

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА

**ПО  
РТ**

№ 1 (44) 2021

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](http://www.ural-press.ru));

**Для оформления редакционной подписки пришлите заявку в произвольной форме на адрес: [po-rt@bk.ru](mailto: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

**Редактор-переводчик:** Меланика Вайнштейн

**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

**ISSN 2307-4264**

Свидетельство о регистрации ПИ №ТУ 66-01095 от 27.12.2012 г. выдано Управлением Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций по Свердловской области.

Периодичность: 4 номера в год

Тираж 650 экз.

Отпечатано в типографии ООО «АлтерПринт»,

620076, Екатеринбург, пер. Корейский, 6/2

Заказ № 856

Подписано в печать 19.02.2021 года.

Выход из печати 26.02.2021 года.

Цена свободная. 16+

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

# Содержание

## ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Блинов В. И., Сергеев И. С.** Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации ..... 4

**Чагин С. С.** Геймификация профессионального образования: стоит ли игра свеч?..... 26

## СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Гайнеев Э. Р.** Проблема отбора содержания обучения в соответствии с требованиями современного производства..... 36

**Табатадзе Л. М.** Электронная информационно-образовательная среда для опережающей подготовки кадров в сфере креативных индустрий..... 48

## ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Писаренко Д. А.** Методика оценивания сформированности компетенций студентов вуза во внеучебной деятельности ..... 58

## ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Кучергина О. В.** Самообразование как инструмент повышения профессиональной мотивации педагога инклюзивного профиля..... 71

**Огановская Е. Ю., Щеголева С. В., Ермоленко С. А.** Профессиональные пробы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья ..... 80

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ

**Олейникова О. Н., Редина Ю. Н., Артемьев И. А.** Международное измерение развития профессионального образования и обучения в контексте обучения взрослых..... 89

## ПРОФОРИЕНТАЦИЯ. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ

**Зеер Э. Ф.** Персонализированная учебная деятельность обучающихся как фактор их подготовки к профессиональному будущему..... 104

**Сергеев И. С.** Влияние социокультурного уклада семьи на профессиональное самоопределение детей и подростков..... 115

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРКЕТИНГ

**Ачкасова О. Г., Кузнецова И. Ю.** Маркетинговое продвижение как инструмент формирования имиджа конкурентоспособной образовательной организации ..... 131

## МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРОЕКТЫ

Национальные стратегии профессиональной подготовки кадров: партнерство МОН и Российской Федерации..... 138

# Contents

## DIGITALIZATION OF EDUCATION

**Blinov V. I., Sergeev I. S.** Models of Blended Learning in Vocational Education: Typology, Pedagogical Effectiveness, Implementation Conditions ..... 4

**Chagin S. S.** Gamification of Vocational Education: Is the Game Worth the Candle? ..... 26

## SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

**Gayneev E. R.** The Problem of Selecting the Content of Training in Accordance with the Requirements of Modern Production ..... 36

**Tabatadze L. M.** Electronic Information and Educational Environment for Advanced Vocational Training ..... 48

## HIGHER EDUCATION

**Pisarenko D. A.** Methodology for Evaluating the Formation of Competencies of University Students in Extracurricular Activities ..... 58

## INCLUSIVE EDUCATION

**Kuchergina O. V.** Self-Education as a Tool for Improvement of Professional Motivation of Inclusive Education Teachers ..... 71

**Oganovskaya E. Iu., Shchegoleva S. V., Ermolenko S. A.** Professional Tryouts for Students with Disabilities ..... 80

## VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING FOR ADULTS

**Oleynikova O. N., Redina Yu. N., Artemiev I. A.** An International Dimension for Vocational Education and Training Development in Terms of Adult Education ..... 89

## CAREER GUIDANCE, PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

**Zeer E. F.** Personalized Learning Activities of Students as a Factor in Their Preparation for Their Professional Future ..... 104

**Sergeev I. S.** Influence of the Socio-Cultural Structure of the Family on the Professional Self-Determination of Children and Adolescents ..... 115

## EDUCATIONAL MARKETING

**Achkasova O. G., Kuznetsova I. Yu.** Marketing Promotion as a Tool for Forming the Image of a Competitive Educational Organization ..... 131

## INTERNATIONAL PROJECTS

**National Training Strategies: Partnership Between the ILO and the Russian Federation** ..... 138

# Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации

**БЛИНОВ**

**Владимир Игоревич,**  
доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, Москва.  
E-mail: endless111@yandex.ru

**СЕРГЕЕВ**

**Игорь Станиславович,**  
доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, Москва.  
E-mail: rigen@rambler.ru

**Аннотация**

Пандемический период выявил многие органические недостатки дистанционного обучения, делающие его непригодным в качестве базовой формы обучения в профессиональном образовании. Наиболее перспективной формой организации образовательного процесса в условиях его цифровой трансформации видится смешанное обучение, предполагающее чередование онлайн (online) и очного (life) форматов обучения. В статье представлен подход к типологии моделей смешанного обучения, которые могут быть реализованы на различных уровнях: учебного плана, учебного предмета, раздела или темы (в рамках учебного предмета), учебного занятия, внеаудиторной технологии обучения. Дана научная характеристика девяти различным моделям смешанного обучения, которые могут быть использованы в профессиональном образовании (СПО, ДПО). Для каждой модели охарактеризованы организационно-педагогические и дидактические эффекты, определяющие ее назначение; условия педагогически эффективной реализации; ограничения и риски. Ряд моделей отнесен к категории актуальных, которые уже

Статья поступила  
в редакцию  
28 января 2021 г.

Для цитирования: Блинов В. И., Сергеев И. С. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 4–25. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-04-25

используются или могут быть использованы в современных условиях («Очная сессия», «Объяснительный класс», «Перевернутый класс», «Смешанный урок», «Смешанный проект / смешанное исследование»). Другие модели («Смешанный учебный план», «Смешанный ИУП», «Учебное меню», «Смешанный учебный предмет») могут быть эффективно реализованы в российских условиях в более или менее отдаленной перспективе. Их реализация требует совершенствования нормативно-правового и технического обеспечения, а также более высокой подготовленности педагогических кадров и студентов к работе в условиях онлайн-обучения. Рассмотрены проблемы выбора той или иной модели смешанного обучения и их возможных комбинаций в образовательном процессе. В основу статьи положена совместная работа сети экспериментальных площадок ФИРО РАНХиГС по направлению «Цифровая дидактика профессионального образования и обучения», интегрирующая научно-исследовательскую работу и опыт практиков.

**Ключевые слова:**

смешанное обучение, электронное обучение, онлайн-обучение, перевернутый класс, цифровая трансформация образования, цифровая дидактика.

**П**ериод «вынужденного дистанта» в условиях пандемии разрушил недавние надежды сторонников «цифрового оптимизма» в образовании, прогнозировавших взрывное развитие дистанционного обучения на всех уровнях образования. Стало понятно, что на основе онлайн-обучения можно решить лишь ограниченное количество образовательных задач при ограниченном уровне качества. В этом контексте генеральной линией развития всех уровней образования все больше видится смешанное обучение, соединяющее в себе достоинства традиционного и дистанционного образовательного процесса. Подобные акценты на протяжении последних месяцев звучали в публичных выступлениях Генерального секретаря ООН А. Гуттериша, президента Российской Федерации В. В. Путина, министра просвещения России С. С. Кравцова и др.

Вывод очень прост: пора «вынужденного дистанта» рано или поздно минует, но к прежним, доцифровым, моделям образовательного процесса мы уже не вернемся. В школьные классы, аудитории колледжей, техникумов и вузов должно прийти смешанное обучение.

В какой степени мы к этому готовы?

Ответ зависит прежде всего от того, насколько хорошо мы понимаем, во-первых, что такое смешанное обучение и, во-вторых, какое оно бывает. Этим базовым вопросам в контексте профессионального образования и посвящена данная статья.

1. Под смешанным обучением, в соответствии с ГОСТ Р 52653-2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения», понимается «педагогическая технология, предполагающая сочетание сетевого (онлайн) обучения с очным или автономным обучением». Автономное (онлайн) обучение предполагает, согласно тому же ГОСТу, «обучение с помощью компьютера без подключения к информационно-телекоммуникационной сети». Таким образом, термин «смешанное обучение» имеет два принципиально различных значения: 1) «онлайн + очное» обучение и 2) «онлайн + автономное» обучение;

второе значение приближается по смыслу к понятию «дистанционное обучение» вплоть до полной неразличимости. Во избежание путаницы в рамках данной статьи мы будем рассматривать смешанное обучение лишь в первом его значении, как сочетание электронного и контактного обучения («online + life»), противопоставляя его дистанционному обучению, реализуемому по формуле «только онлайн».

2. Помимо термина «смешанное обучение» (Blended learning) для характеристики учебного процесса, реализуемого в формате «online + life», в последнее время все чаще используется термин «гибридное обучение» (Hybrid learning). При этом соотношение данных терминов в различных источниках трактуется различно:

- либо как полные синонимы;
- либо как альтернативные формы обучения: в случае смешанного обучения форматы online и life чередуются друг с другом, тогда как в случае гибридного обучения эти форматы реализуются параллельно: часть обучающихся присутствует на занятии очно, другая часть (например, лица с ОВЗ) — с использованием технологий удаленного подключения.

В данной статье мы опираемся на второй подход и, таким образом, определяем смешанное обучение как форму организации учебного процесса, предполагающую чередование онлайн (online) и очного (life) форматов обучения.

3. Во многих публикациях, а также в большинстве нормативных и инструктивно-методических документов по умолчанию предполагается, что смешанное обучение представляет собой одну определенную модель организации образовательного процесса [Ерицян, 2020, с. 51–55; Фаизова, 2015, с. 187–190]. В то же время практика убедительно показывает, что в образовательном процессе формула «online + life» может быть реализована множеством различных способов, имеющих различное назначение и обладающих той или иной педагогической эффективностью. Основная задача этой статьи — представить многообразие моделей смешанного обучения, которые могут использоваться для решения различных организационно-педагогических и дидактических задач в системе профессионального образования либо уже в настоящее время, либо в обозримой перспективе.

4. Многообразие возможных моделей смешанного обучения объясняется в том числе тем, что те или иные комбинации «online + life» могут быть реализованы на разных уровнях учебного процесса. А именно:

- на уровне учебного плана (в онлайн выводятся те или иные элементы образовательной программы — модули, дисциплины, курсы, факультативы, практики);
- на уровне учебного предмета (в онлайн выводятся некоторые разделы или некоторые этапы работы в рамках учебного предмета);
- на уровне раздела или темы в рамках учебного предмета (различное соотношение online/life при реализации типовых дидактических этапов освоения учебной темы — изучение нового материала, закрепление, контроль);
- на уровне учебного занятия (в рамках одного занятия чередуются этапы «живого» обучения и онлайн-работы студентов);

– на уровне технологии обучения, жестко не привязанной к классно-урочной логике организации учебных занятий (часть этапов работы в рамках данной технологии реализуется в очном формате, часть — в формате онлайн).

В результате электронного коворкинга, проведенного участниками сети экспериментальных площадок ФИРО РАНХиГС, работающих по направлению «Цифровая дидактика»<sup>1</sup>, было выявлено и описано девять качественно различных моделей организации смешанного обучения, которые могут рассматриваться как педагогически эффективные для системы профессионального образования либо в современных условиях, либо в ближнесрочной или долгосрочной перспективе. Далее представлены характеристики каждой из этих моделей: организационные особенности, дидактическое назначение, условия педагогической эффективности, ограничения и возможные риски.

На уровне учебного плана могут быть реализованы три перспективные модели смешанного обучения: «Смешанный учебный план», «Смешанный ИУП» (в ближней перспективе) и «Учебное меню» (в более отдаленной перспективе).

#### **Модель 1. «Смешанный учебный план»**

Суть данной модели заключается в следующем: изучение той или иной части элементов ОПОП СПО по решению профессиональной образовательной организации выводится в онлайн. Соответствующее решение принимается с учетом действующего нормативно-правового поля и специфики конкретных дисциплин. Предложение о переводе тех или иных дисциплин в онлайн может приниматься методической комиссией и утверждаться администрацией ПОО. Так, в онлайн могут быть выведены те или иные дисциплины общеобразовательного цикла (не имеющие приоритетного значения для подготовки по данной профессии, специальности), дисциплины цикла ОГСЭ (например, «Основы философии»), некоторые дисциплины общепрофессионального цикла, имеющие небольшой объем или направленные на формирование ИТ-компетенций, а также предметы по выбору и факультативы.

В то же время ряд элементов ОПОП должен обязательно сохраняться в пространстве «живого» образовательного процесса, что лишний раз подтвердил опыт реализации дистанционного образовательного процесса СПО в условиях пандемии. В данном контексте следует обозначить прежде всего весь комплекс производственных, а также учебных практик (исключая те из них, которые реализуются в процессе подготовки работников ИТ-профиля и требуют работы в онлайн-пространстве); учебные дисциплины, предполагающие проведение практических и лабораторных работ с использованием специализированного оборудования (либо дорогостоящего лицензионного программного обеспечения, установленного в компьютерной сети ПОО); учебные предметы, имеющие высокую сложность и требующие контактной работы преподавателя и студентов на всех этапах работы — освоения нового материала, закрепления, практического применения; физическая культура.

---

<sup>1</sup> В работе приняли участие 19 образовательных организаций из 11 субъектов Российской Федерации.

Выбор модели «Смешанный учебный план», как и любой иной модели смешанного обучения, связан, с одной стороны, с комплексом нормативно-правовых, материально-технических и кадровых условий (см. далее), недостаточная сформированность которых выступает ограничителем при выборе модели. С другой стороны, выбор модели смешанного обучения определяется ее назначением, то есть теми организационно-педагогическими и дидактическими эффектами, которых она позволяет достичь. Использование модели «Смешанный учебный план» поможет достичь следующих организационно-педагогических эффектов:

- сокращение аудиторной нагрузки и высвобождение аудиторного фонда;
- уменьшение объема контактного взаимодействия в образовательном процессе в условиях эпидемиологической обстановки;
- разгрузка преподавателей (при грамотной реализации модели, использовании возможностей сетевого взаимодействия, открытых образовательных ресурсов, а в перспективе — и адаптивных систем управления обучением; в противном случае нагрузка на преподавателя лишь возрастает из-за увеличенного объема подготовки);
- сокращение времени на освоение учебного плана.

Также отметим дидактические эффекты:

- формирование у студентов самостоятельности и ответственности в обучении (при условиях грамотно организованной педагогической поддержки и качественного учебного контента);
- развитие у студентов цифровых компетенций как общего характера, так и профессиональных (для обучающихся по ИТ-профессиям и специальностям);
- индивидуализация темпа освоения учебного материала (например, хорошо успевающие студенты могут досрочно завершить освоение курсов, выведенных в онлайн, и сосредоточиться на освоении наиболее сложных и значимых умений, навыков и компетенций).

На первом этапе внедрения модели «Смешанный учебный план» ПОО должна обеспечить перевод в формат онлайн одной-двух конкретных учебных дисциплин, по которым созданы полноценные учебно-методические комплексы и может быть обеспечена качественная поддержка обучения со стороны преподавателей. Это позволит апробировать различные организационно-методические подходы, выбрать оптимальные, выявить и разрешить основные проблемы, накопить опыт качественно-го ведения курсов в онлайн (с достижением педагогических результатов не ниже традиционных), на основе чего практика использования модели «Смешанный учебный план» может быть расширена.

Оценивая реалистичность данной модели, работники ПОО чаще всего отмечают, что «о таком подходе все говорят, но в полноценной форме его пока еще никто в СПО не реализует». Среди условий, которые должны быть созданы для того, чтобы модель «Смешанный учебный план» могла быть реализована, следует обозначить, во-первых, совершенствование действующей нормативно-правовой базы, повышение ее гибкости как в отношении перевода той или иной части ОПОП в онлайн, так и в части

оплаты труда преподавателей, обеспечивающих ведение онлайн-курсов. Во-вторых, речь идет об организационно-педагогических условиях, которые должны быть реализованы в образовательном процессе конкретной ПОО, а именно о наличии:

- специально выделенных аудиторий или иных зон, оборудованных компьютерами для самостоятельной работы студентов в режиме онлайн, а также рабочих мест преподавателей для проведения онлайн-занятий, оборудованных веб-камерами, микрофонами и динамиками;
- локальной нормативно-правовой базы, регламентирующей все основные аспекты реализации модели «Смешанный учебный план»;
- методических указаний для студентов по самостоятельному изучению учебных курсов в формате онлайн, включая алгоритмы работы, типичные ошибки и проблемы и способы их преодоления;
- четких учебных графиков освоения дисциплин онлайн, сценариев самостоятельной работы (особенно для сложных тем), известных студентам критериев оценивания результатов освоения курса и всех его разделов в сочетании с другими поддерживающими, стимулирующими и контролирующими средствами, обеспечивающими освоение студентами учебного материала не позднее, чем в заранее определенные сроки;
- возможности выбора студентом видов самостоятельной работы, уровней сложности учебных заданий и сроков сдачи зачета по дисциплине (не позднее определенных в общем учебном графике), что обеспечивает повышение учебной мотивации студентов;
- оперативной обратной связи по итогам выполненных контрольных заданий (по возможности — в формате диагностико-консультативного оценивания).

Отдельное методическое условие — соблюдение требований к объему и сложности самостоятельной работы студентов в рамках онлайн-курса, с исключением возможности учебной перегрузки студента.

Обозначенный комплекс условий в значительной степени относится и к другим моделям смешанного обучения.

Характеризуя слабые стороны модели «Смешанный учебный план», преподаватели ПОО отмечают типичные риски, с которыми они сталкиваются при переводе части учебных дисциплин в онлайн:

- у студентов порой складывается мнение, что те предметы, которые переводят в онлайн, не так важны, как остальные, — отсюда снижение учебной мотивации к изучению этих дисциплин и появление надуманных проблем («у меня дома слабый интернет»);
- многие студенты с низким уровнем самоорганизации оставляют выполнение заданий в рамках онлайн-курсов на последний момент, из-за чего снижается темп и качество обучения;
- непродуманное распределение нагрузки online/life перегружает преподавателей и приводит к снижению качества их педагогической деятельности.

#### **Модель 2. «Смешанный ИУП»**

Особенности данной модели определяются ее назначением: на организационно-педагогическом уровне она обеспечивает индивидуальный подход к студентам с особыми образовательными потребностями. Среди них можно выделить:

– студентов-инвалидов, студентов с ОВЗ, а также часто болеющих студентов;

– «продвинутых» студентов — одаренных, высокомотивированных, а также взрослых лиц, получающих образование по программам СПО и обладающих высоким уровнем личностной зрелости, самоорганизации и ответственности;

– студентов, осваивающих одновременно более одной основной образовательной программы или получающих образование СПО как второе профессиональное;

– студентов, совмещающих учебу и работу;

– часто отсутствующих студентов (например, спортсменов);

– студентов — участников соревнований профессионального мастерства «Ворлдскиллз Россия» (и других);

– иностранных студентов.

Основной дидактический эффект для всех обозначенных категорий пользователей — индивидуализация темпа освоения ОПОП и отдельных ее элементов. Другой значимый эффект — обеспечение доступности образовательной программы для студентов, которые не всегда могут физически присутствовать на занятиях.

Выбор элементов ОПОП, переводимых в онлайн, осуществляется администрацией ПОО по согласованию с самим студентом, его куратором, в ряде случаев — с его родителями или законными представителями (например, для несовершеннолетних обучающихся с ОВЗ). В этом отношении модель «Смешанный ИУП» можно рассматривать как промежуточный вариант между моделями «Смешанный учебный план» (решение о выводе дисциплин в онлайн принимается на уровне ПОО) и «Учебное меню» (выбор формата изучения той или иной дисциплины осуществляет сам студент). Особенность модели «Смешанный ИУП» заключается в том, что она охватывает небольшую долю студентов (как правило, 1–2% от общего контингента). Это позволяет вести с ними точечную работу как на этапе формирования ИУП (определение формы освоения той или иной дисциплины, составление индивидуального учебного графика), так и на этапе обучения (организационная и тьюторская поддержка, консультирование, персонализированный контроль знаний).

Главная организационно-педагогическая сложность, затрудняющая широкое внедрение данной модели (как и следующей модели «Учебное меню»), состоит в том, что один и тот же предмет должен одновременно преподаваться в двух разных форматах: для основной массы студентов — в очном формате, для студентов, обучающихся по ИУП, — в формате онлайн (в отличие от модели «Смешанный учебный план», где каждый учебный предмет преподается либо в формате онлайн, либо очно).

Известны попытки отдельных образовательных организаций поручить одному и тому же педагогу одновременно вести свой предмет в двух форматах: с частью студентов своей группы аудиторно, с другой частью — онлайн (при сохранении существующих схем оплаты его труда). При этом тот же самый преподаватель должен обеспечивать индивидуализацию учебного содержания и темпа обучения в работе с *каждым* студентом, переведенным на ИУП. Очевидно, что данное решение как

минимум не оптимально. В качестве разумных альтернатив могут быть предложены следующие взаимодополняющие подходы.

– *Специализация преподавателей по форме ведения курса.* Если в ПОО ведение данной дисциплины обеспечивают несколько преподавателей, то один из них специализируется на работе life, другой ведет ту же дисциплину (с другой частью студентов) в режиме онлайн.

– *«Кустовая» модель.* В рамках образовательной сети выделяются «кустовые» образовательные организации (ресурсные центры онлайн-обучения) или отдельные преподаватели, которые обеспечивают ведение дисциплин в режиме онлайн для студентов всех ПОО, входящих в сеть, которые обучаются на основе модели «Смешанный ИУП».

– *Использование возможностей MOOK.*

– *Адаптивные системы обучения.*

Это модель средне- или долгосрочной перспективы, предполагающая, что будут разработаны не только онлайн-курсы, но и такие системы управления обучением (LMS), которые обеспечат возможность самостоятельного освоения этих курсов студентами (включая автоматизированную проверку всех работ, оценку и зачет результатов обучения по этим курсам) без какого бы то ни было участия преподавателей, в автоматическом режиме.

Общие принципы выбора элементов ОПОП СПО, которые возможно, нежелательно и невозможно переводить в онлайн, одинаковы для всех трех моделей смешанного обучения, реализуемых на уровне учебного плана (они были представлены выше в описании модели «Смешанный учебный план»). Очевидно, что администрация ПОО, предлагая отдельным студентам возможность освоения ряда предметов в формате онлайн в рамках ИУП (или «эффективного учебного плана»), ставит их в ситуацию ограниченного выбора: производственные и учебные практики, а также ряд наиболее важных междисциплинарных курсов в составе профессиональных модулей и дисциплин, предполагающих работу со специальным оборудованием, как правило, должны оставаться в пространстве «живого» обучения.

