № 3, 55–60
- Garanin M. A.** Transport Education in the World № 3, 61–71
- Lyzhin A. I., Yusupov D. K.** Professionally Important Qualities and Competencies that Ensure the Safety of Professional Activity № 3, 20–28
- Pecheritsa A. S.** Pedagogical Conditions for Activating of Artistic and Imaginative Sphere of Students in Course of Musical Literature № 3, 29–35
- Starkov M. A., Arakelyan G. L.** Features of Physical Training of Cadets of Educational Organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia № 4, 62–69

CONTINUED VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

- Volov V. T., Volohin E. A., Volohin A. V.** Functional Features of Continuing Professional Education in the Context of Modernization and Reform (on the Example of the Oil and Gas Industry of the Udmurt Republic) № 2, 97–91

VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING ABROAD

- Markelova Y. V., Oleynikova O. N.** Foreign Approaches to Assessing the Effectiveness of Vocational Education and Training № 3, 91–103
- Muravyova A. A., Oleinikova O. N.** Centres of Excellence: International Perspective № 3, 91–103
- Pavlova O. A.** Approaches to Organizing a Demonstration Exam: European Experience and Russian Practice № 3, 104–110

CAREER GUIDANCE, PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION, PROFESSIONAL DEVELOPMENT

- Bastrakova N. S., Mukhlynina O. V., Sharov A. A.** Representation of the Digital Generation about the Main Values of Life № 3, 41–48
- Belyakova E. G.** Content and Forms of Support for Professional Self-determination of Student Teachers № 1, 60–65

- 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 № 3, 72–85
- Pavlova A. M.** The Relationship of Psychological Components of Subjectivity at Different Stages of Professional Development № 3, 104–110
- Tretyakova V. S.** A Study of the Labor Market — a Vector of Forecasting of the Future Professional Student Youth № 2, 122–132
- Zavodchikov D. P., Sharov A. A.** The Contribution of the Scientific School of Psychology of Professional Development of E. F. Zeer to the System of Professional Education № 1, 66–74
- Zeer E. F., Zinnatova M. V., Chuprikova J. O.** Conflicting Realities of Professional Development of Teachers in the Conditions of Transformation of Educational Organizations № 1, 75–84

SOCIOLOGICAL RESEARCH

- Permyakova T. V., Vlasova O. I.** From a Bachelor's to Master's Degree: Expectations, Plans, Preferences № 1, 101–109

LABOUR MARKET

- Vasilyeva E. V., Tyrsin A. N.** Impact of Seniors' Employment on Pension Provision № 4, 82–90

EXPERT ACTIVITIES

- Chechulin A. V.** Branding in the Management System of a Modern Russian University № 4, 97–104
- Gagarin A. S., Neuimin K. V.** The Value of Expert Competence for University Branding № 4, 91–96
- Mantoulenko V. V., Zotova A. S.** University Professor Personal Brand in a New Model of the University № 4, 105–113
- Novopashin S. A.** Anthropological Aspects of the Problem of Training Personnel for the VI Technological Order in the Context of Post-Humanism Ideas № 4, 114–119

APPLICATION

- PROGRAM 2035 of development** of vocational teacher education “Professionals for Russian Vocational Teacher Education”. № 1, 117

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.