По-видимому, оптимальной является комбинация моделей «Смешанный учебный план» и «Смешанный ИУП», когда одна часть элементов ОПОП жестко закреплена в формате life, другая часть — в формате online, третья часть предоставляет пространство выбора для тех студентов, которые обучаются по индивидуальному учебному плану. Эти вопросы должен регламентировать локальный нормативно-правовой акт, согласованный с федеральным образовательным законодательством.

В настоящее время модель «Смешанный ИУП» в той или иной степени уже реализуется в некоторых отдельных ПОО (нам известен, например, опыт Читинского педагогического колледжа, где подобным образом организовано обучение иностранных студентов — граждан Монголии по специальности СПО «Дошкольное образование»). Тем не менее мы отнесли эту модель смешанного обучения, как и предыдущую, к числу «моделей ближней перспективы». Ее широкое распространение требует, во-первых, совершенствования действующего нормативно-правового обеспечения (в том числе в части развития сетевых механизмов

реализации онлайн-курсов) и, во-вторых, накопления, осмысления и методического оформления соответствующего опыта работы ПОО.

В числе ограничений данной модели можно обозначить уменьшение возможностей для студентов, обучающихся по ИУП, для участия в групповых формах работы (обсуждения, дискуссии, проекты, деловые игры и др.) по тем предметам, которые они изучают онлайн.

### **Модель 3. «Учебное меню»**

Данная модель (Self-blend) используется в ряде зарубежных вузов и колледжей, работающих по англо-американской модели организации образовательного процесса, отличающейся максимально высокой степенью индивидуализации. В наиболее полной форме реализация данной модели осуществляется по формуле «любой студент имеет право выбора любого учебного курса в одном из двух форматов — life или online». Для этого необходимо обеспечить возможность одновременной реализации каждого элемента образовательной программы в двух форматах (life и online). Формируя свой ИУП, студент сам выбирает, какие предметы он будет изучать очно, а какие — в форме онлайн-курсов.

Обсуждение данной модели, проведенное в рамках сети экспериментальных площадок ФИРО РАНХиГС, работающих по направлению «Цифровая дидактика профессионального образования и обучения», выявило ее острое неприятие со стороны российских педагогов-практиков. Наиболее значимым аргументом противников данной модели выступает очевидная неготовность подавляющего большинства студентов, обучающихся по программам СПО, к самостоятельному формированию своего индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). Приведем наиболее характерные комментарии, высказанные в ходе обсуждения: «Большие сомнения по осознанному выбору студентами online/life»; «Пока не можем дать выбор студенту, выпускнику школы. Не владеет он материалом, за него в большей части пока решают родители (представители), кроме того, он еще несовершеннолетний. Есть вероятность того, что выберет online и потеряется»; «Нереально»; «Не считаю, что студент может определить значимость изучения предметов в режиме life или online»; «Произойдет разделение среди студентов: часть будут выбирать только life-режим, другая часть — только онлайн».

Как представляется, неготовность студента к проектированию ИОМ — это лишь одна сторона проблемы; в равной степени использование модели «Учебное меню» затруднено из-за неготовности к ее реализации педагогами и ПОО в целом. В российской образовательной практике как в школах, так и в ПОО, а также в большинстве вузов абсолютно доминирует традиция поточно-курсового обучения, при этом традиция обучения по ИУП отсутствует. Соответственно студенты, поступающие на программы ПОО, не имеют школьного опыта проектирования ИОМ, а в системе СПО не созданы базовые нормативно-правовые и организационно-управленческие условия для обучения по ИУП, такие как система зачетных единиц, сетевые образовательные программы, гибкая модель формирования учебных групп. В результате модель «Учебное меню», простая и понятная для ряда зарубежных образовательных

систем, в условиях российской действительности может быть отнесена в лучшем случае к моделям дальней перспективы.

Базовым условием для реализации рассматриваемой модели является трансформация системы общего образования, которая позволила бы уже на выходе из 9-го класса обеспечить подготовленность основной части выпускников к осознанному проектированию своих индивидуальных образовательных маршрутов на уровне СПО, а затем — к самостоятельному освоению онлайн-курсов на основе хорошо сформированных навыков самообразования и самоорганизации, а также высокой учебной мотивации. Строго говоря, речь идет о формировании принципиально новой для России образовательной традиции. Разговоры об очевидных преимуществах образовательного процесса, построенного на принципах персонализации и индивидуализации, ведутся в нашей стране на протяжении уже трех десятилетий, однако практических шагов по его реализации, по существу, так и не было сделано. Помимо социально-психологических барьеров играет свою роль и большая организационная сложность, неизбежно возникающая в ситуации, когда, например, в школе или колледже обучаются полторы тысячи школьников или студентов, и каждый из них имеет свой собственный индивидуальный учебный план.

Решение проблемы видится в общем контексте цифровой трансформации образования. Появление новых цифровых средств позволяет все дальше продвигаться в направлении автоматизации обеспечивающих процессов, среди которых формирование ИОМов и ИУПов, составление индивидуализированных расписаний, автоматизированная персонализированная поддержка обучающихся, автоматизированный контроль учебных достижений. Задача распределения множества учащихся по временным учебным группам, различающимся формой обучения (online или life), уровнем освоения (базовый или углубленный), темпом обучения (базовый или интенсивный), представляется уже не настолько сложной, если ее решает соответствующим образом заточенная LMS (learning management system) — электронная система управления обучением.

На уровне учебного предмета можно выделить две модели: «Очная сессия» (используемая в практике) и «Смешанный учебный предмет» (модель ближней перспективы).

#### **Модель 4. «Очная сессия»**

Модель реализуется на основе максимально простой организационно-дидактической схемы: на протяжении учебного года (или иного срока обучения) проводится несколько компактных очных сессий, тогда как остальная часть образовательного процесса осуществляется в режиме онлайн. Данная модель в последние годы широко используется в практике профессионального образования для решения двух основных задач:

- организация образовательного процесса по программам СПО в заочной (иногда и очно-заочной) форме;
- реализация дополнительных профессиональных программ различного типа (повышение квалификации, переподготовка) и различной продолжительности независимо от официально заявленной формы реализации программы.

План обучения, предполагающий распределение учебных разделов и этапов форм учебной деятельности между очными сессиями и межсессионными онлайн-этапами, формирует преподаватель (по согласованию с методическим отделом, цикловой комиссией или администрацией), в ряде случаев — куратор группы (курса). В состав очной сессии, как правило, включается промежуточный (рубежный) и итоговый контроль (например, в форме защиты проектов), который часто дополняется циклом учебных мероприятий, выполняющих функцию комплексного «погружения» в тему/компетенцию. К ним относятся изучение наиболее важных и сложных вопросов теоретического материала; формирование и закрепление ключевых навыков и компетенций в ходе практических и лабораторных занятий или тренингов, короткие производственные стажировки, цикл индивидуальных и групповых консультаций по ключевым проблемам курса. Основная часть работы по освоению нового материала, закреплению, применению на практике, выполнению проектных и квалификационных работ выводится в онлайн. Кроме того, с использованием средств электронной коммуникации осуществляется текущий контроль и консультирование по выполнению рабочих заданий, а иногда и итоговый контроль.

Соотношение очной сессии и онлайн-этапов может быть различным в зависимости от типа программы, категории обучающихся и других условий. Например, одна-две недели очного обучения могут чередоваться с одной-двумя неделями работы в онлайн (курсы повышения квалификации) или с несколькими месяцами дистанционного обучения (заочное обучение по продолжительным программам СПО и переподготовки).

Особенность данной модели смешанного обучения в том, что она опирается, как правило, на наиболее простые и общедоступные средства организации онлайн-обучения, такие как электронная почта, файлообменники, мессенджеры или социальные сети.

Реализация модели «Очная сессия» обеспечивает комплекс результатов, характерных и для ранее рассмотренных моделей смешанного обучения:

- на организационно-педагогическом уровне — разгрузка учебного расписания, сокращение нагрузки преподавателей, минимизация контактов в условиях эпидемиологической ситуации;

- на дидактическом уровне — индивидуализация уровня сложности и темпа освоения учебного материала, использование широкого круга цифровых образовательных ресурсов и сервисов в ходе самостоятельной работы обучающихся и сопутствующее развитие общеучебных и цифровых компетенций, а также учет персональных образовательных запросов и дефицитов обучающихся, что критически значимо для дополнительного профессионального образования.

Основной дидактический риск при реализации данной модели связан с распространением известного феномена «интернет-списывания». Его преодоление требует от педагога особого подхода при построении учебных заданий, ожидаемый результат которых не должен находиться в «пространстве готовых решений» интернета. Например, задания могут быть привязаны к индивидуальным образовательным дефицитам

слушателя или к особенностям конкретной организации (предприятия), где он работает. В числе других условий педагогической эффективности реализации модели «Очная сессия» можно обозначить четкое распределение элементов образовательной программы по этапам онлайн-обучения и очной сессии при формировании учебного плана; использование приемов управления учебной мотивацией на всем протяжении онлайн-этапов.

В ходе проведенного обсуждения некоторые педагоги указывали на возможность комбинации моделей «Смешанный учебный предмет» и «Очная сессия», которая может быть педагогически эффективной в работе со студентами, осваивающими программы СПО в очной форме. В этом случае модель «Очная сессия» становится способом организации обучения по предметам, которые выведены в онлайн в «Смешанном учебном плане».

#### **Модель 5. «Смешанный учебный предмет»**

В данном случае часть разделов и (или) тем определенного курса выводится в онлайн для всей учебной группы (потока, курса). При этом важно, что раздел или тема выводятся в онлайн полностью, включая все дидактические этапы их освоения — изучение нового материала, закрепление, применение знаний, текущее оценивание. Например, в курсе органической химии изучение первой темы раздела «Углеводороды» («Алканы») осуществляется очно, тогда как последующие темы, имеющие однотипные модели изучения, выводятся для самостоятельной работы в онлайн. Этот пример позволяет понять, чем модель «Смешанный учебный предмет» отличается от «Объяснительного класса» и «Перевернутого класса» (см. далее), которые предполагают перевод в онлайн не целого раздела (темы), а отдельных дидактических этапов.

Решение о том, какие именно разделы (темы) учебной дисциплины переводятся в онлайн, принимает преподаватель на этапе составления рабочей программы (по согласованию с куратором курса, цикловой комиссией и администрацией ПОО). При этом на уровне ПОО могут быть приняты локальные нормативно-правовые акты, регламентирующие максимальную и минимальную долю учебного материала, которая может быть выведена в онлайн по тем или иным типам элементов ОПОП СПО.

Формируя рабочую программу «Смешанного учебного предмета», преподавателю необходимо учитывать, с одной стороны, специфику разделов и тем. В онлайн могут быть переведены разделы и темы:

- предполагающие большой объем однородной самостоятельной работы не очень высокого уровня сложности;
- сходные с ранее изученными по содержательным характеристикам и (или) по логике освоения, опирающейся на уже освоенные знания, умения и навыки;
- имеющие невысокую значимость для дальнейшей профессиональной деятельности и (или) итоговой аттестации студентов<sup>1</sup>;
- связанные с формированием и использованием ИТ-компетенций;

---

<sup>1</sup> Подобным темам и разделам в принципе не место в учебных программах, но по факту они по тем или иным причинам в них порой присутствуют.

– при работе с сильными группами — объемные теоретические разделы и темы, не требующие практических, лабораторных и групповых работ на этапе закрепления и применения знаний.

В формате *life* обязательно сохраняются разделы и темы, требующие использования специализированного оборудования или лицензионного программного обеспечения, групповых форм работы (интенсивы, тренинги, деловые игры, публичные защиты и т. д.), а также обладающие высокой сложностью. Очевидно, что при работе со слабой учебной группой (низкая учебная мотивация, слабые навыки самоорганизации, большие пробелы в базовых знаниях и умениях, невысокий интеллектуальный уровень) объем материала, выводимого в онлайн, должен быть минимизирован.

Использование модели «Смешанный учебный предмет» позволяет в определенной степени разгрузить аудиторную часть образовательной программы, высвободить помещения. Если по разделам, выводимым в онлайн, разработаны качественные электронные образовательные ресурсы (и при этом применяется эффективная LMS), использование модели позволяет обеспечить разгрузку преподавателя, освобождая его от участия в преподавании онлайн-части курса. На дидактическом уровне данная модель способна обеспечить множество позитивных эффектов, главный из которых — возможность сосредоточиться на изучении наиболее сложных и важных разделов курса и за счет этого повысить качество его освоения. Грамотно реализованная модель «Смешанный учебный предмет» обеспечивает наилучшую по сравнению с другими моделями смешанного обучения сбалансированность *online/life*, что создает возможности для постепенного развития у студентов компетенций самостоятельного обучения в цифровой образовательной среде. Для успешных студентов возникает дополнительная возможность ускоренного освоения онлайн-разделов. За счет повышения разнообразия источников учебной информации, мультимедийности подачи учебного материала, гибкого режима учебной работы у некоторой части студентов повышается учебная мотивация и результативность обучения<sup>1</sup>.

Важнейшим условием, обеспечивающим педагогическую результативность модели «Смешанный учебный предмет», является использование принципа «постепенного наращивания онлайн». В работе с первокурсниками (а также с другими категориями студентов с низким уровнем учебной самостоятельности при работе в цифровой образовательной среде) доля разделов и тем, переводимых в онлайн, должна быть минимальной. При этом в начале учебного процесса необходимо специальное предварительное обучение студентов способам организации учебной работы в условиях смешанного обучения (как показывает практика, такое обучение занимает минимум времени). В дальнейшем доля тем и разделов, переводимых в онлайн, может постепенно увеличиваться. Другое условие — четкое распределение этапов *online/life* при составлении рабочей программы преподавателем во избежание потери системности

<sup>1</sup> Это характерно не только для хорошо успевающих, высокомотивированных, самоорганизованных и «цифровых» студентов, но и для тех, кто обладает специфическими биоритмами, не совпадающими с ритмом традиционного учебного процесса.

и целостности учебного курса, систематичности и последовательности в формировании знаний, умений, навыков, компетенций.

На уровне раздела, темы в рамках учебного предмета существуют две альтернативные модели: «Объяснительный класс» (модель ближней перспективы) и «Перевернутый класс» (актуальная модель, уже достаточно широко используемая в отечественной образовательной практике).

#### **Модель 6. «Объяснительный класс»**

В зарубежной практике подобная модель носит название Face-to-Face Driver, что на смысловом уровне можно перевести как «очный запуск». Преподаватель осуществляет «запуск» раздела или темы: объясняет новый материал, отвечает на вопросы, дает необходимые пояснения к выполнению заданий (возможно, демонстрирует решение типовой учебной задачи в рамках темы). Затем студенты самостоятельно, в дистанционном режиме, проходят этапы закрепления и контроля знаний (нередко совмещенные один с другим в логике «включенного оценивания» [Педагогическая концепция... 2020, с. 52–53]).

Предлагаемое нами название «Объяснительный класс», с одной стороны, показывает, что в очном формате («в классе») осуществляется не только «запуск» изучения нового материала, но и другие объяснительные этапы, включая текущее консультирование в ходе выполнения учебных заданий, а также инструктаж перед практической частью работы, в том числе перед учебной и производственной практиками, если они предусмотрены в онлайн (например, будучи нацеленными на формирование или активное использование ИТ-компетенций обучающихся). С другой стороны, название «Объяснительный класс» подчеркивает, что данная модель в известном смысле противостоит модели «Перевернутый класс» (см. далее).

Преимущество «объяснительного» класса перед «перевернутым» состоит в том, что освоение новой темы начинается с ситуации живого общения, что позволяет педагогу дать мотивационно-психологическую установку на изучение нового материала, расставить необходимые акценты, предупредить возможные вопросы и барьеры, которые могут препятствовать самостоятельному освоению этой темы. В дальнейшем организация самостоятельной работы студентов должна быть поддержана возможностью очных консультаций. (Из комментариев педагогов-практиков: «Студенту все понятно до тех пор, пока он не начнет делать сам».) Таким образом, модель «Объяснительный класс» может быть рекомендована для работы с не очень мотивированными группами студентов, но обладающими достаточными навыками самоорганизации. (Из комментариев педагогов-практиков: «Для первого курса скорее всего не подойдет, если нет положительного опыта самостоятельной работы».)

Другое основание для выбора модели смешанного обучения «Объяснительный класс» — специфика учебного материала. В данном случае подходят такие разделы и темы, которые предполагают формирование относительно простых стандартных умений, отработку достаточно простых навыков либо использование для решения новых учебных задач ранее освоенных умений, навыков, что доступно студентам в ходе самостоятельной работы без помощи педагога. «Объяснительный класс»

хорошо подходит для подготовки программистов и других работников ИТ-профиля, когда после первоначального разбора принципов решения типовых заданий студенты самостоятельно решают их онлайн.

Важным дидактическим условием, обеспечивающим педагогическую результативность данной модели, является наличие качественных электронных образовательных ресурсов для этапа самостоятельной работы по отработке знаний, умений и навыков. Для обеспечения достаточного уровня учебной мотивации должны быть предусмотрены задания разного уровня сложности и в разном формате, а также возможность работы в индивидуальном темпе. Индивидуализация темпа работы и количества закрепляющих повторений позволяет мотивированным и хорошо успевающим студентам, быстро пройдя этап освоения простых умений и навыков, сосредоточиться на освоении более сложных и комплексных (что также должно быть предусмотрено).

Второе условие — эффективная коммуникация «студент — преподаватель» (а также «студент — студент», если для выполнения заданий формируются группы онлайн или используются инструменты взаимооценки), обеспечивающая поддержание мотивации и оперативную оценку выполняемых заданий. В перспективе это условие может быть обеспечено с развитием адаптивных систем управления обучением, выполняющих роль «третьего субъекта образовательного процесса» и освобождающих от этих задач преподавателя.

Контроль по итогам прохождения раздела, темы может осуществляться в формате как online, так и life, что зависит от специфики темы, уровня подготовленности группы, характера формируемых общих компетенций (например, навыки публичной презентации требуют очного формата защиты выполненного задания).

#### **Модель 7. «Перевернутый класс»**

«Перевернутый класс» (Flipped Classroom) называется перевернутым именно потому, что представляет собой логическую противоположность обычному («объяснительному») классу, являясь как бы зеркальным его отображением. В условиях реализации модели «Перевернутый класс» дидактический цикл начинается в форме онлайн (самостоятельное изучение студентами нового материала с использованием тех или иных электронных ресурсов), а завершается в очном формате (аудиторное закрепление, применение знаний и умений, а также сопутствующее текущее оценивание). Сегодня «Перевернутый класс» является самой известной, распространенной и методически проработанной моделью смешанного обучения не только в международной практике, но и в России. Постепенно она входит и в практику среднего профессионального образования [Ерицян, 2020].

Центральное дидактическое преимущество этой модели в том, что в центре внимания оказывается главный этап процесса обучения, от которого зависит успешность освоения программного материала (а в случае СПО — еще и качество освоения основ профессиональной квалификации), а именно этап закрепления знаний. «Перевернутый класс» стал возможен и педагогически эффективен в тот момент, когда цифровые технологии смогли обеспечить подачу нового материала в дидактически полноценной

форме — доступной, наглядной, вариативной, содержательно полноценной. Эта модель — оптимальное дидактическое решение в эпоху доступности знаний и сохраняющейся труднодоступности умений.

Перевод освоения знаний в онлайн позволяет педагогу сосредоточиться на формировании у обучающихся умений и навыков, обеспечивая этот процесс демонстрациями образцов решений, консультативной помощью, мотивационной поддержкой и оперативной обратной связью, а также используя необходимое специализированное оборудование и групповые формы работы. Экономия времени особенно заметна при изучении объемных разделов и тем; повышение качества обучения — при изучении сложных тем, предполагающих формирование сложных умений и навыков. Сопутствующий дидактический эффект выражается в многократном обращении к теоретической части темы (сначала самостоятельно, затем в начале очного занятия — для интерпретации изученного и выявления возникших трудностей, наконец — в процессе закрепления, когда полученные знания вновь обсуждаются, но уже в контексте их применения для решения учебных задач), что способствует хорошему пониманию материала, созданию «ситуации успеха» в учебной деятельности и тем самым укреплению учебной мотивации.

В целом модель «Перевернутый класс» хорошо подходит для студентов с достаточно высоким уровнем мотивации к обучению и учебной самостоятельности: навыки самоорганизации требуются им с самого начала работы по новой теме. Также необходимо умение работать с собственным непониманием: фиксировать возникающие трудности, грамотно формулировать вопросы. Как отмечают педагоги, для отстающих студентов использование модели «Перевернутый класс» может значительно снизить учебную мотивацию — они просто «не включатся» в новую тему.

Выбор конкретной модели обучения, реализуемой на уровне раздела или темы, осуществляет педагог на уровне рабочей программы, утверждаемой цикловой комиссией (возможно, по согласованию с куратором группы, курса). Вопрос о возможности и педагогической эффективности сочетания разных моделей смешанного обучения («Объяснительный класс», «Перевернутый класс», а также «Смешанный учебный предмет») в преподавании одной и той же дисциплины с одной и той же группой студентов пока не изучен. По-видимому, на современном этапе цифровой трансформации конкретному педагогу предпочтительно ограничиться систематическим использованием какой-либо одной модели. Это позволит избежать путаницы и дезориентации, неизбежно возникающей, если одновременно используется много различных дидактических схем. Другой вариант — в течение учебного года провести апробацию каждой из трех обозначенных моделей на различных, наиболее подходящих для этого разделах (один раздел как «Объяснительный класс», другой — «Перевернутый класс», третий — полностью в онлайн). Условие — максимально качественная подготовка педагогом сценариев прохождения соответствующих тем, а также специальная подготовка студентов к учебной работе в условиях смешанного обучения.

На уровне учебного занятия выявлена одна актуальная модель смешанного обучения, которая была нами условно названа «Смешанный урок».

### Модель 8. «Смешанный урок»

Дидактические рамки реализации этой модели — одно учебное занятие (одиночный или спаренный урок), в ходе которого, в той или иной последовательности, чередуются этапы, предполагающие организацию деятельности обучающихся в форматах life и online. Одна из наиболее тщательно отработанных методических схем, на основе которой можно построить сценарий «смешанного урока», носит название «Ротация станций». В этом случае в учебном пространстве оборудуются три различные зоны («станции»): зона работы с педагогом — life, зона самостоятельной работы с цифровыми ресурсами — online и зона для групповой или индивидуальной самостоятельной работы, например, с лабораторным оборудованием или по выполнению иного практического задания. В англоязычной литературе для трех обозначенных типов станций соответственно используются обозначения: F2F (Face to Face), CM (Computer Mediated) и SS (Self Study). Возможны и другие, в том числе более простые варианты реализации модели «Смешанный урок», предполагающие чередование очной работы группы с педагогом и индивидуальной либо парной самостоятельной работы с использованием цифровых устройств и электронных образовательных ресурсов.

Данная модель обладает очевидным организационным удобством: введение ее в учебный процесс может быть обеспечено педагогом на уровне планирования занятия, без согласования с методическими или административными подразделениями ПОО. Педагогическая эффективность модели, ее положительное влияние на учебную мотивацию и качество освоения учебного материала объясняются сменой рода деятельности студентов в рамках занятия, устранением однообразия и монотонности — типичных спутников среднестатистического «рабочего занятия». Возвращение обучающихся к одному и тому же материалу, представленному в разных форматах (например, при использовании «Ротации станций» — трижды), дает дополнительный закрепляющий эффект. Если при этом предусмотрено еще и физическое перемещение студентов по учебному пространству, то обеспечивается и более высокое качество восприятия учебного материала студентами-кинестетиками, которые нуждаются в двигательной активности непосредственно в процессе обучения. В ходе «Смешанного урока» может быть обеспечена высокая степень индивидуализации учебного процесса за счет сочетания разных форм работы с разной степенью сложности учебных заданий, различным уровнем учебной помощи со стороны педагога. При грамотной организации учебного занятия за счет его высокого темпа, содержательной плотности материала, мультиформатности его подачи достигается высокое качество обучения.

Модель «Смешанный урок» может использоваться при обучении практически любой дисциплине общеобразовательного и общепрофессионального цикла, а также многим междисциплинарным курсам профессионального цикла, особенно связанным с использованием цифровых технологий и средств. Доступность модели даже для трудных студентов, ее положительное влияние на учебную мотивацию, относительная организационная простота и компактность позволяют использовать ее для первичного включения студентов в логику смешанного обучения для

формирования их готовности к самостоятельной работе с электронными образовательными ресурсами под присмотром педагога и, если это нужно, при его непосредственной поддержке. В то же время некоторые педагоги отмечают, что при слишком частом использовании позитивное влияние этой модели на интерес студентов заметно снижается.

Основная сложность в реализации данной модели — трудоемкость для педагога на этапе подготовки (разработка сценария, подбор содержания и учебных заданий, а также подходящих электронных образовательных ресурсов). Так, в случае использования методики «Ротация станций» один и тот же учебный материал нужно представить в трех различных форматах. Сценарий такого занятия должен быть расписан поминутно, но при этом его реализация требует гибкости (возможность поменять на ходу какие-то виды деятельности в случае возникновения технических проблем, неожиданно быстрого или слишком медленного выполнения того или иного задания одной из подгрупп и т. д.). Все это требует от педагога, реализующего модель «Смешанный урок», высокого уровня квалификации и хорошей подготовки. Другая группа условий связана с особенностями планирования предметно-пространственной среды обучения, которая в ряде случаев (например, для той же «Ротации станций») должна быть поделена на функциональные зоны, обеспечивающие разные формы работы на основе определенного материально-технического оснащения и при этом достаточно просторные. Возможно, для одного занятия придется использовать сразу несколько помещений либо провести частичную перестройку образовательного пространства ПОО (при систематическом использовании данной модели).

Наконец, на уровне технологии обучения, жестко не привязанной к классно-урочной логике организации учебных занятий, мы видим еще одну актуальную модель смешанного обучения — «Смешанный проект / смешанное исследование».

#### **Модель 9. «Смешанный проект / смешанное исследование»**

Модель предполагает чередование, в той или иной последовательности, различных этапов учебного, учебно-производственного, социального или бизнес-проекта или учебного исследования, реализуемого студентами ПОО в рамках образовательного процесса. Это могут быть, например, индивидуальные проекты в рамках общеобразовательного цикла, курсовые работы, а также проекты, выполняемые в рамках итоговой аттестации по программам СПО.

В зависимости от типа, темы и конкретного содержания проекта в онлайн могут быть вынесены те или иные его этапы, входящие в полный жизненный цикл проекта (подготовка — «запуск» — сбор информации — разработка решений и продуктов — презентация/защита — итоговая рефлексия). Наиболее органично в формате онлайн могут быть реализованы такие этапы, как поиск, систематизация и анализ информации по проблеме, текущий контроль промежуточных результатов проекта, коммуникация в ходе работы над проектом с участием проектантов и преподавателя — руководителя проекта. Кроме того, в онлайн может формироваться и функционировать «внешний контур» проектной или исследовательской команды — заказчики, партнеры, сторонние

эксперты, консультанты проекта. Для формата life лучше всего подходят этапы запуска проекта, полевых исследований, сбора проектной группы в «реперных точках» работы над проектом, презентация (защита, «продажа») результатов проекта. Выбор оптимального формата для этапов разработки проектного решения и его послепроектного обслуживания зависит от того, представляет собой продукт проектной деятельности материальный объект или же нечто иное, что может существовать в электронном пространстве (ИТ-продукт, сценарий праздника, цикл репортажей, технический регламент и т. п.). В целом возможны самые различные варианты данной модели, выбор которых может осуществлять либо сам педагог (на этапе предварительной проработки проекта/исследования), либо педагог совместно с проектной группой (на этапе «запуска» проекта/исследования).

Сходная модель смешанного обучения может быть использована не только в рамках проектно-исследовательской деятельности студентов, но и для организации учебной практики студентов по некоторым профессиям и специальностям СПО, а также в системе дополнительного профессионального образования, при выполнении слушателями индивидуальных или групповых проектных работ (в том числе при выполнении индивидуальных методических проектов педагогами ПОО).

Дидактические эффекты от реализации данной модели достаточно очевидны: формирование комплекса «проектных» и «исследовательских», а также цифровых компетенций; повышение учебной мотивации; формирование и развитие учебной и общей самостоятельности студентов; расширение содержательного и деятельностного поля проектной и исследовательской деятельности; индивидуализация и персонализация образовательного процесса.

В числе условий педагогической эффективности реализации модели «Смешанный проект / смешанное исследование» можно обозначить:

- достаточный уровень ответственности и самоорганизации студентов (комментарий педагога-практика: «Лучше всего модель применима для старших курсов»);
- при выполнении группового проекта — сбалансированный состав группы, наличие лидера (лидеров), грамотное распределение ролей и функций в работе над проектом;
- четкое планирование работы над проектом/исследованием с составлением графика, в котором указаны все этапы и формы их прохождения (online или life), а также контрольные точки;
- качественная и своевременная прямая и обратная связь проектантов с преподавателем на всех этапах работы над проектом (а также обеспечение систематической и бесперебойной коммуникации внутри команды для групповых проектов/исследований);
- в целом тщательное соблюдение всех базовых педагогических требований к организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся [Сергеев, 2010].

Представленную типологию моделей смешанного обучения, безусловно, нельзя воспринимать как некую догму новой, цифровой дидактики. Стремительность перемен неизбежно захватывает и способы

организации образовательного процесса, обновление педагогических подходов становится, по существу, непрерывным процессом. Тем не менее надеемся, что попытка систематизации, предпринятая нами в этой статье, окажется полезной как педагогам-практикам и методистам, находящимся в поиске новых форм, технологий и средств обучения, так и разработчикам EdTech — цифровых образовательных платформ, ресурсов и сервисов. Встречная трансформация цифровых и педагогических технологий — ведущий тренд развития образования, и безусловным лидером окажется тот, кто сумеет им грамотно воспользоваться.

### *Литература*

1. Ерищан Л. А. Технология «Перевернутый класс» в обучении межкультурному иноязычному общению студентов среднего профессионального образования // Английский для нефилологов. Проблемы ESP-2020: межвуз. сб. науч. трудов. Воронеж, 2020. С. 51–55.
2. Луценко М. Е. Смешанное обучение как инновационная форма организации учебного процесса // Общество знаний: стратегии, процессы технологии: сб. ст. М.: ООО «Импульс», 2018. С. 77–80.
3. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: монография / В. И. Блинов, И. С. Сергеев, Е. Ю. Есенина, П. Н. Биленко, М. В. Дулинов, А. М. Кондаков; под науч. ред. В. И. Блинова. М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2020. 112 с.
4. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практич. пособие / И. С. Сергеев. М.: АРКТИ, 2010. 80 с.
5. Фаизова Э. Ф. Смешанное обучение как форма организации учебно-познавательной деятельности студентов колледжа // Фундаментальная и прикладная наука: сб. науч. ст. Челябинск: ЧГПИ, 2015. С. 187–190.

## **Models of Blended Learning in Vocational Education: Typology, Pedagogical Effectiveness, Implementation Conditions**

### *Authors*

#### **Vladimir Blinov**

Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Director of the Research Center for Professional Education and Qualification Systems of the Federal Institute for Education Development, RANEPА,

Moscow.

E-mail: endless111@yandex.ru

#### **Igor Sergeev**

Doctor of Sciences in Pedagogy, Leading Researcher at the Research Center for Professional Education and Qualification Systems of the Federal Institute for Education Development, RANEPА,

Moscow.

E-mail: rigen@rambler.ru

**Abstract**

The pandemic period revealed many organic shortcomings of distance learning, making it unsuitable as a basic form of training in vocational education. The most promising form of organization of the educational process, in the context of its digital transformation, is seen as blended learning, involving the alternation of online (online) and full-time (life) learning formats. The article presents an approach to the typology of blended learning models that can be implemented at different levels: curriculum, subject, section or topic (within the framework of the subject), training session, extracurricular learning technology. The scientific characteristics of nine different models of blended learning that can be used in professional education are given. For each model, the organizational, pedagogical, and didactic effects that determine its purpose, the conditions for its pedagogically effective implementation, and the limitations and risks are described. A number of models are classified as relevant, which are already used or can be used in modern conditions ("Face-to-face session", "Face-to-face driver", "Flipped class", "Blended lesson", "Blended project / blended research"). Other models ("Blended curriculum", "Blended individual training plan", "Training menu", "Blended subject") can be effectively implemented in the Russian conditions in the more or less distant future. Their implementation requires improving the regulatory and technical support, as well as higher readiness of teaching staff and students to work in an online learning environment. The problems of choosing a particular model of blended learning and their possible combinations in the educational process are considered. The article is based on the joint work of a network of experimental sites of the Federal Institute for the Development of Education, RANEPa, working in the direction of "Digital Didactics of vocational education and training", integrating research work and the experience of practitioners.

**Keywords:**

blended learning, e-learning, online learning, flipped classroom, digital transformation of education, digital didactics.

**For citation:**

Blinov V. I., Sergeev I. S. Models of Blended Learning in Vocational Education: Typology, Pedagogical Effectiveness, Implementation Conditions. *Vocational Education and Labor Market*, 2021, no. 1, pp. 4–25. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-04-25

**References**

Ericyan L. A. Tekhnologiya Perevyornutyj klass v obuchenii mezhkulturnomu inoyazychnomu obshcheniyu studentov srednego professionalnogo obrazovaniya [Technology Flipped Classroom in Teaching Intercultural Communication in a Foreign Language of Students of Secondary Vocational Education]. *Anglijskij dlya nefilologov. Problemy ESP-2020 / English for non-philologists. Problems ESP-2200*. Voronezh, 2020, pp. 51–55. (In Russ.)

Lucenko M. E. Smeshannoe obuchenie kak innovacionnaya forma organizacii uchebnoogo processa [Blended Learning as an Innovative form of Organizing the Educational Process]. *Obshchestvo znaniy: strategii, protsessy, tekhnologii [Knowledge Society: strategies, processes and technologies]*. Moscow: Impuls, 2018, pp. 77–80. (In Russ.)

Pedagogicheskaya koncepciya cifrovogo professionalnogo obrazovaniya i obucheniya [Pedagogical Concept of Digital Professional Education and Training] / V. I. Blinov, I. S. Sergeev, E. Yu. Esenina, P. N. Bilenko, M. V. Dulinov, A. M. Kondakov, ed. by V. I. Blinov. Moscow: Delo: RANEPa, 2020, 112 p. (In Russ.)

Sergeev I. S. Kak organizovat proektnuyu deyatelnost uchashchihsya [How to Organize Students' Project Activities]: manual. Moscow: ARKTI, 2010, 80 p. (In Russ.)

Faizova E. F. Smeshannoe obuchenie kak forma organizacii uchebno poznatelnoj deyatelnosti studentov kolledzha [Blended Learning as a Form of Organization of Educational and Cognitive Activities of College Students]. *Fundamental'naya i prikladnaya nauka* [Basic and Applied Science]. Chelyabinsk: ChGPI, 2015, pp. 187–90. (In Russ.)

# Геймификация профессионального образования: стоит ли игра свеч?



**ЧАГИН**  
**Сергей Сергеевич,**  
кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель специальных дисциплин политехнического колледжа № 50, Москва.  
E-mail: 4ss@mail.ru

## Аннотация

Мировая тенденция по цифровизации всех областей жизнедеятельности общества привела к изменениям, затрагивающим сферу профессионального образования. Сегодня труд педагога частично компенсируется технологиями, требуя знаний и умений в области цифровизации. Появляются новые компетенции, формируется новый кадровый потенциал образования, новые образовательные концепции. Образовательные стандарты повысили требования к организации и качеству профессионального образования. Однако образование отстает от современных реалий, оставаясь консервативным по своей сути. Актуализация деятельности и задач в системе профессионального образования указывает на необходимость повышения качества подготовки выпускников и совершенствования учебного процесса. Внедрение цифровых игровых технологий в учебный процесс расценивается педагогами-практиками неоднозначно. Современные методы профессионального обучения сосредоточены на предметных навыках, но часто игнорируют важные компоненты карьерного успеха, такие как лидерство, общение и сотрудничество. В отличие от традиционных форм работы педагога геймификация обладает активным неимитационным характером. Учебный процесс, в который внедряются элементы цифровых игровых технологий, трансформирует организационную работу педагога при сохранении содержательного наполнения дисциплины.

Целью данной статьи является осмысление современных тенденций и вызовов в профессиональном образовании, которое сталкивается с задачами мотивации и применения педагогами и студентами цифровых игровых технологий в учебном процессе. Рассматриваются одно из решений данных задач — использование элементов геймификации в учебном процессе, а также причины неприятия педагогами данных цифровых технологий. Малый опыт, накопленный системой профессионального образования, и недостаточное его осмысление актуализируют работу в направлении изучения феномена геймификации образования.

## Ключевые слова:

геймификация, игровые цифровые технологии, игровые элементы в образовании, цифровые компетенции педагогов, образовательные компьютерные игры, профессиональное образование.

Статья поступила  
в редакцию  
15 января 2021 г.

Для цитирования: Чагин С. С. Геймификация профессионального образования: стоит ли игра свеч? // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 26–35. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-26-35

## Введение

Ключевыми тенденциями последнего десятилетия являются информационные цифровые технологии и, в частности, игровая индустрия: облачные стриминговые сервисы, мобильные виртуальные и графические миры с внедренным в них искусственным интеллектом. Разработка и продвижение компьютерных игр — быстро развивающаяся отрасль. За последние несколько лет мировая индустрия компьютерных игр превысила отметку в 150 миллиардов долларов<sup>1</sup>. Российский игровой рынок составляет более 129 миллиардов рублей<sup>2</sup>. Участник игры (геймер) превращается в высокооплачиваемого профессионала, за рубежом открываются факультеты изучения компьютерных игр.

Цифровые обучающие инструменты все чаще используются педагогами, изучающими новые способы совершенствования образовательных результатов. Среди мировых тенденций развития сферы образования выделяются мобильное обучение (mLearning), микрообучение (microlearning), обучение в социальных сетях, интерактивное видеообучение и, конечно, геймификация (gamification). В российском профессиональном образовании внедрение игровых цифровых технологий в учебный процесс происходит осторожно, чаще всего в виде отдельных элементов. Между тем в научных журналах появляются статьи, затрагивающие различные аспекты игровых цифровых технологий, в том числе мотивацию к обучению [Ставцева, Вагина, 2019, с. 33; Орлова, Титова, 2015, с. 60], создание образовательной среды [Плиева, Мамалова, 2020, с. 232] и образовательного процесса [Капкаев, Лешинина, 2019, с. 213; Коваль, 2016, с. 25]. Сегодня перед российским профессиональным образованием встают вопросы: как эффективно использовать геймификацию в качестве образовательного инструмента и какие сложности связаны с его внедрением?

## Геймификация — что это?

Понятие геймификация (gamification) ввел в 2002 году программист Ник Пеллинг (Nick Pelling). После 2010 года использование элементов геймификации получило широкое распространение. Некоторые российские исследователи для обозначения анализируемого явления ошибочно используют термин «игрофикация» [Бахметьева, Яйлаева, 2019, с. 11]. Но игра и компьютерная игра имеют существенные различия.

В своей работе «Человек играющий» Й. Хейзинга говорит о том, что в наипростейших формах, даже у животных, игра есть нечто большее, чем чисто физиологическое явление либо физиологически обусловленная психическая реакция. Таким образом, автор выводит игру из границ чисто биолого-физической деятельности, понимая под ней функцию, исполненную смысла. И этот смысл игра вносит в происходящую действительность [Хейзинга, 1992].

<sup>1</sup> Седых И. А. Индустрия компьютерных игр 2020 // Годовые обзоры ключевых отраслей и рынков. [https://dcenter.hse.ru/godovye\\_obzory\\_po\\_otraslyam\\_i\\_rynkam](https://dcenter.hse.ru/godovye_obzory_po_otraslyam_i_rynkam).

<sup>2</sup> Там же.

Упоминания об использовании игры в качестве инструмента воспитания и обучения содержатся и в древних письменных источниках. Детей воспитывали посредством испытаний, состязаний, преодоления трудностей. К примеру, обучение мальчиков заканчивалось обязательным состязанием с учителем [Ярхо, 2002, с. 54]. К сожалению, в современных образовательных организациях процент педагогов, способных и готовых соревноваться с учениками, ничтожно мал.

В технологическом смысле под геймификацией понимается механизм применения игровых приемов в среде, непосредственно не связанной с игрой. Самый простой способ перевода традиционного процесса обучения в цифровое — геймифицировать его, преобразовать дисциплину в интерактивный квест с сюжетом, персонажами и испытаниями. Однако использование геймификации в технологиях виртуальной реальности (VR) и дистанционного обучения (E-Learning) в образовательном процессе имеет как преимущества, так и недостатки.

### Игра как иная среда существования

Все мы не раз слышали: «Мой ребенок не вылезает из компьютера. Если не компьютер, то телефон. Постоянно в свои игрушки играет». Со статистикой играющих online в любой момент можно ознакомиться на сайте Valve corporation (рис.)<sup>1</sup>. 40 миллионов активных пользователей собирают урожай в FarmVille 2<sup>2</sup>. Более 81 миллиона в возрасте 10–65 лет играют в World of Warcraft более сорока часов в неделю<sup>3</sup>. В 2019 году число пользователей игровых платформ превысило два миллиарда человек. В среднем за день число игроков колеблется в районе 50 миллионов<sup>4</sup>. Компьютерные игры с виртуальными мирами становятся второй средой существования человека<sup>5</sup>.

Сегодня самыми популярными являются массовые многопользовательские онлайн-игры (MMOG), такие как World of Warcraft и Call of Duty. В целях подготовки к международным соревнованиям геймеры добровольно тратят на игру годы своей жизни. Обсуждается вопрос о повальной игромании как о психологическом заболевании XXI века.

Игровые элементы находят свое место в политике, маркетинге, здравоохранении. Все громче звучат голоса тех, кто готов внедрять игру в образовательный процесс, мотивируя это необходимостью мягкого возвращения интереса к процессу обучения. Признается ценность игровой практики в развитии личностных качеств, таких как упорство, креативность, устойчивость, интуиция. Признается мотивационная сила игр, в том числе применительно к реальным задачам. Появляются игры,

<sup>1</sup> Статистика Steam и игровая статистика с сайта Steampowered. <https://store.steampowered.com/stats/>.

<sup>2</sup> FarmVille 2 has 40 million monthly active users, amid other staggering numbers // Polygon. <https://www.polygon.com/2013/1/4/3837236/farmville-2-infographic-40-million-monthly-active-users>.

<sup>3</sup> Activision Blizzard Is King: Now Reaches 81.4 Million Americans // Newzoo Blizzard. <https://newzoo.com/insights/articles/activision-blizzard-is-king-now-reaches-81-4-million-americans/>.

<sup>4</sup> Шатов Е., Веретенникова О., Никитин М. Игровой рынок растет на десятки процентов в год. За какими трендами и компаниями следить инвестору? // The Bell. <https://thebell.io/igrovoj-rynok-rastet-na-desyatki-protsentov-v-god-za-kakimi-trendami-i-kompaniyami-sledit-investoru>.

<sup>5</sup> Содержание подавляющего большинства игр не предназначено для использования в образовательных целях. Для этого разрабатываются модификации популярных игр.

Лучшие игры по количеству игроков

ПРЯМО СЕЙЧАС	МАКС. СЕГОДНЯ	ИГРА
1,208,893	1,362,973	PLAYERUNKNOWN'S BATTLE GROUND
522,189	700,899	Dota 2
202,283	360,111	Counter-Strike: Global Offensive
86,234	115,796	Grand Theft Auto V
66,610	92,698	Tom Clancy's Rainbow Six Siege
54,876	77,257	Warframe
45,561	53,017	Team Fortress 2
43,539	60,532	ARK: Survival Evolved
36,730	36,730	PAYDAY 2
31,730	51,640	Rust
30,669	50,190	Football Manager 2018
26,233	49,846	Garry's Mod
23,692	37,877	Path of Exile
22,782	32,031	Sid Meier's Civilization V
22,760	33,874	Fallout 4
22,273	31,918	Dead by Daylight
20,325	28,055	Terraria

Количество  
пользователей  
в топ-играх

предназначенные для продвижения позитивных изменений в образе жизни, поощряющие игроков выполнять ежедневные действия (Chore Wars и EpicWin), и утилиты, способствующие сокращению потребления энергии в домах (Google Powermeter). Однако потенциал геймификации шире здоровьесберегающей и маркетинговой пропаганды.

Игры вызывают у человека сильные эмоции: от любопытства и радости до разочарования и апатии. Также они помогают игрокам трансформировать негативные эмоциональные переживания в позитивные. Для многих единственный способ научиться играть — раз за разом терпеть неудачу и учиться на собственных ошибках. Игра позволяет примерять на себя различные роли, принимать решения от лица персонажей. Так, застенчивый обучающийся может стать лидером гильдии, командующим десятками других игроков. Разработка сильной идентичности помогает вовлечь в обучение в долгосрочной перспективе. Но, в отличие от игры, совершение ошибок в образовательном процессе довольно болезненно, а обратная связь — процесс длительный. У обучающихся практически отсутствует возможность пробовать. Неудивительно, что у них возникают беспокойство и неуверенность вместо ожидания следующего шанса для достижения цели.

## Игровые практики в образовании

Использование правил, инструментов и культуры игр в образовательном процессе следует понимать не столько с точки зрения формальных эффектов, сколько со стороны их социального воздействия на эмоциональные переживания обучающихся, их чувство идентичности и социальное позиционирование. Понимание роли геймификации в образовании означает понимание обстоятельств использования игровых элементов, способных улучшить управляемость учебным поведением.

Проекты образовательной геймификации существуют на разных уровнях и в разных масштабах. С одной стороны, педагоги, применяющие игровые элементы на своих занятиях, с другой — университеты и корпорации, тренирующие своих студентов и сотрудников. Новолипецкий металлургический комбинат выпустил курс по пылегазоочистным установкам; электромеханики РЖД ремонтируют на виртуальном тренажере станочный электропривод<sup>1</sup>, студенты Санкт-Петербургского технического университета готовят к запуску космические ракеты в 3D-мире<sup>2</sup>.

В электронном обучении мировыми лидерами являются образовательные платформы CallidusCloud, Axonify, mLevel, Litmos, GamEffective.

GamEffective — продвинутая платформа геймификации — позволяет обучающемуся ставить личные задачи, запускать призовые многоуровневые соревнования или встраивать мероприятия в сюжетные игры. Механизм автоматизации с искусственным интеллектом поддерживает индивидуальное микрообучение, управление производительностью в реальном времени (виртуальный коуч).

Возможности расширенной аналитики цифровой платформы mLevel дают представление о достижениях и пробелах в знаниях учащегося. Платформа представляет собой среду без кода, поэтому можно легко проводить интерактивные обучающие мероприятия. Платформа поддерживает работу с видео, SCORM и X-API. Дизайн полностью адаптирован для работы на разных устройствах, в том числе на планшетах и мобильных телефонах. Доступно отдельное мобильное приложение, проведена интеграция с Workday, Cornerstone, SuccessFactors, Litmos, Meridian, SumTotal, Saba, SharePoint, Teams, Slack и KMS Lighthouse. При работе с платформой не требуется поддержка ИТ-специалистов.

Методы описанных образовательных платформ, добившихся успеха во внедрении геймификации в учебный процесс, основаны на данных, взятых у разработчиков компьютерных игр. В них геймификация усиливает образовательный эффект существующей системы за счет привлекательности игры. Получается, что геймификация в образовании нечто большее, чем просто игра. Становясь механизмом внедрения цифровых технологий и игровых методов, геймификация использует игровые механики в веб-пространстве, различных приложениях, онлайн-сообществах, завоеывая лояльность и привлекая к участию учеников по всему миру.

Однако при всей благонадежности в геймификации заложен взрывной негативный потенциал. Он связан с тем, что игровые цифровые технологии добавляют в образовательный процесс непреднамеренные отвлекающие факторы. Инструментарий и дизайн приложений разрабатывается максимально привлекательным в целях раздражения центров мозга, отвечающих за положительные эмоции. В последнее время появилась некоторая обеспокоенность тем, что большинство преподавателей начинают использовать игры или цифровые игровые элементы в качестве альтернативы обучению. Но прежде чем применять геймификацию в учебном процессе, педагогу необходимо осознать,

<sup>1</sup> Виртуальный тренажер электромеханика РЖД. <https://www.youtube.com/watch?v=9kEuSfC75D8>.

<sup>2</sup> Перспективные учебно-тренировочные средства на основе технологий виртуальной реальности (VR). [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=8&v=nUQYvd75m10](https://www.youtube.com/watch?time_continue=8&v=nUQYvd75m10).

что передача знаний не ограничивается лишь работой технологий. И хотя использование цифровых игровых технологий в образовательном процессе признается эффективным способом повышения результативности обучения, однако для администрации образовательных организаций самой большой проблемой остается, как ни парадоксально, мотивирование педагогического корпуса к использованию на своих занятиях чего-либо кроме MS PowerPoint.

## Из опыта работы

Создавая систему игровых методов для внедрения в образовательный процесс, необходимо четко осознавать, что этот продукт — ваша ответственность перед будущим. Определитесь с целью, правилами, системой обратной связи, составьте понятные инструкции. У обычной игры есть и четвертый компонент — добровольность участия, возможность в любой момент покинуть игру, что в образовательном процессе осуществить очень сложно.

В моем случае все началось с понимания того, что учебный процесс не приводит к желаемому результату. Необходимо было подстегнуть взаимодействие с обучающимися. Первое, что пришло на ум, — ускорение циклов обратной связи. Нужны были четкие цели и правила, а также нематериальная система вознаграждения и выполнимые задачи для разных уровней подготовки.

В качестве инструментария помогли интернет-ресурсы [learningapps.org](http://learningapps.org), [umapalata.com](http://umapalata.com), [goconqr.com](http://goconqr.com). С ними работа по геймификации дисциплин значительно продвинулась, однако каждый элемент приходилось тестировать и оценивать отдельно. Часть из них отпала, не показав своей эффективности, часть работает до сих пор.

Внедрение игровых компьютерных технологий происходило в сочетании с другими методами. Важнейшим из них стала разработка комплекса лично ориентированных задач, максимально учитывающих уровень подготовки обучающегося и усложняющихся по мере повышения этого уровня, что позволило выбирать собственные подцели в рамках более масштабных проектов.

Каждое занятие начинается с постановки конкретной цели. В качестве системы вознаграждения сначала использовались баллы. После они были заменены электронной таблицей лидеров и ранговой системой: пять ответов, реплик, замечаний, высказываний — зеленая карточка (визуальная награда для учащихся), пять зеленых карточек приравниваются к одной синей, три синих — к одной красной. Одним из работающих элементов стала выдача в начале курса трех виртуальных зеленых карточек. Задания тоже подверглись градации на легкие (зеленые), средней сложности (синие) и трудные (красные). За выполнение каждого из них учащийся получает карточку соответствующего цвета. Синяя карточка при выставлении оценок приравнивается к четверке, красная — к пятерке. Зеленые карточки переходят на следующее занятие или суммируются с выполненными домашними или самостоятельными заданиями. Удивительно, но студенты стали просить задания по интересующим их темам в рамках своей специальности.

Карточки сделали видимым прогресс растянутого во времени обучения. Сегодня мы задумались над повышением социальной эффективности данного комплекса приемов геймификации и планируем разработать отдельное мобильное приложение, где учащиеся смогут демонстрировать свои достижения. В перспективе добавление модуля работы малыми группами внутри учебной группы. Есть вероятность, что язык создаваемой среды станет более неформальным. Вместо групп и подгрупп будут создаваться гильдии или кланы. Это создаст особую образовательную культурную среду, в которой студенты смогут достигать результатов, получая удовольствие от обучения.

## Заключение

Применение цифровых технологий в учебном процессе признается неоспоримым свидетельством результативности образовательной организации. Однако самой большой проблемой остается мотивирование педагогов к массовому использованию на своих занятиях чего-либо кроме слайдов. Это хорошо видно на примере внедрения московской электронной школы. Наполнение ее контентом происходило за счет материального стимулирования учителей-разработчиков. Почему же учителя сопротивляются внедрению цифровых технологий? Перечислим несколько причин:

- *недостаток времени.* Большинству учителей не хватает времени, навыков и знаний, чтобы вникать в появляющиеся возможности в области цифровых технологий. Существующие компьютерные образовательные игры дороги и обновляются с такой регулярностью, что учителю сложно осмыслить их эффективность в учебном процессе;

- *система подготовки (переподготовки) кадров.* В программах подготовки (переподготовки) учителей отсутствует раздел, отвечающий за изучение тенденций развития цифровых технологий, платформ и сред. Более того, программы подготовки редко включают в себя даже список цифровых учебных приложений, подходящих для обучения конкретной дисциплине или предмету;

- *сложность.* Использование образовательных приложений в учебном процессе требует переосмысления отношений между учеником и учителем, выстраивания новой модели владения заданиями, сложных структур для поддержки обучающихся, новых способов оценки и поощрения;

- *оборудование и опасность.* Для использования цифровых образовательных технологий часто требуются высокопроизводительные компьютеры и оборудование. Не стоит забывать и о возможных проблемах сетевой безопасности, связанных с использованием цифровых сервисов и платформ;

- *финансирование и техническая поддержка.* Даже специально разработанные образовательные цифровые платформы и сервисы не всегда сопровождаются инструкциями по интеграции в учебный план, не раскрывают возможные результаты обучения и тем более не показывают их актуальность.

Для большинства педагогов преодоление перечисленных сложностей — непосильная задача, но ситуация будет меняться. Одни цифровые образовательные проекты преуспеют, другие потерпят неудачу. Геймификация не станет панацеей в решении текущих и будущих проблем образования. Если подростков уже не увлечь на уроках без гаджетов, то использовать их как средство мотивации к учебе можно. Однако делать это нужно со всей осторожностью. Идея выдачи значков (баллов) бессмысленна без привязки к потребностям ученика. Не нужно забывать и о том, что образование — это труд, не стоит переводить его в ранг развлечений. Педагог и артист — разные профессии. Игра в образовании приемлема, но не следует играть в образование. Без усилий со стороны всех участников образовательного процесса это может привести к совершенно противоположным результатам.

### *Литература*

1. Бахметьева И. А., Яйлаева Р. Н. Игрофикация в образовании // *Colloquium-journal*. 2019. № 21(45). Ч. 3. С. 10–13. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.24411/2520-6990-2019-10683> (дата обращения: 17.01.2021).
2. Капкаев Ю. Ш., Лешинина В. В., Бенц Д. С. Геймификация образовательного процесса // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 63-2. С. 213–216.
3. Коваль Н. Н. Геймификация в образовании // *Педагогическая наука и практика*. 2016. № 2(12). С. 25–29.
4. Орлова О. В., Титова В. Н. Геймификация как способ организации обучения // *Вестник ТГПУ*. 2015. № 9(162). С. 60–63.
5. Плиева А. О., Мамалова Х. Э. Применение игровых методов обучения в создании рефлексивно-образовательной среды вуза // *Мир науки, культуры, образования*. 2020. № 6(85). С. 232–234.
6. Ставцева И. В., Вагина Т. С. Влияние геймификации на мотивацию к обучению: опыт внедрения геймифицированного онлайн-курса в дисциплину «История и культура стран изучаемого языка» // *Вестник ЮУрГУ. Сер. Лингвистика*. 2019. Т. 16. № 1. С. 33–38.
7. Хейзинга Й. *Homo Ludens*. М.: Прогресс, 1992. 458 с.
8. Ярхо В. Как учили и учились в Древней Руси // *Наука и жизнь*. 2002. № 7. С. 54–59.

## **Gamification of Vocational Education: Is the Game Worth the Candle?**

*Author*

**Sergey Chagin**

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Teacher of Special disciplines of the Polytechnic College № 50,  
Moscow.

E-mail: 4ss@mail.ru

**Abstract**

The global trend towards digitalization of all areas of society's life has led to changes affecting the field of vocational education. Today, the work of a teacher is partially compensated by technology, requiring knowledge and skills in the field of digitalization. New competencies are emerging, new personnel potential of education, new educational concepts are being formed. Educational standards have raised requirements for the organization and quality of vocational education. However, education lags behind modern realities, remaining conservative in nature. The actualization of activities and tasks in the vocational education system indicates the need to improve the quality of training of graduates and improve the educational process. The introduction of digital gaming technologies into the educational process is not unambiguously assessed by practicing teachers. Modern vocational training methods focus on subject skills but often ignore important components of career success, such as leadership, communication, and collaboration. Unlike traditional forms of teacher work, gamification has an active, non-imitative nature. The educational process, in which elements of digital gaming technologies are introduced, transforms the organizational work of the teacher while maintaining the content of the discipline. The purpose of this article is to comprehend modern trends and challenges in professional education, which is faced with the tasks of motivation and the use of digital gaming technologies by teachers and students in the educational process. The author considers one of the solutions to these problems — the use of gamification elements in the educational process. Shows the pros and cons of the ongoing changes and the reasons for the rejection of these digital technologies by teachers. The small experience accumulated by the vocational education system and its insufficient comprehension actualize the work in the direction of studying the phenomenon of gamification of education.

**Keywords:**

gamification, gaming digital technologies, gaming elements in education, digital competencies of teachers, educational computer games, vocational education.

**For citation:**

Chagin S. S. Gamification of Vocational Education: Is the Game Worth the Candle? Professional'noye obrazovaniye i rynek truda / Vocational education and labor market, 2021, no. 1, pp. 26–35. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-26-35

**References**

- Bakhmeteva I. A., Iailaeva R. N. Igrofikatsiia v obrazovanii [Gamification in Education]. *Colloquium-journal*, 2019, no. 21(45), pp. 10–13. (In Russ.)
- Kapkaev U. SH., Leshinina V. V., Bents D. S. Geimifikatsiia obrazovatel'nogo protsessa [Gamification of the Educational Process]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia / Problems of Modern Pedagogical Education*, 2019, no. 63–2, pp. 213–216. (In Russ.)
- Koval N. N. Geimifikatsiia v obrazovanii [Gamification in Education]. *Pedagogicheskaiia nauka i praktika / Pedagogical Science and Practice*, 2016, no. 2(12), pp. 25–29. (In Russ.)
- Orlova O. V., Titova V. N. Geimifikatsiia kak sposob organizatsii obucheniia [Gamification as a Way of Learning Organization]. *Vestnik TGPU / TSPU Bulletin*, 2015, no. 9(162), pp. 60–63. (In Russ.)
- Plieva A. O., Mamalova Kh. E. Primenenie igrovyykh metodov obucheniia v sozdanii refleksivno-obrazovatel'noi sredy vuza [Application of Game Methods of

Learning in Creating a Reflexive-Educational Environment of the University]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* / The World of Science, Culture, and Education, 2020, no. 6(85), pp. 232–234. (In Russ.)

Stavtseva I. V., Vagina T. S. Vliianie geimifikatsii na motivatsiiu k obucheniiu: opyt vnedreniia geimifitsirovannogo onlain-kursa v distsiplinu "Istoriiia i kultura stran izuchaemogo iazyka". [Gamification influencing Motivation to Learn: Experience in Implementation of Gamified Online Course in UK Country Study]. *Vestnik IUrGU. Serii: Lingvistika* / *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Linguistics*, 2019, vol. 16, no. 1, pp. 33–39. (In Russ.)

Kheizinga I. *Homo Ludens*. M.: Progress, 1992, 458 p. (In Russ.)

Yarkho V. Kak uchili i uchilis v Drevnei Rusi [How They Taught and Studied in Ancient Rus]. *Nauka i zhizn* / *Science and Life*, 2002, no. 7, pp. 54–59. (In Russ.)

# Проблема отбора содержания обучения в соответствии с требованиями современного производства



## ГАЙНЕЕВ

**Эдуард Робертович,**  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий профессионального обучения Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова, Ульяновск.  
E-mail:  
gajneev.eduard@yandex.ru

*Автор выражает сердечную благодарность Ульяновской группе компаний «Сигма-СИ» — официальному представителю немецкого концерна BOSCH — за содействие в проведении данного исследования и многолетнее успешное сотрудничество.*

## Аннотация

Актуальность исследования продиктована необходимостью приближения качества подготовки рабочих кадров к требованиям современного инновационно развивающегося предприятия путем совершенствования содержания обучения в условиях эффективного взаимодействия сфер образования и производства на основе дуального подхода в обучении. Под этим подразумевается регулярная совместная корректировка учебных планов, программ и приведение содержания обучения в соответствие с динамичными изменениями в профессионально значимых качествах личности современного рабочего и видах его профессиональной деятельности. В статье представлены интегративная структура формирования практического опыта профессиональной деятельности современного рабочего и модель построения содержания его поэтапной профессиональной подготовки на всем протяжении образовательного процесса: от профориентации и до адаптации выпускника на производстве, осуществляемой при эффективном взаимодействии мастера профессионального обучения учебного заведения и наставника предприятия.

Цель исследования — определение методики оптимального отбора содержания обучения, способствующего подготовке конкурентоспособного выпускника для современного производства.

Ведущими подходами к исследованию являются дуальный и личностно ориентированный.

Результаты исследования заключаются в теоретическом обосновании и эмпирической и практической разработке методики совместного проектирования и регулярной коррекции содержания обучения в соответствии с требованиями ФГОС СПО, с учетом региональных и отраслевых особенностей и ориентацией на стандарты международного движения WorldSkills International. Оптимальный отбор содержания обучения, решение проблем материально-технического и кадрового обеспечения процесса подготовки позволяют за период обучения подготавливать до 20% выпускников высокой квалификации.

Статья поступила  
в редакцию  
23 декабря 2020 г.

Для цитирования: Гайнеев Э. Р. Проблема отбора содержания обучения в соответствии с требованиями современного производства // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 36–47. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-36-47

Кроме того, результаты проведенного исследования позволяют наметить перспективы дальнейших разработок методик опережающего обучения.

**Ключевые слова:**

квалифицированный рабочий, содержание обучения, компетенции, дуальное обучение, мастер профессионального обучения, наставник, среднее профессиональное образование.

Одной из актуальных проблем современной системы подготовки рабочих кадров является несоответствие уровня подготовленности выпускника требованиям современного динамично развивающегося производства.

Вопросам интеграции сфер образования и производства посвящены труды таких выдающихся отечественных ученых, как С. Я. Батышев, А. М. Новиков, Е. В. Ткаченко. В своих исследованиях они подчеркивали особую важность взаимодействия системы подготовки рабочих кадров и сферы производства и при этом указывали, что именно от эффективного сотрудничества сторон во многом зависит качество и успешность обучения [Батышев, 1993; Новиков, 2005; Ткаченко, 2017]. Также хотелось бы отметить монографию, где данная проблема рассматривается комплексно — и как процесс развития, и как результат [Вайнштейн, Чапаев, 2007].

Проблема повышения качества подготовки является особо актуальной в связи с наблюдаемым в последние годы острым дефицитом рабочих кадров<sup>1</sup>.

Успешность взаимодействия сфер образования и производства в первую очередь зависит от ближайших партнеров: с одной стороны — от мастера профессионального обучения (инженера-педагога) учебного заведения, с другой — от наставника (руководителя практики на предприятии).

С распадом Советского Союза практически прекратилось наставничество. Однако в настоящее время институт наставничества возрождается, становится одним из актуальных направлений научных исследований в области теории и методики профессионального образования [Осипов, Ирисметова, 2020, с. 109], успешно применяется в самых различных организациях [Осипов, Ирисметова, Ирисметов, 2019, с. 179].

Наш опыт подготовки квалифицированных рабочих показал, что наставничество успешно осуществляется при взаимовыгодном дуальном подходе к обучению [Гаупеев, 2016, с. 50]. В этом случае предприятие готовит кадры для своих нужд, под конкретные рабочие места.

В отличие от традиционного дуальное обучение является более конкретным, ориентированным на личность, взаимовыгодным для всех участников образовательного процесса, при этом ключевой фигурой взаимодействия должен оставаться мастер профессионального обучения. Это связано не только с задачей практической подготовки обучающихся,

<sup>1</sup> Дефицит специалистов в России достигнет 2,8 млн человек // РБК. <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5af06b549a79472ff921935e>

но и с осуществлением комплексного подхода в решении важных образовательных задач воспитания и развития будущего рабочего.

Подготовка по рассматриваемой методике начинается с того, что перед началом каждого учебного года педагог образовательной организации совместно с представителями предприятия анализируют, разрабатывают и согласовывают содержание учебных программ, в которые наряду с содержанием, определенным ФГОС, вносятся (в вариативной части) востребованные компетенции и виды профессиональной деятельности.

Максимальное приближение качества подготовки выпускника к требованиям производства зависит прежде всего от содержания обучения и его практической реализации. Конечно, учебные планы и программы могут иметь самое инновационное содержание, но без соответствующего материально-технического и кадрового обеспечения говорить о высоком качестве подготовки выпускников не приходится.

Как уже упоминалось, одним из действенных способов решения данной проблемы является дуальный подход, способствующий интеграции материально-технического и кадрового потенциала, сближению интересов сторон, когда сфера производства знает «чему учить», а сфера образования решает «как этому научить». Кроме того, данное взаимодействие способствует взаимному «повышению квалификации»: представители предприятия (наставники) осваивают педагогический опыт («как учить»), а педагоги учебного заведения становятся более осведомленными в сфере требований производства («чему учить»).

Как показывает опыт, такое взаимодействие особенно востребовано в машиностроении и автомобилестроении, поскольку именно для этих отраслей характерно интенсивное развитие, модернизация производства, внедрение инновационных зарубежных технологий. Это связано и с тем, что многие автозаводы в России являются совместными с зарубежными партнерами предприятиями (Ford, Nissan, Chevrolet, Toyota и др.). Поэтому так важна подготовка выпускников системы среднего профессионального образования (СПО) со способностью к инновационной деятельности.

Другой особенностью являются сама специфика продукции (автомобили), специальное оборудование и механизмы, особенности производственных технологий и видов профессиональной деятельности (ВПД).

Для внесения дополнительных изменений, специфических требований и региональных особенностей конкретного предприятия, особых компетенций и видов деятельности в ФГОС предусмотрен резерв учебного времени — вариативный блок. Так, в этот блок нами был внесен дополнительный модуль по формированию инновационных компетенций. Также из этого резерва было выделено 42 часа для проведения на базе предприятия занятий по технологии непрерывного совершенствования «кайдзен».

В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что педагогическое проектирование, продуманность и последовательность действий, особенно в практическом обучении, является функцией не менее важной, чем организаторская, коммуникативная или гностическая

деятельность педагога [Выготский, 1984; Методика профессиональной деятельности, 2017; Кузнецов, 2011].

Проектирование содержания профессиональной подготовки той или иной рабочей профессии осуществляется сначала на федеральном уровне (федеральные компоненты государственных образовательных стандартов), затем — на региональном, в соответствии с целью обучения, региональными, отраслевыми, профессиональными и другими особенностями.

Содержание процесса профессиональной подготовки определяется в соответствии с целями обучения и отвечает на вопрос: «Чему учить и какие качества личности формировать?» [Жуков, Матросов, Каплан, 2009, с. 174].

В основе отбора содержания обучения лежит множество принципов, которые можно сгруппировать в три основные группы: соответствие содержания современному развитию науки, производства и гражданского общества; единство процессуальной и содержательной сторон образования; структурная целостность содержания с учетом индивидуальности развития ученика [Краевский, Бережнова, 2006].

Проектирование содержания обучения квалифицированного рабочего определяется требованиями инновационного развития современного предприятия отрасли машиностроения и регулируется принципами научности, интернационализации, профессиональной направленности в обучении, а также специфическими принципами (социального партнерства, ориентации на саморазвитие, интенсификации, интеграции, региональности, дифференциации, вариативности, опережающего развития профессиональной подготовки).

Содержание профессиональной подготовки разрабатывается на основе ФГОС по рабочей профессии и в соответствии с определенными в стандарте общими и профессиональными компетенциями, особенностями профессиональной деятельности<sup>1</sup>.

В содержании также учитываются региональные особенности Ульяновской области (региональный компонент), особенности машиностроительной отрасли (отраслевой компонент), специфические профессионально-производственные требования предприятий автомобилестроения в целом и профессионально-производственные требования предприятия ОАО «Ульяновский автомобильный завод» (ОАО «УАЗ»)<sup>2</sup>.

При разработке содержания обучения, составлении учебных планов и программ подготовки рабочих электротехнического профиля принимаются во внимание особенности требований профессиональных стандартов, компетенций международного конкурсного движения WorldSkills International. Итоговая государственная аттестация студентов колледжа проводится в формате WorldSkills в виде демонстрационного экзамена под председательством начальника управления главного энергетика предприятия.

<sup>1</sup> ФГОС профессии 140446.03 Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования (по отраслям). <https://edu.ru/documents/view/60851>

<sup>2</sup> Должностная инструкция «Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования 5-го разряда». Ульяновск: ОАО «Ульяновский автомобильный завод», 2016. 8 с.

В модели построения содержания обучения предусмотрены следующие блоки.

**Блок первый.** *«Профориентация — первый и наиболее важный этап профессиональной подготовки».* На этом этапе происходит совместная работа с представителями предприятий, педагогами общеобразовательных школ по выявлению профессионально соответствующих абитуриентов.

**Блок второй.** *«Воспитание и формирование профессионально значимых качеств личности».* В этом блоке отражены общечеловеческие ценности, а также личностные и профессионально значимые качества.

**Блок третий.** *«Освоение общеобразовательных знаний и формирование практического опыта учебно-познавательной деятельности».* Данный блок включает в себя общеобразовательные дисциплины, а также занятия по формированию опыта практической учебно-познавательной деятельности, проектно-творческие задания.

**Блок четвертый.** *«Освоение общепрофессиональных знаний и формирование практического опыта учебно-познавательной деятельности».* В этом блоке определяется содержание общепрофессиональных знаний по таким предметам, как электробезопасность, электротехника, электроматериаловедение, черчение. Формируется основа для освоения специальных знаний и формирования практического опыта (разработка электротехнических схем и чертежей, выполнение электротехнических расчетов и др.).

**Блок пятый.** *«Формирование первоначальных умений безопасно выполнять работы, рациональной организации рабочего места, оптимизации технологического процесса, рационализаторской деятельности, а также воспитание профессионально значимых качеств в период прохождения практики в учебных мастерских».* В этот блок включены специальные проблемные задания по производственным ситуациям, микрорационализации, связанной со спецификой деятельности рабочих электротехнического профиля, технологиям бережливого производства, системе «кайдзен» и др.

**Блок шестой.** *«Формирование умений и практического опыта профессиональной деятельности».* В данном блоке отражена практическая деятельность обучающихся в период прохождения учебной практики в учебно-производственных мастерских колледжа. Она включает следующие этапы первоначального формирования компетенций:

1. Выполнение слесарных и слесарно-сборочных работ по освоению основных операций в мастерской. Также на данном этапе студенты осваивают навыки безопасного выполнения работ, оптимальной организации рабочего места, рациональных методов труда, оптимизации технологического процесса, основ технологий бережливого производства.

2. Освоение различных методов и приемов выполнения лужения и пайки, а также блока электромонтажных работ по ремонту и обслуживанию осветительных электроустановок. Обучение проходит в специальной электромонтажной мастерской (второй семестр).

3. Освоение электротехнических схем, схем электрооборудования грузоподъемных устройств, металлорежущих станков, сварочного оборудования и др. На данном этапе учебная практика завершается.

**Блок седьмой.** «Формирование и развитие умений и практического опыта профессионально-производственной деятельности». На данном этапе студенты трудоустраиваются на производственную практику на завод. Происходит закрепление знаний и поэтапное формирование профессиональных умений, приобретение реального опыта профессионально-производственной деятельности. Это начало адаптационного периода в трудовом коллективе, формирование инновационных компетенций в условиях непрерывного инновационного развития производства (табл.).

Необходимо отметить, что процесс формирования инновационных компетенций предусматривает не только их освоение, но и формирование у выпускника умений работать в условиях инновационного развития в реальной трудовой деятельности на производстве. Но главное — сформировать у студента устойчивую потребность в саморазвитии, которая становится одним из важнейших факторов опережающего обучения.

**Блок восьмой.** «Адаптация». Данный блок направлен на адаптацию выпускника на предприятии, оказание ему содействия в выстраивании индивидуальной траектории профессионального роста на основе устойчивой потребности в саморазвитии.

Совместная с представителями предприятия разработка и регулярная корректировка содержания обучения способствует повышению качества профессиональной подготовки, что открывает возможности подготовки рабочих высокой квалификации [Гайнеев, Скамницкий, 2014, с. 6].

В содержании учебных планов и рабочих программ предусмотрено поэтапное формирование и развитие профессионально значимых качеств личности на основе совместной проектно-творческой деятельности (табл.).

В отборе содержания программ, как уже было указано, предусмотрена дифференциация профессиональной подготовки и определены три уровня квалификации: третий, четвертый и пятый квалификационные разряды. В этом проявляется личностно ориентированный подход в обучении, когда каждый студент имеет возможность выстраивать собственную индивидуальную образовательную траекторию, что, по мнению ученых, является одним из самых актуальных аспектов совершенствования образования в постиндустриальном обществе [Зеер, Сыманюк, 2014, с. 74].

Для подготовки рабочих электротехнического профиля пятого квалификационного разряда было определено содержание отдельного модуля учебной программы, в котором, помимо требований ФГОС, учитывались и требования основного нормативно-правового документа «Единый тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих».

Квалифицированный рабочий электротехнического профиля пятого квалификационного разряда, в отличие от рабочего четвертого разряда, должен соответствовать следующим требованиям:

## Модель построения содержания профессиональной подготовки квалифицированного рабочего электротехнического профиля

### Содержание учебных дисциплин в профессиональной подготовке рабочих электротехнического профиля для отрасли машиностроения

#### Основные цели и задачи формирования инновационных компетенций в профессиональной подготовке квалифицированного рабочего для машиностроительной отрасли в системе СПО

<b>ПРОФИОРИЕНТАЦИЯ</b>	Воспитание, формирование профессионально значимых качеств личности	Освоение общеобразовательных знаний и формирование практического опыта учебно-познавательной деятельности	Освоение общепрофессиональных знаний и формирование практического опыта деятельности	Освоение специальных знаний, формирование умений и практического опыта	Формирование умений и практического опыта профессиональной деятельности	Формирование умений и практического опыта профессионально-производственной деятельности	<b>АДАПТАЦИЯ</b>
------------------------	--------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------	------------------

#### Федеральный государственный образовательный стандарт 140446.03 «Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования (по отраслям)»

Общие компетенции	Профессиональные компетенции
<p>5.1. Выпускник, освоивший ППКРС, должен обладать общими компетенциями, включающими в себя способность:</p> <p>ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.</p> <p>ОК 2. Организовывать собственную деятельность, исходя из цели и способов ее достижения, определенных руководителем.</p> <p>ОК 3. Анализировать рабочую ситуацию, осуществлять текущий и итоговый контроль, оценку и коррекцию собственной деятельности, нести ответственность за результаты своей работы.</p> <p>ОК 4. Осуществлять поиск информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач.</p> <p>ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.</p> <p>ОК 6. Работать в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, клиентами.</p> <p>ОК 7. Исполнять воинскую обязанность &lt;*, в том числе с применением полученных профессиональных знаний (для юношей).</p> <p>(В соответствии с Федеральным законом от 28.03.1998 N 53-ФЗ "О воинской обязанности и военной службе".)</p>	<p>ПК 1.1. Выполнять слесарную обработку, пригонку и пайку деталей и узлов различной сложности в процессе сборки.</p> <p>ПК 1.2. Изготавливать приспособления для сборки и ремонта.</p> <p>ПК 1.3. Выявлять и устранять дефекты во время эксплуатации оборудования и при проверке его в процессе ремонта.</p> <p>ПК 1.4. Составлять дефектные ведомости на ремонт электрооборудования.</p> <p>5.2.2. Проверка и наладка электрооборудования.</p> <p>ПК 2.1. Принимать в эксплуатацию отремонтированное электрооборудование и включать его в работу.</p> <p>ПК 2.2. Производить испытания и пробный пуск машин под наблюдением инженерно-технического персонала.</p> <p>ПК 2.3. Настраивать и регулировать контрольно-измерительные приборы и инструменты.</p> <p>5.2.3. Устранение и предупреждение аварий и неполадок электрооборудования.</p> <p>ПК 3.1. Проводить плановые и внеочередные осмотры электрооборудования.</p> <p>ПК 3.2. Производить техническое обслуживание электрооборудования согласно технологическим картам.</p> <p>ПК 3.3. Выполнять замену электрооборудования, не подлежащего ремонту, в случае обнаружения его неисправностей.</p>

#### Региональные особенности машиностроительной отрасли

Региональные особенности (Ульяновская область)	Особенности отрасли машиностроения	Особенности предприятий автомобилестроения	Особенности предприятия ОАО «УАЗ»
Соответствие социально-экономическим и профессионально-производственным требованиям Ульяновской области	Соответствие профессионально-производственным требованиям машиностроительной отрасли	Соответствие профессионально-производственным требованиям предприятий автомобилестроения	Соответствие профессионально-производственным требованиям профильного предприятия автомобилестроения ОАО «УАЗ»

#### Международное движение WorldSkills International, конкурсы (международные профессиональные стандарты, инновационные компетенции)

Международные чемпионаты WorldSkills International	Конкурсы профессионального мастерства («Молодые профессионалы»)
----------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------

- иметь группу допуска по электробезопасности не ниже IV, принимать участие в плановых мероприятиях по профилактике электротравматизма;

- владеть практическим опытом организационно-управленческой деятельности, поскольку при выполнении особых и специальных электромонтажных работ он несет полную ответственность за безопасность и качество ремонта и обслуживания электрооборудования;

- знать схему и специфические особенности электроснабжения как предприятия в целом, так и электроснабжения производства, цеха, участка;

- принимать участие в организационных мероприятиях по энергосбережению, оптимальному расходу электроэнергии, устранению потерь;

- знать специфические особенности электрооборудования металлорезающих станков, машин и механизмов машиностроительного предприятия и владеть практическим опытом его ремонта и обслуживания.

К профессионально-личностным качествам квалифицированного рабочего пятого разряда относятся ответственность, профессиональная самостоятельность, коммуникативность, профессиональная мобильность, креативность, умение оперативно принимать правильные решения в условиях повышенной опасности и дефицита времени.

Реализацию дуального подхода в формировании опыта производственно-профессиональной деятельности можно представить в виде основных этапов: освоение опыта учебно-познавательной деятельности; формирование опыта профессиональной деятельности; формирование готовности и способности к производственно-профессиональной деятельности.

Таким образом, проектируется модель формирования опыта<sup>1</sup> производственно-профессиональной деятельности, отражающая его системообразующую структуру, которая осуществляется в интеграции практического опыта в теоретическом и практическом обучении, а также — на заключительном этапе — в производственной практике на предприятии, в комплексном взаимодействии всех субъектов процесса профессиональной подготовки (рис.).

Ориентированность на формирование опыта именно профессионально-производственной деятельности становится важным связующим звеном гармоничного взаимодействия его составляющих (знание, умение, навык), что способствует более эффективной реализации деятельностно-компетентностной направленности в обучении, комплексному решению задач обучения, воспитания и развития.

Подытоживая сказанное, можно сделать следующие выводы.

1. Система подготовки рабочих кадров имеет значительный потенциал в повышении качества обучения и преодоления разрыва между уровнем подготовленности выпускника и требованиями современного производства.

---

<sup>1</sup> Понятие «опыт» в нашем исследовании трактуется как «совокупность знаний и практически освоенных навыков, умений», формируемых на основе дуального подхода в обучении с применением системообразующего дидактического потенциала системы дуального обучения и совместной проектно-творческой деятельности [Гайннев, 2015, с. 20].



**Интегративная структура формирования практического опыта профессиональной деятельности современного рабочего**

2. Успешность подготовки современного конкурентоспособного рабочего во многом зависит от оптимального отбора содержания обучения в тесном взаимодействии со специалистами предприятия и последующей системной корректировкой учебных планов и программ.

3. Дуальный подход способствует решению двух самых проблемных задач: материально-техническое и кадровое обеспечение совместно разрабатываемых учебных планов и программ (образовательного процесса).

4. Реализация содержания обучения зависит от эффективности взаимодействия ближайших партнеров — мастера профессионального обучения учебного заведения (инженер-педагог) и наставника (руководитель практики на предприятии), где ключевой фигурой является инженер-педагог.

*Литература*

1. Батышев С. Я. Задачи системы профессионального образования в условиях рыночной экономики. М.: Педагогика, 1993. 178 с.
2. Выготский Л. С. Педология подростка: собр. соч. в 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. С. 5–242.
3. Гайнеев Э. Р. Не мастер, а «инженер-педагог» // Профессиональное образование. Столица. 2015. № 11. С. 20–23.
4. Гайнеев Э. Р., Скамницкий А. А. Поэтапная подготовка рабочего высокой квалификации // Среднее профессиональное образование. 2014. № 11. С. 6–11.
5. Жуков Г. Н., Матросов П. Г., Каплан С. Л. Основы общей и профессиональной педагогики: учеб. пособие / Под общ. ред. Г. П. Скамницкой. М.: Гардарики, 2009. 382 с.
6. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74–82.
7. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 400 с.
8. Кузнецов В. В. Введение в профессионально-педагогическую специальность: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 2-е изд., перераб. М.: Академия, 2011. 176 с.
9. Методика профессионального обучения: учеб. пособие для мастеров производственного обучения и наставников на производстве / Под общ. ред. В. И. Блинова. М.: Юрайт, 2017. 219 с.
10. Новиков А. М. Методология учебной деятельности. М.: Эгвес, 2005. 174 с.
11. Осипов П. Н., Ирисметова И. И. Наставничество как объект научных исследований // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 2. С. 109–115.
12. Осипов П. Н., Ирисметова И. И., Ирисметов А. И. Возрождение наставничества — веление времени // Целевая подготовка кадров: направления, технологии и эффективность. Казань: КНИТУ-КАИ, 2019. С. 177–180.
13. Ткаченко Е. В. Подготовка рабочих кадров в условиях упразднения системы начального профессионального образования // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / Отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Екатеринбург, 2017. Вып. 10. С. 160–171.
14. Чапаев Н. К., Вайнштейн М. Л. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт. Челябинск; Екатеринбург: ЧИРПО; ИРРО, 2007. 408 с.
15. Gayneev E. R. Dual Interaction of Social Partners in Creative Training of the Modern Worker // Modern European Researches, 2016. Issue 3. P. 50–54.

# The Problem of Selecting the Content of Training in Accordance with the Requirements of Modern Production

*Author*

**Eduard Gayneev**

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Vocational Training Technologies of the Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,

Ulyanovsk.

E-mail: gajneev.eduard@yandex.ru

## **Abstract**

The relevance of the study is dictated by the need to bring quality training to the requirements of modern innovative growing company by improving the training content in terms of effective interaction of education and production based on dual approach. This implies regular joint adjustment of curricula, programs and bringing the content of training in line with the dynamic changes in the professionally significant qualities of the personality of the modern worker and the types of his professional activities. The article presents an integrative structure forming almost mastered expertise and modern working model of the structure of the content gradual training throughout the educational process: from vocational guidance and adaptation to graduate in the proceedings conducted in the effective interaction between craftsmen vocational training school and the mentor of the enterprise. The aim of the study is to determine the method of optimal selection of the content of training that contributes to the preparation of a competitive graduate with readiness and ability to work in the conditions of modern production.

The leading approaches to research-dual-sets a fundamentally different principle of designing the content of training, personality-oriented, which is based on individualization of training and high motivation of all sides of the educational process. The results of the study allow us to outline the prospects for further development of advanced learning methods.

## **Keywords:**

skilled worker, training content, competencies, dual training, master of vocational training, mentor, secondary vocational education.

## **For citation:**

Gayneev E. R. The Problem of Selecting the Content of Training in Accordance with the Requirements of Modern Production. *Professional'noye obrazovaniye i rynek truda / Vocational education and labor market*, 2021, no. 1, pp. 36–47. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-36-47

## **References**

Batyshev S. Ya. *Zadachi sistemy professional'nogo obrazovaniia v usloviakh rynochnoi ekonomiki* [Problems of the Vocational Education System in a Market Economy]. Moscow: Pedagogika, 1993, 178 p. (In Russ.)

Vygotsky L. S. *Pedologiya podrostka* [Adolescent Pedology] in *Collected works of L. S. Vygotsky*. Moscow: Pedagogika, vol. 4, pp. 5–242. (In Russ.)

Gayneev E. R., Skamniitsky A. A. *Poetapnaia podgotovka rabochego vysokoi kvalifikatsii* [Phased Training of Highly Skilled Workers]. *Sredneye professional'noye obrazovaniye / The Journal of Secondary Vocational Education*, 2014, no. 11, pp. 6–11. (In Russ.)

Gaineev E. R. Ne master, a "inzhener-pedagog" [Not Master but the "Teaching Engineer"]. *Professional'noye obrazovaniye. Stolitsa / Vocational Education. Capital*, 2015, no. 11, pp. 20–23. (In Russ.)

Gayneev E. R. Dual Interaction of Social Partners in Creative Training of the Modern Worker. *Modern European Researches*, 2016, issue 3, pp. 50–54.

Zhukov G. N., Matrosov P. G., Kaplan S. L. Osnovy obshchei i professionalnoi pedagogiki: ucheb. posobie [Fundamentals of General and Professional Pedagogy]: study guide, ed. by prof. G. P. Skamnitskaya. Moscow: Gardariki, 2009, 382 p. (In Russ.)

Zeer E. F., Symaniuk E. E. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniia individual [Educational Trajectories in the System of Continuous Education]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii / Pedagogical education in Russia*. 2014, no. 3, pp. 74–82. (In Russ.)

Kraevsky V. V., Berezhnova E. V. Metodologiya pedagogiki: novyi etap [Methodology of Pedagogy: a New Stage]: study manual for students. Moscow: Academia, 2006. 400 p. (In Russ.)

Kuznetsov V. V. Vvedenie v professional'no-pedagogicheskuyu spetsial'nost': uchebnik dlia stud. [Introduction to the Professional and Pedagogical Specialty]: textbook for students. Moscow: Academia, 2011, 176 p. (In Russ.)

Metodika professional'nogo obucheniia [Methods of Vocational Training], ed. by V. I. Blinov. Moscow: Urait, 2017, 219 p. (In Russ.)

Novikov A. M. Metodologiya uchebnoi deiatel'nosti [Methodology of Educational Activity]. Moscow: Egves, 2005, 174 p. (In Russ.)

Osipov P. N., Irismetova I. I., Irismetov A. I. Vozrozhdenie nastavnichestva – velenie vremeni [Revival of Mentoring — Exigencies of Modern Times]. *Professional'nolichnostnoe razvitie budushchikh spetsialistov v srede nauchno-obrazovatel'nogo klastera [Professional and Personal Development of Future Specialists in the Environment of the Scientific and Educational Cluster]*. Corp. 14th Int. Conf. (Kazan, May, 28, 2020), ed. by R. S. Safina, I. E. Vil'danova. Kazan: KNITU-KAI, 2020, pp. 178–180. (In Russ.)

Osipov P. N., Irismetova I. I. Nastavnichestvo kak ob"ekt nauchnykh issledovaniy [Mentoring as an Object of Scientific Research]. *Professional'noye obrazovaniye i rynek truda / Vocational Education and Labor Market*, 2020, no. 2, pp. 109–115. (In Russ.)

Tkachenko E. V. Podgotovka rabochikh kadrov v usloviakh uprazhneniia sistemy nachal'nogo professional'nogo obrazovaniia [Training of Workers in the Conditions of the Abolition of the System of Primary Vocational Education]. *Poniatiiinyi apparat pedagogiki i obrazovaniia [Concepts and Terms in Pedagogy and Education]*, ed. by E. V. Tkachenko, M. A. Galaguzova. Ekaterinburg, 2017, vol. 10, pp. 160–171. (In Russ.)

Chapaev N. K., Vainshtein M. L. Integratsiya obrazovaniya i proizvodstva: metodologiya, teoriya [Integration of Education and Industry: Methodology, Theory, Experience]. Chelyabinsk, Ekaterinburg, 2007, 408 p. (In Russ.)

# Электронная информационно-образовательная среда для опережающей подготовки кадров в сфере креативных индустрий



**ТАБАТАДЗЕ**  
**Лиана Мурмановна,**  
 директор Московского  
 техникума  
 креативных индустрий  
 им. Л. Б. Красина,  
 Москва.  
 E-mail:  
 TabatadzelM@edu.mos.ru

## Аннотация

В статье рассмотрены подходы к проектированию информационно-образовательной среды учреждения среднего профессионального образования в контексте обеспечения опережающей подготовки кадров в сфере креативных индустрий. Креативные индустрии представляют собой отрасль экономики, в которой синтезированы сферы культуры, бизнеса и технологий. Глобальные мегатренды рынка труда оказывают влияние на содержание, форму и результаты среднего профессионального образования. Стратегическими документами развития Российской Федерации предусматривается формирование кадров для цифровой экономики. Одновременно происходят процессы цифровой трансформации образования, которые обуславливают появление новых решений и практик в области управления, содержания, дидактических принципов современного профессионального образования. Опережающая подготовка специалистов креативных индустрий должна решать задачу формирования у будущих специалистов когнитивных и цифровых компетенций. В данном контексте становится актуальной концепция метакомпетентностного профессионального образования, в рамках которой профессиональное образование можно рассматривать как систему воспроизводства профессиональных кадров для различных отраслей экономики, нацеленную на формирование человеческого капитала, являющегося ключевым фактором конкурентоспособности современных предприятий. На примере московского учреждения среднего профессионального образования рассматривается практика проектирования электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС), которая обеспечивает реализацию концепции метакомпетентностного профессионального образования, направлена на достижение обучающимися релевантных для цифрового общества образовательных результатов и интегрирована в единое городское электронное информационно-образовательное пространство. Опыт Московского техникума креативных индустрий им. Л. Б. Красина демонстрирует, каким образом мультифункциональная ЭИОС техникума реализует функции управления образовательным процессом и персональными образовательными траекториями обучающихся, создания, трансляции и поддержки использования образовательного контента, анализа и контроля учебных достижений

Для цитирования: Табатадзе Л. М. Электронная информационно-образовательная среда для опережающей подготовки кадров в сфере креативных индустрий // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 48–57. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-48-57

обучающихся, формирования когнитивных и цифровых навыков у будущих специалистов креативных индустрий в контексте концепции метакомпетентного профессионального образования.

**Ключевые слова:**

среднее профессиональное образование, креативные индустрии, электронная информационно-образовательная среда, цифровая трансформация образования, опережающая подготовка, рынок труда.

**В** отчете Международной экономической организации сотрудничества и развития развитых стран отмечается, что глобализация и новые технологии, с одной стороны, порождают риски массовой технологической безработицы, с другой — предлагают множество возможностей для создания новых рабочих мест, способствуют более качественному выполнению трудовых функций, что сопровождается ростом производительности труда, наличием в нем творческого компонента<sup>1</sup>.

Одним из мегатрендов, оказывающих влияние на современный глобальный рынок труда, является цифровая трансформация бизнесов.

В рамках обзора реализации концепции «Индустрия 4.0» консультантами компании PricewaterhouseCoopers на основе опроса более двух тысяч респондентов из 26 стран, представляющих девять отраслей, было дано формализованное описание цифровой трансформации и выделены<sup>2</sup> ее общие характеристики:

- перевод в цифровой формат вертикальных и горизонтальных цепочек создания стоимости и их интеграция;
- цифровизация продуктов и услуг;
- внедрение цифровых бизнес-моделей;
- обеспечение цифрового доступа клиентов к продуктам и услугам.

В связи с широким внедрением промышленной робототехники, цифровизацией бизнесов, развитием цифровой экономики и информационного общества становится неизбежным решение задачи подготовки конкурентоспособных кадров высокой квалификации, что возможно с изменением организационных основ процесса образования на базе его трансформации.

В профессиональном и научном сообществе сегодня широко обсуждается вопрос цифровой трансформации образования. Ведущие образовательные и научно-исследовательские институты (Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Высшая школа экономики и др.) не только осмысливают цифровую трансформацию образования с точки зрения педагогической науки, но и систематизируют актуальный опыт ее практической реализации.

Под цифровой трансформацией образования понимают совокупность организационно-педагогических и содержательно-дидактических условий применения цифровой инфраструктуры в учебно-воспитательном процессе с целью качественного повышения персональных

<sup>1</sup> The Future of Work. OECD Employment Outlook 2019. Highlights. <https://www.oecd.org/employment/Employment-Outlook-2019-Highlight-EN.pdf>

<sup>2</sup> Индустрия 4.0: создание цифрового предприятия. Всемирный обзор реализации концепции «Индустрия 4.0» за 2016 год. [https://www.pwc.ru/ru/technology/assets/global\\_industry-2016\\_rus.pdf](https://www.pwc.ru/ru/technology/assets/global_industry-2016_rus.pdf).

образовательных результатов обучающихся. Следствием этого должно стать повышение степени удовлетворенности общества государственной образовательной системой в целом.

Между тем образовательные организации, использующие цифровые инструменты, такие как технологии *blockchain*, *big data*, *нейросети* и *искусственный интеллект*, и представляющие свои разработки профессиональному сообществу из государственной, образовательной, технологической и корпоративной среды на ежегодных конференциях ED Crunch<sup>1</sup>, пока являются экспериментальными площадками, поскольку методологические основы цифрового образовательного процесса формируются с отставанием от реального положения дел [Трудности и перспективы... 2019].

Развитие цифровых технологий в образовании привело к появлению новых инструментов управления образовательным процессом и формированию цифровой инфраструктуры профессиональной образовательной организации, ядром которой служит электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС). В системе среднего профессионального образования с помощью ЭИОС создаются новые возможности для реализации образовательного процесса и формирования условий опережающей подготовки специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих и служащих. Однако на сегодняшний день в научно-педагогической литературе не представлены практические аспекты разработки и функционирования ЭИОС для опережающей подготовки кадров в сфере креативных индустрий — отрасли, в которой синтезированы сферы культуры, бизнеса и технологий [Хестанов, 2018].

К секторам креативных индустрий относят креативное прикладное творчество (продажа произведений искусства и антиквариата, народные промыслы, архитектура, мода, издательская деятельность, дизайн, реклама, радио, телевидение), визуальные и исполнительские искусства (музыка, театр, танцы, кино- и видеопроизводство, фотография), креативные технологии (программное обеспечение, цифровые медиа, игры и анимация, IT- и web-решения и др.).

Как отмечают российские и международные эксперты, креативные индустрии обладают большим потенциалом в части развития современного рынка труда и обеспечения роста рабочих мест [Dent, Comunian et al., 2020]. В Москве подготовку специалистов для сектора креативного прикладного творчества в сфере креативных индустрий осуществляет Московский техникум креативных индустрий им. Л. Б. Красина (далее — техникум). На рис. 1 приведено сопоставление ФГОС СПО по программам подготовки специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих и служащих, представленных в техникуме, и соответствующих областей креативных индустрий.

С момента создания техникума в июле 2015 года путем слияния двух учреждений) его административно-педагогическая команда сосредоточила свои усилия на вопросах цифровизации и цифровой трансформации для подготовки квалифицированных кадров.

<sup>1</sup> Глобальная конференция по технологиям в образовании ED Crunch. 1–2 октября 2018 г. <https://2018.edcrunch.ru>.



**Рис. 1. Перечень ФГОС СПО, реализуемых в Московском техникуме креативных индустрий им. Л. Б. Красина применительно к областям креативных индустрий**

Одним из ключевых этапов цифровых преобразований в учреждении стала разработка модели ЭИОС, отвечающей задачам опережающей подготовки специалистов в сфере креативных индустрий [Табатадзе, 2019]. Для этого управленческо-педагогической команде техникума необходимо было сформулировать ожидаемые образовательные результаты обучающихся и управленческие показатели, на достижение которых направлена ЭИОС.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» (п. 3, ст. 16) закреплена определение электронной информационной образовательной среды, которая включает в себя «электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивает освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся»<sup>1</sup>.

Москва по праву имеет статус лидера в области технологических инноваций в государственном секторе. Система столичного образования ориентирована на создание базы устойчивого развития личности в условиях возрастающей скорости изменений, что обеспечивается посредством освоения участниками образовательного процесса новейших технологий и реализации концепции непрерывного обучения.

<sup>1</sup> Федеральный закон «Об образовании в РФ». № 273-ФЗ от 29.12.2012. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174).

К элементам городской информационно-образовательной среды относятся следующие решения и платформы:

– инфраструктура мегапроекта «Московская электронная школа», включающая в себя универсальную автоматизированную систему бюджетного учета (УАИС Бюджетный учет), комплексную информационную систему «Государственные услуги в сфере образования в электронном виде» и ее подсистему записи АИС «Контингент СПО», общегородской электронный журнал и дневник, общегородскую платформу электронных образовательных материалов (библиотека Московской электронной школы), телевизионный канал «Московский образовательный»;

– цифровые инструменты директора, к которым относятся единая комплексная информационная система (ЕКИС), цифровое аналитическое наблюдение «Надежная московская школа», а также аттестационная онлайн-справка директора.

Административно-педагогической командой техникума был взят курс на реализацию концепции метакомпетентностного профессионального образования. В рамках данной концепции профессиональное образование следует понимать как систему воспроизводства профессиональных кадров для различных отраслей экономики, нацеленную на формирование человеческого капитала как ключевого фактора конкурентоспособности современных предприятий.

Современное профессиональное образование должно способствовать формированию у выпускника метакомпетенций и межпрофессиональных компетенций. Под метакомпетенциями понимаются универсальные способы мышления и действий по поводу сложных технологических и социальных систем. В основе метакомпетенций лежат когнитивные навыки — способности индивидуума приобретать, анализировать, синтезировать, интерпретировать и применять различные знания при решении профессиональных задач. Межпрофессиональные компетенции — это так называемые мягкие навыки (soft skills), способствующие более эффективной реализации профессиональной деятельности. Иерархия системы компетенций в рамках концепции метакомпетентностного профессионального образования представлена на рис. 2.

Таким образом, проектируемая ЭИОС должна была, в первую очередь, отвечать сущности и задачам метакомпетентностного профессионального образования.

Вторым фактором, оказавшим влияние на разработку модели ЭИОС в техникуме, стала необходимость формирования у обучающихся цифровых навыков в соответствии с программными документами стратегического развития Российской Федерации, в том числе федеральным проектом «Кадры для цифровой экономики» Национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»<sup>1</sup>.

В рамках данного проекта ежегодно проводятся замеры уровня цифровой грамотности россиян по ряду показателей<sup>2</sup>:

<sup>1</sup> Паспорт федерального проекта «Кадры для цифровой экономики». [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_328933](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_328933).

<sup>2</sup> Цифровая грамотность россиян: исследование 2020. <https://nafi.ru/analytics/tsifrovaya-gramotnost-rossiyan-issledovanie-2020>.



**Рис. 2. Иерархия системы компетенций в рамках концепции метакомпетентного профессионального образования**

– *информационная грамотность* (поиск информации в интернете, работа с различными видами данных и оценка достоверности информации);

– *коммуникативная грамотность* (использование различных онлайн-сервисов и электронных устройств);

– *создание цифрового контента* (создание и редактирование цифровых материалов, использование норм авторского права);

– *цифровая безопасность* (оценка рисков социальной инженерии и сетевого мошенничества при работе в онлайн-формате, знание норм права по защите персональных данных, понимание вреда, наносимого электронными устройствами окружающей среде, физическому и психическому здоровью человека);

– *навыки решения проблем в цифровой среде* (использование программного обеспечения для выполнения повседневных задач, умение решать технические — аппаратные и программные — проблемы).

При проектировании ЭИОС техникума данные показатели также были учтены как ожидаемые результаты обучения.

Третьим фактором, повлиявшим на структуру модели ЭИОС техникума, стала необходимость ее интеграции с внешней электронной информационно-образовательной средой.

Внутренняя ЭИОС техникума включает в себя шесть ключевых компонентов.

*Система управления обучением.* Это инструмент разработки и хранения образовательных курсов, а также система организации, управления и поддержки образовательного процесса в дистанционном формате. По данным международной консалтинговой компании Capterra, наиболее распространенной в мире среди образовательных организаций LMS-платформ является система Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment — модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда). Философия данной системы соотносится с конструктивистским подходом к обучению, в рамках которого обучающийся самостоятельно создает новые идеи, используя ранее приобретенные знания. Указанные преимущества обусловили выбор Moodle в качестве системы управления обучением для техникума.

*Система электронного документооборота и взаимодействия.* Как бюджетное учреждение, техникум является участником единой городской системы электронного документооборота.

*Электронные библиотечные ресурсы.* Техникум подключен к системе Znanium, которая предоставляет обучающимся и преподавателям доступ к виртуальному хранилищу электронных версий учебных и иных образовательных и информационных материалов.

*Официальный сайт техникума.* В ст. 29 Федерального закона «Об образовании в РФ» установлены нормативные требования к составу публичной информации<sup>1</sup>. Сайт обеспечивает исполнение данной правовой нормы, а также в режиме реального времени информирует участников образовательных отношений и широкую общественность о деятельности техникума и обеспечивает обратную связь.

*Сайты, представляющие отдельные проекты техникума.* Данные элементы ЭИОС техникума реализуются в маркетинговых целях и служат инструментом привлечения различных целевых аудиторий к образовательным и просветительским активностям техникума.

*Аккаунты на популярных видеохостингах.* Использование видеохостингов для размещения авторского образовательного и просветительского контента обеспечивает доступность образования в режиме 24/7 и позволяет настраивать образовательные курсы в зависимости от особенностей целевых аудиторий.

Таким образом, ЭИОС техникума является мультифункциональной системой, позволяющей эффективно решать следующие задачи:

- организация взаимодействия между участниками образовательных отношений;
- создание, актуализация, накопление и хранение цифрового образовательного контента по всем направлениям деятельности техникума;
- обеспечение удаленного доступа участников образовательного процесса к учебным и дополнительным информационным материалам;
- индивидуализация образовательного процесса;
- развитие у студентов когнитивных и цифровых навыков.

---

<sup>1</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174).

**Возможности ЭИОС для формирования цифровых навыков**

Цифровой навык	Описание навыка	Возможности ЭИОС
Информационная грамотность	Поиск информации в интернете, работа с различными видами данных и оценка достоверности информации	При работе с ЭИОС обучающийся должен уметь быстро находить релевантную для решения поставленной задачи информацию, оценивать ее надежность и уметь сохранять полученную информацию в удобном формате
Коммуникативная грамотность	Использование различных онлайн-сервисов и электронных устройств для осуществления коммуникаций	Коммуникации в ЭИОС осуществляются различными способами (через электронную почту, чаты, системы обмена сообщениями и т. п.) и в разных моделях (один к одному, один к группе, группа к группе)
Создание цифрового контента	Создание и редактирование цифровых материалов с использованием различного программного обеспечения и соблюдением норм авторского права	В ходе изучения темы и подготовки заданий обучающиеся создают разнообразный цифровой контент, используя различные ПО: текстовые и графические редакторы, программы по созданию мультимедийных презентаций, мобильные приложения и т. д.
Цифровая безопасность	Оценка рисков при работе в онлайн-формате, знание правовых норм по защите персональных данных	ЭИОС, обеспечивая доступ к учебным и вспомогательным материалам в любое время из любого места, имеет базовые требования к защищенности устройств и каналов связи, соблюдению безопасности при использовании персональных данных
Навыки решения проблем в цифровой среде	Использование программного обеспечения для выполнения повседневных задач, умение решать технические (аппаратные и программные) проблемы	В процессе работы в ЭИОС обучающиеся получают практический опыт устранения технических проблем и использования различных технологий для решения базовых задач, таких как восстановление файла, перезагрузка устройства, установка безопасных приложений и т. д.

Последняя задача представляется особенно актуальной в контексте организации опережающей подготовки специалистов креативных индустрий.

Для формирования и развития цифровых навыков в ЭИОС, согласно показателям цифровой грамотности россиян, существуют «предустановленные» возможности, перечень которых представлен в таблице.

Таким образом, ЭИОС техникума проектировалась как система, реализующая функции управления образовательным процессом и персональными образовательными траекториями обучающихся, создания, трансляции и поддержки использования образовательного контента, анализа и контроля учебных достижений обучающихся, формирования когнитивных и цифровых навыков у будущих специалистов креативных индустрий в контексте концепции метакомпетентностного профессионального образования.

В вынужденном режиме самоизоляции в связи с пандемией Covid-19 техникум продемонстрировал высокую степень готовности к массовому и эффективному использованию электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что ЭИОС техникума является мультифункциональной системой, в рамках которой

реализуются функции организации полноценного образовательного процесса с применением электронного обучения и дистанционных технологий. ЭИОС способствует развитию когнитивных и цифровых навыков, позволяет управлять образовательными результатами обучающихся, что в конечном счете является основой для опережающей подготовки специалистов сферы креативных индустрий.

### *Литература*

1. Табатадзе Л. М. Электронная информационно-образовательная среда как ресурс подготовки кадров креативных индустрий на уровне среднего профессионального образования // Наука и школа. М.: Изд-во МПГУ. 2019. № 6. С. 46–55.
2. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 343 с.
3. Хестанов Р. Креативные индустрии — модели развития // Социологическое обозрение. 2018. Т. 17. № 3. С. 173–196.
4. Dent T., Comunian R., Conor B., Pica V., Wilson N., Burlina C. Creative and Cultural Workforce in Europe Statistics Report. DISCE Publications, 2020. Available from: <https://disce.eu/wp-content/uploads/2020/05/DISCE-Report-D3.2.b.pdf> (дата обращения: 14.12.2020).

## **Electronic Information and Educational Environment for Advanced Vocational Training**

*Author*

**Liana Tabatadze**

Director of the Moscow Technical School for Creative Industries by L. B. Krasin, Moscow.

E-mail: TabatadzeLM@edu.mos.ru

### **Abstract**

In accordance with the challenges of the information society and the digital economy, at present, it is becoming inevitable to solve the problem of training highly qualified competitive personnel, which is possible with a change in the organizational foundations for the implementation of the education process on the basis of its transformation. Improving the quality of personal educational results of students can be achieved only on the basis of digital transformation of education as a set of organizational-pedagogical and content-didactic conditions for the use of digital infrastructure in the educational process. The development of digital technologies in education has led to the emergence of new tools for managing the educational process and the formation of a digital infrastructure of a professional educational organization, the core of which is an electronic information and educational environment. So, in the system of secondary vocational education with its help, new opportunities are created for the implementation of the educational process and the formation of conditions for the advanced training of mid-level specialists and skilled workers and employees. Currently, creative industries, due

to the possession of a valuable economic resource such as intellectual property, which is based on the generation of new knowledge and creativity, have great potential in terms of developing a modern labor market and ensuring job growth. The article is devoted to the creation of an electronic information and educational environment (EIE), in order to provide the Moscow technical school creative industries by L. B. Krasin, training of competitive personnel for the creative industries. EIOS is a multifunctional system that implements the functions of organizing a full-fledged educational process using e-learning and distance technologies, managing the educational results of students, forming and developing cognitive and digital skills, which makes it possible to train qualified personnel ahead of the current requirements of the modern labor market.

**Keywords:**

vocational education and training, digital transformation, creative industries, electronic information and educational environment, labor market, advanced vocational training

**For citation:**

Tabatadze L. M. Electronic Information and Educational Environment for Advanced Vocational Training. Professional'noye obrazovaniye i rynek truda / Vocational education and labor market, 2021, no. 1, pp. 48–57. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-48-57

**References**

Dent T., Comunian R., Conor B., Pica V., Wilson N., Burlina C. Creative and Cultural Workforce in Europe Statistics Report. DISCE Publications, 2020. Available at: <https://disce.eu/wp-content/uploads/2020/05/DISCE-Report-D3.2.b.pdf> (accessed 14 Dec. 2020)

Khestanov R. Kreativnyye industrii – modeli razvitiia [Creative Industries – Development Models] *Sotsiologicheskoe obozrenie / Sociological Review*, 2018, vol. 17, no. 3. pp. 173–196. (In Russ.)

Tabatadze L. M. Elektronnaia informatsionno-obrazovatel'naia sreda kak resurs podgotovki kadrov kreativnykh industrii na urovne srednego professional'nogo obrazovaniia [Electronic Information and Education Environment as a Resource for Training Creative Industries at the Level of Secondary Vocational Education]. *Nauka i shkola / Science and school*, 2019, no. 6, pp. 46–55. (In Russ.)

Trudnosti i perspektivy tsifrovoi transformatsii obrazovaniia [Difficulties and Prospects of Digital Transformation of Education], ed. by A. Iu. Uvarova, I. D. Frumina. Moscow: HSE Publishing House, 2019, 343 p. (In Russ.)

# Методика оценивания сформированности компетенций студентов вуза во внеучебной деятельности\*



**ПИСАРЕНКО**  
**Данила Андреевич,**  
 аспирант Института  
 стратегии развития  
 образования РАО,  
 Москва.  
 E-mail:  
 dpisaren@gmail.com

## Аннотация

В связи с реализацией нового поколения федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в статье рассматривается целесообразность оценивания внеучебной деятельности студентов вуза. Научная новизна исследования заключается в разработке методики оценивания сформированности компетенций студентов во внеучебной деятельности. В статье дается подробное описание методики с использованием современного инструмента оценивания — кейс-измерителя, подробно раскрываются ее содержательная, организационная и практическая составляющие. Опытно-экспериментальная работа по апробации методики прошла в Тольяттинском государственном университете и позволила оценить уровень сформированности универсальных компетенций студентов педагогического отряда и дать рекомендации по их совершенствованию. Сделан вывод, что регулярное проведение процедуры оценивания компетенций студентов во внеучебной деятельности окажет положительное влияние на их личностное развитие.

Статья адресована преподавателям высшей школы, организаторам и участникам внеучебной деятельности, заинтересованным в эффективной подготовке будущих выпускников вузов.

## Ключевые слова:

высшее образование, компетентностный подход, внеучебная деятельность студентов, личностное развитие, кейс-измеритель, методика оценивания компетенций, универсальные компетенции, ФГОС 3++.

## Введение

Принятие новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС 3++) поставило перед российскими вузами задачу освоения научно-методических подходов в области воспитания и обучения студентов в соответствии с требованиями времени. Во ФГОС ВО нового поколения по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» говорится, что установленные

\*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19–313–90027.

Для цитирования: Писаренко Д. А. Методика оценивания сформированности компетенций студентов вуза во внеучебной деятельности // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 58–70. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-58-70

универсальные и общепрофессиональные компетенции должны быть сформированы в результате освоения обучающимися учебной программы и обеспечить выпускнику способность осуществлять профессиональную деятельность и решать задачи в области профессиональной деятельности<sup>1</sup>. Однако в современных реалиях для качественной подготовки студентов и решения ими будущих профессиональных задач одной только учебной деятельности недостаточно. Существует целый ряд отечественных и зарубежных исследований, в которых доказано эффективное влияние внеучебной деятельности на личностное и профессиональное становление студентов [Бейлина, 2014; Бригинец, 2010; Дружинина, 2010; Писаренко, 2019; Руденко, 2017; Vakoban, Aljarallah, 2015; Kim, Bastedo, 2016; Retallick, Foreman, 2012].

Под внеучебной деятельностью студентов понимается форма социального взаимодействия субъектов образовательного процесса в свободное от основных учебных занятий время, способствующая профессиональному и личностному становлению студентов в организованной вузом среде. Внеучебная деятельность студентов в современной образовательной организации высшего образования может быть представлена следующими видами: научная, общественная, культурно-творческая, спортивная, виртуальная (взаимодействие студентов в виртуальной среде) [Писаренко, 2020].

Известно, что «множество важнейших профессиональных и личностных качеств и компетенций будущего выпускника (коммуникабельность, ответственность, способность осуществлять социальное взаимодействие и проявлять лидерские качества в команде, умение критически анализировать информацию, способность управлять своим временем, понимать межкультурные отличия, поддерживать должный уровень физической формы и т. д.) могут быть также успешно сформированы в эффективно организованной внеучебной деятельности вуза» [Ломакина, Писаренко, 2020]. Осуществление учебной и внеучебной деятельности в единстве образовательного процесса позволяет студентам освоить различные социальные роли, успешно адаптироваться в вузовской, послевузовской и социокультурной среде.

Анализ ФГОС ВО выявил деятельностную направленность современного высшего образования и ориентацию на конечный, ожидаемый, конкретный результат, выраженный в компетенциях. При этом оценивание деятельности студентов в вузе направлено в основном на сформированность общепрофессиональных и универсальных компетенций в учебной деятельности с помощью известных оценочных средств (конспект, собеседование, доклад, реферат, курсовая работа, эссе, лабораторная работа, проект, кейс и др.). Таким образом, внеучебная деятельность студентов, являясь составной частью образовательного процесса в высшей школе, не встроена полноценно в данный процесс и оценивается вузами исходя из локальных нормативных актов лишь количественно в виде портфолио.

---

<sup>1</sup> ФГОС по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302\\_B\\_3\\_20032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302_B_3_20032018.pdf).

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что только после качественного оценивания возможна дальнейшая регуляция деятельности. Человек приходит к пониманию своей успешности и эффективности, у него появляются новые мотивы, конкретизируются цели и смыслы деятельности [Ананьев, 1980; Батулин, 2000; Рубинштейн, 1989]. Отсутствие адекватного оценивания, наоборот, дезориентирует, не стимулирует субъектов к дальнейшей деятельности. В связи с этим актуализируется проблема поиска валидного инструментария для оценивания внеучебной деятельности студентов с позиции не только количественных показателей, применяемых в отечественных вузах, но и качественных достижений в профессиональной подготовке и личностном развитии.

На наш взгляд, качественно оценить внеучебную деятельность студентов вуза в рамках компетентного подхода означает оценить сформированность компетенций студентов, занимающихся внеучебной деятельностью.

Цель статьи — разработать и апробировать методику оценивания сформированности компетенций студентов во внеучебной деятельности.

Методология и методы исследования: анализ научной литературы, рассматривающей влияние внеучебной деятельности на профессиональное и личностное развитие студентов; педагогический эксперимент, направленный на оценивание сформированности компетенций во внеучебной деятельности.

## Результаты исследования

Для оценивания были выбраны личностные (универсальные) компетенции студентов, которые особенно эффективно формируются во внеучебном пространстве вуза. Основываясь на анализе приведенных выше средств оценивания, был выбран кейс-метод как наиболее подходящий для оценивания компетентности студентов на основе конкретных практических ситуаций, встречающихся во внеучебной деятельности.

В отечественной педагогической науке кейс-метод рассматривался в ряде исследований [Айкина, 2013; Воронова, 2014; Екимова, 2014; Звоников, Чельшкова, 2012; Царапкина, 2015].

Согласимся с определением Т. Ю. Айкиной: «Метод кейсов — метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач — ситуаций» [Айкина, 2013]. Кейс представляет собой проблемную ситуацию, существовавшую в реальности или смоделированную на основе имеющегося опыта. Кейс описывает проблемную ситуацию, которая требует анализа, выявления проблемы, поиска и принятия оптимального решения. Важная особенность кейса состоит в отсутствии однозначных, заранее определенных решений, что побуждает студентов творчески подходить к процессу, анализировать не похожие друг на друга ситуации, актуализировать определенный комплекс имеющихся знаний и решать проблемы. Целями использования кейс-метода являются: обсуждение и анализ значимой проблемной ситуации, произошедшей в определенной сфере деятельности студентов; разработка адекватного

практического алгоритма действий с последующей оценкой предложенных вариантов и выбор оптимального пути решения проблемы в будущей деятельности.

С одной стороны, кейс-метод может рассматриваться как средство формирования универсальных компетенций студентов: умение выявлять проблему, сопутствующие задачи для ее решения, адаптироваться к новым ситуациям, коллективно организовывать свою деятельность, корректно выстраивать коммуникацию с другими субъектами деятельности, применять на практике «прожитый» позитивный опыт, представлять результаты своей деятельности, нести за них ответственность. С другой стороны, кейс-метод может способствовать оцениванию того, как эти универсальные компетенции сформированы. Таким образом, в предложенной методике кейс будет использоваться как измеритель. Понятие кейс-измеритель вошло в научный оборот как инновационный вид оценочных средств [Лебедева, Фролова, 2016]. Однако сегодня единых подходов к использованию кейс-измерителя в качестве оценочного средства нет, основная часть научных исследований посвящена кейс-методу как средству обучения и формирования компетенций студентов.

В нашей работе кейс-измеритель применяется как средство, позволяющее оценить личностные достижения (сформированность компетенций) студентов путем решения ими проблемно-деятельностных ситуаций (кейсов), встречающихся во внеучебной деятельности.

Предлагаемая методика оценивания личностных достижений (сформированности компетенций) студентов во внеучебной деятельности содержит три основные составляющие: содержательную, организационную и практическую.

Говоря о содержательной составляющей, важно привести некоторые принципы работы с кейс-измерителем, которые помогут раскрыть суть методики оценивания личностных достижений (сформированности компетенций) студентов во внеучебной деятельности:

– *принцип оценивания сформированности компетенций* позволяет оценить компетенции, которые были развиты в процессе внеучебной деятельности;

– *принцип оценивания реальных ситуаций* соотносится с предложенными в кейсе ситуациями, встречающимися во внеучебной деятельности. Оценивание в данном случае проводится для выявления того, как следует действовать студенту в решении реальной проблемы;

– *принцип полисубъектности оценивания* предполагает внешнее оценивание и самооценивание по реальным действиям, занимаемым позициям, практическим результатам, умениям, проявленным личностным качествам и другим достижениям во внеучебной деятельности;

– *принцип критериальной ясности и воспроизводимости оценивания* предполагает, что методика оценивания четко определяет предмет, содержание и критерии оценивания, легка в освоении, не подвержена излишней бюрократизации и формализации, доступна для воспроизведения всеми субъектам внеучебной деятельности;

– принцип безотметочного оценивания указывает, что оценивание внеучебной деятельности студентов (добровольной и творческой) имеет целью мотивировать студентов к личностному развитию, ориентировать на совершенствование необходимых универсальных компетенций для будущей профессиональной и социальной деятельности.

В процессе исследования были определены личностные (универсальные) компетенции, которые могут эффективно формироваться во внеучебной деятельности и, согласно ФГОС ВО 3+, являются единичными для студентов бакалавриата всех направлений подготовки.

Далее были разработаны индикаторы (основные структурные элементы компетенции, раскрывающие ее сущность в виде конкретных действий и умений студентов в определенном виде деятельности) достижения универсальных компетенций, которые позволят оценить сформированность той или иной компетенции студентов во внеучебной деятельности. Приведем индикаторы универсальной компетенции на примере УК-2 «Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений»:

– ИУК-2.1. Разрабатывает идею проекта и проектную документацию; планирует собственную деятельность в соответствии с требованиями и целью проекта;

– ИУК-2.2. Определяет круг задач в рамках цели проекта и методы проектной работы;

– ИУК-2.3. Проектирует решение конкретной задачи проекта, выбирая оптимальный способ, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений;

– ИУК-2.4. Отбирает эталонные параметры или разрабатывает критерии при осуществлении проектной деятельности.

Организационная составляющая методики подразумевает под собой последовательный алгоритм действий с кейс-измерителем, состоящий из нескольких этапов. Рассмотрим каждый из них.

### *1. Выбор компетенций и индикаторов*

На данном этапе субъект оценивания (руководитель или куратор студенческого объединения, преподаватель, внешний эксперт и т. д.) выбирает компетенции, сформированность которых будет проверяться у студентов внеучебного коллектива, и определяет индикаторы для каждой из них. Для разных видов внеучебной деятельности индикаторы компетенций могут различаться и формулироваться более конкретно. Сформулированные индикаторы для проверки компетенций должны быть валидными и проверять деятельность — действия студентов, а не знания.

### *2. Разработка кейса*

Субъект оценивания разрабатывает кейс для оценивания сформированности выбранных компетенций. Важно, чтобы субъект оценивания имел достаточный опыт и определенные положительные результаты в той внеучебной деятельности, которой занимаются студенты. В кейсе должна быть отражена проблемная ситуация, реально встречающаяся во внеучебной деятельности студенческого коллектива или максимально приближенная к ней. Задания кейса предполагают анализ ситуаций

и решение определенной проблемы. В кейсе должно быть достаточно информации для принятия решений, однако допускается, что исчерпывающий объем информации не будет представлен и студентам предстоит самим предложить варианты развития событий.

### *3. Подготовка вопросов и заданий к кейсу*

На этом этапе разрабатываются задания и вопросы к кейсу, которые должны комплексно затрагивать все описанные в нем ситуации и быть сформулированы таким образом, чтобы, отвечая на них, студенты могли продемонстрировать готовность выполнять конкретные действия, отраженные в индикаторах и составляющие суть оцениваемых компетенций в определенном виде внеучебной деятельности. Вопросы должны быть ориентированы на поиск студентами необходимой для ответа информации с использованием для этого всех возможных ресурсов (учебная литература, нормативно-правовые акты, статистические данные, интернет и т. д.). Результатом решения кейса и последующего группового обсуждения может стать некий продукт деятельности студентов (дорожная карта проекта, план проведения мероприятия, конкурса, программы и др.).

### *4. Презентация кейса и заданий*

Цель данного этапа — ознакомление с проблемной ситуацией. Субъект оценивания представляет студентам кейс и задания для ознакомления и последующего группового обсуждения. Субъекту оценивания необходимо конкретно и в доступной форме изложить студентам целесообразность решения кейса, уточнить, сформированность каких компетенций кейс проверяет и решению каких задач призван помочь в будущем. Субъект оценивания может дать совет, как лучше организовать работу, подсказать, какие вопросы требуют особого внимания, в какой форме необходимо представить результаты и т. д.

### *5. Самостоятельная работа студентов с кейсом*

Самостоятельная работа предполагает погружение каждого участника студенческого коллектива в разработанный кейс с целью решения центральной проблемы. На данном этапе наступает техническая работа с кейсом: за отведенное время студенты активизируют собственные знания, полученные в повседневной жизни, учебной и внеучебной деятельности, письменно отвечают на все предусмотренные вопросы и задания. Для успешного решения кейса студенту необходимо понять основную проблему, заложенную в нем. Затем можно переходить к ответам на задания, объективно, логично, полно и последовательно аргументировать суждения, демонстрируя свою точку зрения.

### *6. Представление и оценивание результатов*

На этом этапе, который является завершающим в работе с кейс-измерителем, студенты представляют индивидуальные результаты решения кейса, затем происходит коллективное обсуждение и оценивание сформированности компетенций студентов со стороны субъекта оценивания. Данный этап можно условно разделить на три стадии.

На первой стадии субъект оценивания рассматривает письменные ответы каждого студента и выносит суждение о сформированности индикаторов компетенций согласно разработанным диагностическим

показателям: 2 балла — индикатор полностью выражен; 1 балл — индикатор выражен хорошо, но некоторые аспекты выражены недостаточно; 0 баллов — индикатор не выражен. Далее субъект оценивания заполняет бланк компетенций, где отражает уровень сформированности компетенций каждого студента в соответствии с общей суммой баллов. Так, если студент набирает в сумме 6–8 баллов по оцениваемой компетенции, то компетенция может считаться сформированной на продвинутом уровне; 3–5 — сформированной на базовом уровне; 0–2 — на пороговом уровне.

На второй стадии происходит оценивание компетенций, о сформированности которых можно судить только в групповой работе (командная работа и лидерство, коммуникация и т. д.). При этом необходимо, чтобы все студенты были вовлечены в групповое обсуждение кейса под руководством субъекта оценивания.

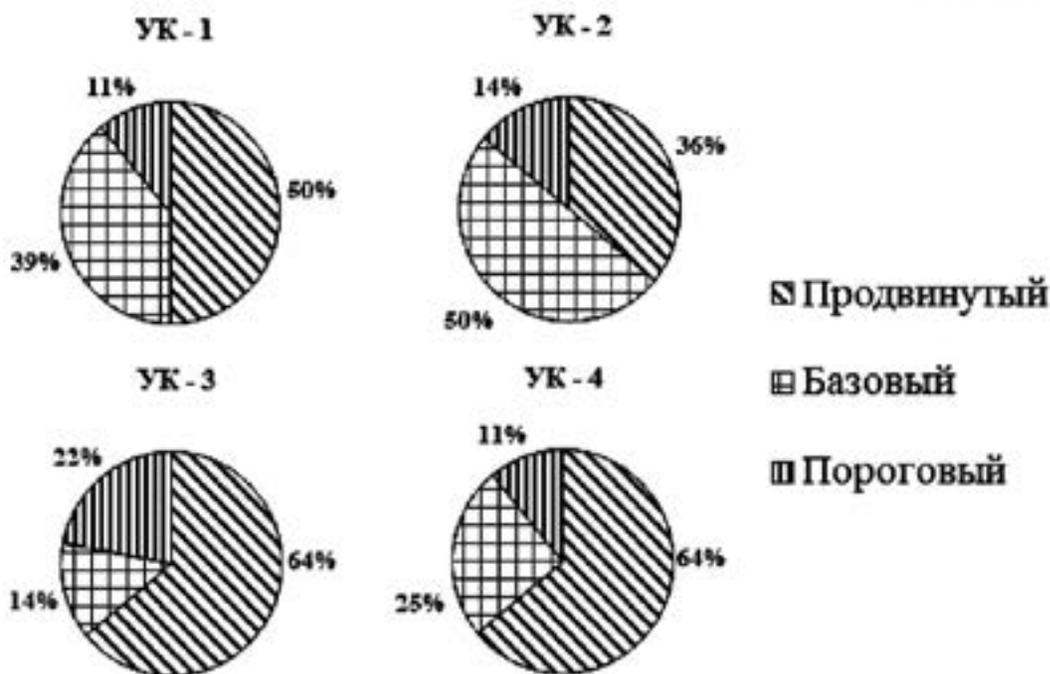
Важно, чтобы решение кейса подразумевало получение определенного продукта деятельности с целью последующей его реализации. Тогда у студентов будет стимул максимально проявить себя в групповой работе. Так, если решение кейса предполагает план проектной деятельности, то в процессе групповой работы студенты могут сформировать команду проекта, определить лидера, выработать общую концепцию и алгоритм действий, распределить выполняемые функции между членами коллектива, приступить к реализации проекта.

На третьей стадии субъект оценивания вносит полученные результаты в протокол оценивания и объявляет их студентам. При этом важно пояснить, что оценивание служит для выявления существующих пробелов в формировании универсальных компетенций, их последующего устранения путем активного участия во внеучебной деятельности с осмыслением того, какие личностные характеристики необходимо совершенствовать. Заключительным шагом может стать коллективное обсуждение результатов совместно с куратором внеучебного объединения, преподавателем или внешним экспертом для выбора оптимального пути дальнейшей реализации проекта или иной совместной деятельности.

Практическая составляющая предполагает апробацию методики оценивания личностных достижений (сформированности компетенций) студентов во внеучебной деятельности в практике вуза. Рассмотрим ее на примере педагогического отряда «Успех» Тольяттинского государственного университета<sup>1</sup>.

Кейс-измерители были составлены таким образом, чтобы в них отразилась социально-педагогическая направленность деятельности педотряда «Успех» и решались актуальные социально значимые проблемы. Результатом решения центральной проблемы, заложенной в кейсе, должно было стать не только оценивание сформированности универсальных компетенций, но и деятельность по дальнейшей реализации проектов. В качестве измерителя был выбран разработанный нами кейс «Моя профессия — педагог», с помощью которого проводилось оценивание

<sup>1</sup> О деятельности педагогического отряда «Успех» см. <https://www.tltsu.ru/students/life-outside-of-school/ped-squad-success/>.



**Соотношение уровней сформированности универсальных компетенций студентов — членов педагогического отряда, %**

сформированности УК-1, УК-2, УК-3 и УК-4. В решении кейса участвовали 28 членов педагогического отряда. Конечным продуктом решения кейса должен был стать профориентационный проект, направленный на популяризацию профессии учителя среди выпускников школ города.

За отведенное время студентам необходимо было определить центральную проблему, приведенную в кейсе; проанализировать и систематизировать информацию, необходимую для ее решения; разработать паспорт проекта, направленного на разрешение сложившейся проблемы (УК-1, УК-2). Согласно разработанной методике, на основании индивидуальных письменных ответов членов педагогического отряда результаты сформированности индикаторов компетенций были внесены в бланк оценивания сформированности компетенций студентов. Далее на плановом заседании педагогического отряда студентам было предложено представить разработанные проекты, ознакомиться с работами коллег, обсудить полученные результаты и создать единый профориентационный проект, собрав команду и распределив роли между ее участниками (УК-3, УК-4).

Следующим шагом стало внесение полученных результатов в итоговый протокол уровней сформированности компетенций студентов, оглашение индивидуальных и общих результатов сформированности компетенций студентов во внеучебной деятельности (рис.).

В качестве примера представим полученные результаты по УК-2. На продвинутом уровне компетенция сформирована у 10 студентов — членов педагогического отряда (36%), на базовом уровне —

у 14 студентов (50%), на пороговом уровне — у четырех студентов (14%). При этом умение в полной мере разрабатывать идею проекта и проектную документацию, планировать собственную деятельность в соответствии с требованиями и целью проекта (ИУК-1) смогли продемонстрировать 12 человек; индикатор выражен хорошо, но некоторые аспекты выражены в недостаточной степени у 15 студентов, у одного студента индикатор не выражен вообще. Определить круг задач в рамках цели проекта и методы проектной работы (ИУК-2) полностью смогли 10 студентов, индикатор выражен хорошо у 15 студентов, у трех студентов педагогического отряда индикатор не выражен вообще. Спроектировать решение задач, выбрав оптимальный способ исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений (ИУК-3), в полной мере смогли шесть студентов; индикатор выражен хорошо, но некоторые аспекты выражены в недостаточной степени у 18 студентов, индикатор не выражен у четырех студентов. Использовать выверенные параметры при осуществлении проектной деятельности (ИУК-4) в полной мере смогли лишь три студента, у 22 студентов индикатор выражен хорошо, у трех студентов индикатор не выражен вообще.

Таким образом, студенты — члены педагогического отряда хорошо проявили себя в поиске и анализе информации, необходимой для выполнения проектной работы; продемонстрировали умение работать в команде, определять свою роль исходя из личных способностей и интересов; показали хорошие коммуникативные навыки, позволяющие сообща выполнять проектную работу и публично представлять ее результаты. Однако навыки самостоятельной разработки идеи проекта и проектной документации, определения задач и методов проектной работы им еще предстоит совершенствовать. По итогам оценивания каждому студенту были даны рекомендации относительно развития личностных универсальных компетенций. Они касались способов совершенствования коммуникативных навыков, методов поиска, анализа и обработки информации, подходов к разработке проектной документации, технологий представления результатов проектной деятельности.

## **Заключение**

Разработанная методика позволила провести процедуру оценивания и зафиксировать уровень сформированности универсальных компетенций студентов во внеучебной деятельности. Оценивание универсальных компетенций студентов с помощью разработанной методики будет продолжено с целью выявления последующих изменений в личностных достижениях участников внеучебного объединения.

Регулярное оценивание сформированности компетенций студентов во внеучебной деятельности позволит выявить обратную связь между деятельностью, которой они занимаются, и их личностным развитием, адекватно оценить себя и окружающих, сравнить индивидуальные достижения с достижениями других участников коллектива, повысить эффективность своей деятельности, достичь новых личностных результатов.

*Литература*

1. Айкина Т. Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 1(129). С. 58–61.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой. М.: Педагогика, 1980. 288 с.
3. Батурун Н. А. Психология оценивания и оценки. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. 106 с.
4. Бейлина Н. С. Формирование социальной компетентности будущих бакалавров в деятельности куратора студенческой группы: дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2014. 191 с.
5. Бригинец И. Н. Развитие лидерских качеств студентов туристского вуза во внеучебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 26 с.
6. Воронова Е. Н. Современные технологии и методы обучения иностранному языку в вузе // Перспективы науки и образования. 2014. № 1(7). С. 189–194.
7. Дружинина Р. В. Внеучебная деятельность студентов как средство повышения качества профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010. 262 с.
8. Екимова В. И. Кейс-метод в высшей школе: проблемы применения и оценки эффективности // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. № 1. С. 86–97.
9. Звонников В. И., Челышкова М. Б. Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход): учеб. пособие. М.: Логос, 2012. 280 с.
10. Лебедева А. А., Фролова И. Ю. Кейс-измеритель как инновационный вид оценочных средств ФОС в компетентностном подходе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2016. № 9(748). С. 134–155.
11. Ломакина Т. Ю., Писаренко Д. А. Внеучебная деятельность студентов высшей школы в контексте реализации концепции непрерывного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 1 (65). С. 20–32.
12. Писаренко Д. А. Внеучебная деятельность студентов как ресурс воспитательной работы высшей школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 1(30). С. 95–99.
13. Писаренко Д. А. Оценивание эффективности внеучебной деятельности студентов вуза в контексте компетентностного подхода // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. № 2. С. 25–31.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989. 488 с.
15. Руденко И. В. Теоретические основы формирования общепрофессиональных компетенций студентов в воспитательном процессе образовательных организаций: монография. М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2017. 172 с.

16. Царапкина Ю. М. Использование кейс-технологий при обучении студентов // Образование и наука. 2015. № 3(122). С. 120–129.

17. Bakoban R. A., Aljarallah S. A. Extracurricular Activities and Their Effect on the Student's Grade Point Average: Statistical Study // Educational Research and Reviews. 2015. P. 2737–2744.

18. Kim J., Bastedo M. Athletics, clubs, or music? The influence of college extracurricular activities on job prestige and satisfaction // Journal of Education and Work. 2016. P. 249–269.

19. Retallick M. S., Foreman E. A. Undergraduate involvement in extracurricular activities and leadership development in College of Agriculture and Life Sciences Students // Journal of Agricultural Education. 2012. P. 111–123.

## Methodology for Evaluating the Formation of Competencies of University Students in Extracurricular Activities

*Author*

**Danila Pisarenko**

Post-graduate student of the Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education,  
Moscow.

E-mail: dpisaren@gmail.com

### **Abstract**

The article focuses on the feasibility of assessing the extracurricular activities of university students with the implementation of a new generation of federal state educational standards of higher education. The scientific novelty of the research in developing methods for assessing students' formation; competencies in extracurricular activities. The author describes the content, organizational and practical components of the methodology with a modern assessment tool — a case-meter. Experimental work on approbation of the methodology at Togliatti State University made it possible to assess the level of formation of the pedagogical group students' universal competencies to formulate recommendations for their improvement. The author concluded that students' regular assessment; competencies in extracurricular activities would positively impact their personal development. This article is addressed to educators, organizers and participants in extracurricular activities interested in the adequate preparation of future university graduates.

### **Keywords:**

higher education, competence-based approach, extracurricular activities of students, personal development, case-measuring, methodology, universal competencies.

### **For citation:**

Pisarenko D. A. Methodology for Evaluating the Formation of Competencies of University Students in Extracurricular Activities. *Professional'noye obrazovaniye*

*i rynek truda / Vocational Education and Labor Market*, 2021, no. 1, pp. 58–70. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-58-70

## References

Ananyev B. G. *Izbrannyye Psikhologicheskiye Trudy* [Selected psychological works]. M.: Pedagogika, 1980, 288 p. (In Russ.)

Baturin N. A. *Psikhologiya otsenivaniya i otsenki* [Psychology of Assessment and Evaluation]. Chelyabinsk: SUSU Publishing House, 2000, 106 p. (In Russ.)

Aykina T. Yu. *Metod keysov v formirovaniy kommunikativnoy kompetentsii studentov* [Case Method in the Formation of Students' Communicative Competence]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta / Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University*, 2013, no. 1(129), pp. 58–61. (In Russ.)

Bakoban R. A., Aljarallah S. A. *Extracurricular Activities and Their Effect on the Student's Grade Point Average: Statistical Study*. *Educational Research and Reviews*, 2015, pp. 2737–2744.

Beylina N. S. *Formirovaniye sotsial'noy kompetentnosti budushchikh bakalavrov v deyatel'nosti kuratora studencheskoy gruppy* [Formation of Social Competence of Future Bachelors in the Activities of the Student Group Curator], Cand. ped. sci. diss. Tolyatti, 2014, 191 p. (In Russ.)

Briginets I. N. *Razvitiye liderских kachestv studentov turistskogo vuza vo vneuchebnoy deyatel'nosti* [Development of Leadership Qualities of Students of a Tourist University in Extracurricular Activities], Cand. ped. sci. diss. Abstr., Moscow, 2010, 26 p. (In Russ.)

Druzhinina R. V. *Vneuchebnaya deyatel'nost' studentov kak sredstvo povysheniya kachestva professional'noy podgotovki v vuze* [Extracurricular Activities of Students as a Means of Improving the Quality of Professional Training at the University], Cand. ped. sci. diss. SPb., 2010, 262 p. (In Russ.)

Kim J., Bastedo M. *Athletics, Clubs, or Music? The Influence of College Extracurricular Activities on Job Prestige and Satisfaction*. *Journal of Education and Work*, 2016, pp. 249–269.

Lebedeva A. A., Frolova I. Yu. *Keys-izmeritel' kak innovatsionnyy vid otsechnykh sredstv FOS v kompetentnostnom podkhode* [Case-Measuring Instrument as an Innovative Type of Assessment Tools of FOS in the Competence-Based Approach]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki / Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*, 2016, no. 9 (748), pp. 134–155. (In Russ.)

Lomakina T. Yu., Pisarenko D. A. *Vneuchebnaya deyatel'nost' studentov vysshey shkoly v kontekste realizatsii kontseptsii nepreryvnogo obrazovaniya* [Extracurricular Activities of Students of Higher Education in the Context of the Implementation of the Concept of Lifelong Education]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika / Domestic and Foreign Pedagogy*, 2020, vol. 1, no. 1 (65), pp. 20–32. (In Russ.)

Pisarenko D. A. *Otsenivaniye effektivnosti vneuchebnoy deyatel'nosti studentov vuza v kontekste kompetentnostnogo podkhoda* [Evaluation of the Effectiveness of Extracurricular Activities of University Students in the Context of the Competence-Based Approach]. *Uchenyye zapiski Zabaykal'skogo gosudarstvennogo universiteta / Scientific Notes of The Trans-Baikal State University*, 2019, vol. 14, no. 2, pp. 25–31. (In Russ.)

Pisarenko D. A. *Vneuchebnaya deyatel'nost' studentov kak resurs vospitatel'noy raboty vysshey shkoly* [Extracurricular Activities of Students as a Resource for

Educational Work in Higher Education]. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal / Baltic Humanitarian Journal*, 2020, vol. 9, no. 1 (30), pp. 95–99. (In Russ.)

Retallick M. S., Foreman E. A. Undergraduate involvement in extracurricular activities and leadership development in College of Agriculture and Life Sciences Students. *Journal of Agricultural Education*, 2012. pp. 111–123.

Rubinshteyn S. L. Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of General Psychology]. Moscow: Pedagogika, 1989, 488 p. (In Russ.)

Rudenko I. V. Teoreticheskiye osnovy formirovaniya obshcheprofessional'nykh kompetentsiy studentov v vospitatel'nom protsesse obrazovatel'nykh organizatsiy: monografiya [Theoretical Foundations of the Formation of General Professional Competencies of Students in the Educational Process of Educational Organizations]. Moscow, Publ. House of the Academy of Natural Sciences, 2017, 172 p. (In Russ.)

Tsarapkina Yu. M. Ispol'zovaniye keys-tekhnologiy pri obuchenii studentov [Use of Case Technologies in Teaching Students]. *Obrazovaniye i nauka / Education and Science*, 2015, no. 3 (122), pp. 120–129. (In Russ.)

Voronova Ye. N. Sovremennyye tekhnologii i metody obucheniya inostrannomu yazyku v vuze [Modern Technologies and Methods of Teaching a Foreign Language at a University]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya / Prospects for Science and Education*, 2014, no. 1(7), pp. 189–194. (In Russ.)

Yekimova V. I. Keys-metod v vysshey shkole: problemy primeneniya i otsenki effektivnosti [Case Method in Higher Education: Problems of Application and Assessment of Effectiveness]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya / Modern Foreign Psychology*, 2014, vol. 3, no. 1, pp. 86–97. (In Russ.)

Zvonnikov V. I., Chelyshkova M. B. Otsenka kachestva rezul'tatov obucheniya pri attestatsii (kompetentnostnyy podkhod) [Assessment of the Quality of Learning Outcomes During Certification (Competence-Based Approach)]. Moscow: Logos, 2012, 280 p. (In Russ.)

# Самообразование как инструмент повышения профессиональной мотивации педагога инклюзивного профиля

## Аннотация

Изучение деятельности общеобразовательных организаций Иркутской области показывает, что одной из проблем, негативно влияющих на организацию образовательного процесса обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, является недостаточный уровень готовности значительной части педагогов, прежде всего мотивационной, к реализации адаптированных основных общеобразовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС.

С целью повышения мотивационной готовности школьных педагогов к организации образовательного процесса обучающихся с ОВЗ, исходя из актуального состояния региональной педагогической практики и направлений деятельности педагогов инклюзивного профиля, были разработаны организационно-методические подходы к осуществлению самообразования.

Предложенные в статье подходы заключаются в повышении мотивационной готовности педагогов к обучению детей с ОВЗ в условиях инклюзии посредством выявления профессиональных затруднений и интересов, формулирования примерных тем по самообразованию и планов работы на учебный год во время освоения дополнительных профессиональных программ на базе Института развития образования Иркутской области. Об эффективности проводимой работы свидетельствует ряд показателей. Так, около 95% педагогов дали положительную оценку данной информационно-методической поддержке; 87% сообщили, что будут использовать предложенные тему и план по окончании обучения; более 30% в дальнейшем намерены транслировать свой положительный опыт работы, сформированный в рамках самообразования, на мероприятиях института.

Самообразование представлено в статье как инструмент повышения профессиональной мотивации педагога инклюзивного профиля к реализации адаптированных основных общеобразовательных программ.

## Ключевые слова:

обучающиеся с ОВЗ, адаптированная основная общеобразовательная программа, педагог инклюзивного профиля, самообразование педагога, профессиональное развитие педагога.



## КУЧЕРГИНА

**Ольга Викторовна,**  
кандидат педагогических наук, руководитель Центра развития инклюзивного образования Института развития образования Иркутской области, Иркутск.  
E-mail: o.kuchergina@iro38.ru

Для цитирования: Кучергина О. В. Самообразование как инструмент повышения профессиональной мотивации педагога инклюзивного профиля // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 71–79. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-71-79

Статья поступила  
в редакцию  
13 ноября 2020 г.

Одним из ведущих факторов развития школьного образования детей с ОВЗ, повышения его доступности и качества является реализация в Иркутской области с осени 2016 года ФГОС начального общего образования (НОО) обучающихся с ОВЗ<sup>1</sup> и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)<sup>2</sup>. Данные стандарты подразумевают наличие у педагогов должной готовности, под которой понимается совокупность профессиональных компетенций для качественной разработки и реализации адаптированных основных общеобразовательных программ (далее — АООП) на уровне каждой школы [Глазков, Кучергина, 2018]. С нашей точки зрения, в готовности педагогов, реализующих АООП, доминирующей является мотивационная составляющая, что подтверждается результатами проведенного исследования.

В соответствии с распоряжением министерства образования Иркутской области от 11.05.2016 г. №306-мр «Об утверждении плана мероприятий („дорожной карты“) по обеспечению введения ФГОС ОВЗ»<sup>3</sup> Институтом развития образования Иркутской области (ИРО) в период с 1 декабря 2016 по 1 декабря 2018 года проводился выборочный социологический опрос педагогических работников, в котором приняли участие 1258 человек. Из них только 22% респондентов указали, что все дети с ОВЗ должны иметь возможность учиться в массовой школе, 78% респондентов ответили на этот вопрос отрицательно, тем самым выказав наличие негативных мотивационных установок, неприятие данной группы обучающихся.

Чем это обусловлено? По нашему мнению, нежелание учить детей с нарушениями развития обусловлено страхом, отсутствием четких представлений об организации образовательного процесса обучающихся с ОВЗ в массовой школе [Кучергина, Бузова, Шестакова, 2019]. Большинство людей, в том числе педагоги, страшатся того, чего не знают, противятся тому, чего никогда раньше не делали. Данная ситуация в регионе во многом обусловлена исторически: на протяжении десятилетий дети с нарушениями развития имели возможность учиться только в специальных (коррекционных) школах<sup>4</sup>. Статистические данные свидетельствуют о ежегодном увеличении числа обучающихся с ОВЗ в школах Иркутской области<sup>5</sup>, что является региональной особенностью системы общего образования. В сложившейся ситуации к уровню квалификации педагога в части организации образовательного процесса обучающихся с ОВЗ предъявляются особые требования. Можно говорить о появлении

<sup>1</sup> Приказ Минобрнауки РФ от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». <https://www.consultant.ru>.

<sup>2</sup> Приказ Минобрнауки РФ от 19.12.2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». <https://www.consultant.ru>

<sup>3</sup> <http://www.obrbratsk.ru/do/ooo/formirovanie-inklyuzivnoy-obrazovatelnoy-sredy/306.pdf>

<sup>4</sup> В 2020/2021 учебном году в Иркутской области действует 37 специальных (коррекционных) школ.

<sup>5</sup> В 2017/2018 учебном году в общеобразовательных организациях региона обучалось 17 568 учащихся с ОВЗ (5,6% от общего числа учащихся), в 2018/2019 учебном году — 19 266 учащихся с ОВЗ (6% от общего числа учащихся), в 2019/2020 учебном году — 20878 (свыше 6% от общего числа учащихся).

в региональной системе школьного образования такого феномена, как педагог инклюзивного профиля.

С нашей точки зрения, педагог инклюзивного профиля — это учитель массовой школы, который наряду с основной образовательной программой реализует АООП при совместном обучении в одном классе здоровых обучающихся и детей с ОВЗ, например с нарушениями слуха или зрения, с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра, нарушениями опорно-двигательного аппарата. Образно говоря, это учитель-мультиинструменталист, который на одном уроке реализует две образовательные программы — основную (ООП) и адаптивную (АООП), использует две методики обучения (общую и специальную), обеспечивает ситуацию успешности и комфорта для разных групп обучающихся исходя из уровня их психофизического развития.

Осознание проблемы неготовности части педагогов к работе с учащимися с ОВЗ привело к созданию в 2016 году на базе ИРО системы информационно-методического сопровождения педагогов, реализующих АООП, в рамках которой проводятся мероприятия по выявлению компетентностных дефицитов и рисков, организуются семинары, дискуссионные площадки, научно-практические конференции, стажировки, проводится экспертиза программного обеспечения (АООП школы, рабочие программы учебных предметов и коррекционных курсов), специальные индивидуальные программы развития (СИПР<sup>1</sup>), осуществляется индивидуальное консультирование. Ну и, конечно, проводится обучение по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации (ДПП ПК): для обучения детей с ОВЗ и умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), для обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и др.

Процесс формирования готовности педагога к организации образовательного процесса обучающихся с ОВЗ не ограничивается участием в мероприятиях, проводимых ИРО. Как показывает практика, необходима внутришкольная система методической работы, способствующая дальнейшему развитию педагогических компетенций применительно к конкретному контингенту обучающихся с ОВЗ. Эффективность данной работы обеспечивается за счет проведения мероприятий различной направленности (семинаров, практикумов, тренингов, деловых игр, мастер-классов, открытых уроков, педагогических чтений и пр.).

Педагогическая деятельность неотделима от самообразования, от способности к самообразованию напрямую зависит эффективность педагогической деятельности. Именно самообразование позволяет нивелировать формализм, отчасти авторитарное администрирование со стороны школьных руководителей в профессиональном развитии каждого педагога.

Анализ исследований, посвященных вопросам самообразования педагогов, выявил следующее. Если 20–25 лет назад процесс самообразования рассматривался в основном в контексте профессиональной деятельности

---

<sup>1</sup> СИПР разрабатывается для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития.

учителя или подготовки будущего учителя в условиях вуза (Т. И. Шамова, В. А. Слостенин, Л. В. Подымова, Г. М. Коджаспирова, П. И. Пидкасистый, Н. В. Косенко, Т. Я. Яковец, О. Л. Карпова, В. А. Корвяков и др.), то в настоящее время отчетливо прослеживается тенденция к его дифференцированному изучению исходя из профиля педагогической деятельности или типа образовательной организации. Например, имеется немало публикаций, посвященных вопросам самообразования педагогов дошкольных образовательных организаций (К. Ю. Белая, А. А. Майер, О. А. Скорлупова, С. Н. Юревич, Л. М. Махмутова, Л. М. Волобуева, Н. А. Дильдина и др.), педагогов физического воспитания (А. В. Фомичев, Е. Н. Фомичева, А. В. Моисеев, С. И. Шмарин), педагогов дополнительного образования (А. Д. Кравцов, Э. В. Нерсеян и др.). Исследований по проблемам самообразования педагогов, реализующих АООП в условиях общеобразовательных организаций, выявить не удалось.

Педагогу, реализующему АООП, требуются обширные знания в области воспитания, социализации и обучения детей с ОВЗ разных нозологических групп, охраны и укрепления их психического и физического здоровья, развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений развития. Поэтому цель самообразовательной работы педагогов инклюзивного профиля заключается в получении информации в области анатомии, физиологии, гигиены, общей педагогики, дефектологии, возрастной и специальной психологии, общих и специальных методик обучения. Немаловажным является умение быстро корректировать содержание своей самообразовательной деятельности в связи с появлением в классе новых обучающихся с ОВЗ, относящихся к разным нозологическим группам, или с тем, что в течение учебного года у обучающегося с ОВЗ может измениться вариант реализуемой АООП после повторного прохождения ПМПК.

Из-за перечисленных особенностей у большинства педагогов, не имеющих специального (дефектологического) образования, возникают вопросы: «Как выбрать тему для самообразования, если ранее не работал с обучающимися с ОВЗ?», «Чем руководствоваться при выборе темы?», «Как выбрать тему, если в классе учатся дети с разными нарушениями развития?» и т. д.

Исходя из актуального состояния региональной педагогической практики и поступающих запросов, в настоящее время коллектив центра развития инклюзивного образования ИРО завершает разработку методических рекомендаций для педагогов общеобразовательных организаций, реализующих АООП, по выбору темы самообразования и составлению плана работы над ней<sup>1</sup>. Апробация ряда положений данных рекомендаций осуществляется в ходе обучения слушателей программ дополнительного профессионального образования (далее — ДПП). Так, по их запросам оказывается адресная помощь в части формулирования темы по самообразованию и планированию самообразовательной деятельности. Поскольку в данной статье не представляется возможным осветить данную работу в полном объеме, остановимся на отдельных ее аспектах.

<sup>1</sup> Издание методических рекомендаций запланировано на второе полугодие 2021 года.

Выбор темы по самообразованию осуществляется с учетом уровня квалификации и профессионального опыта педагога, а также имеющихся в его профессиональной деятельности по реализации АООП дефицитов и проблем (противоречий). Самообразовательная деятельность должна быть направлена на достижение определенных, инновационных для данного педагога результатов, поэтому при выборе темы целесообразно руководствоваться следующими подходами:

– Данная тема актуальна и мне неизвестна (или недостаточно мною изучена).

– Я хочу получить новые профессиональные знания и умения в рамках этой темы.

– Самообразовательная работа по данной теме поможет повысить доступность и качество образовательного процесса, уровень жизнедеятельности обучающихся с ОВЗ в условиях моей школы (решит ряд противоречий в педагогической практике отдельного педагога, группы педагогов, школьного коллектива в целом).

– Работа над данной темой будет способствовать моему профессиональному развитию и личностному росту, повышению профессионального рейтинга и уровня квалификации.

Важно, чтобы работа по самообразованию не свелась к формальному ведению никому не нужной документации. Поэтому предлагается примерный план работы по самообразованию на учебный год, включающий поэтапное описание содержания мероприятий, сроки их выполнения и результаты (планируемые и фактические) самообразовательной деятельности педагога (табл.). Форма плана удобна как для педагога, так и для администрации школы, поскольку позволяет осуществлять контроль и коррекцию самообразовательной деятельности, прогнозировать и оценивать ее результаты.

В соответствии с данным планом содержание самообразовательной работы подразделяется на шесть этапов.

*Первый этап.* Сбор и изучение научно-методической информации по выбранной теме самообразования. На данном этапе происходит формирование у педагога навыка получения и анализа актуальной педагогической информации из различных информационных источников: периодической печати, научно-методической литературы, интернет-ресурсов и пр.

Данный этап является основополагающим, своеобразным методологическим фундаментом самообразовательной деятельности. К тому же накоплено немало данных, доказывающих «корреляцию между информированностью учителя и его отношением к новаторству» [Коджаспинова, 2004, с.137].

*Второй этап.* Участие в теоретических и проблемно ориентированных семинарах, педагогических чтениях, научно-практических конференциях, профессиональных стажировках, прохождение курсов повышения квалификации или профессиональной переподготовки. На данном этапе у педагога формируется навык анализа (оценки) педагогической информации, ее трансформации для использования в собственной профессиональной деятельности; приобретаются новые профессиональные умения,

## План работы по самообразованию педагога \_\_\_\_\_

(ФИО педагога)

на \_\_\_\_\_ учебный год:

Этап работы	Содержание работы по самообразованию	Сроки выполнения	Предполагаемый результат	Полученный результат	Причины отклонений от предполагаемого результата
1					
...					

необходимые для разработки и реализации АООП применительно к конкретным нозологическим группам обучающихся с ОВЗ, например АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), АООП ООО обучающихся с ЗПР и пр.

*Третий этап.* На основе полученной информации педагог разрабатывает необходимые (недостающие) для осуществления образовательного процесса дидактические материалы: рабочую программу предмета, коррекционного курса или курса внеурочной деятельности развивающего характера; СИПР; оценочные или диагностические материалы; конспекты или технологические карты уроков или внеурочных занятий; сценарии познавательных и досуговых мероприятий, образовательные проекты, демонстрационные пособия, раздаточные материалы, консультационные кейсы и пр.

*Четвертый этап.* Педагог внедряет в свою профессиональную практику разработанные им программы и (или) дидактические материалы. Обязательным условием является фиксирование и проблемно ориентированный анализ всех результатов (как положительных, так и отрицательных), полученных в ходе использования разработанных материалов. Для этого педагогу целесообразно вести дневник наблюдений или другие оценочные формы, которые позволят при необходимости вносить корректировки. В рамках данного этапа формируется уникальный, инновационный для конкретного педагога опыт работы, повышающий его практическую готовность к реализации АООП. Педагог видит, как меняется качество образования за счет введения педагогических инноваций в содержание образования и (или) условия организации образовательного процесса обучающихся с ОВЗ.

*Пятый этап.* Педагог проводит систематизацию, обобщение и распространение собственного (возможно, передового) опыта работы в рамках темы по самообразованию. Формами распространения опыта могут стать доклады, статьи, сообщения, презентации, авторские методические пособия, подборки диагностических материалов, сборники рекомендаций для педагогов, родителей обучающихся с ОВЗ и др. Одной из задач этого этапа является формирование у педагогов навыков взаимодействия с коллегами, представителями социума, СМИ с целью

тиражирования положительного (передового) опыта в области школьного образования обучающихся с ОВЗ, повышения собственного профессионального статуса и рейтинга образовательной организации.

*Шестой этап* является заключительным и, как правило, проводится по окончании учебного года. Каждому педагогу целесообразно провести анализ работы по самообразованию, опираясь на ряд критериев:

1. Выполнение плана работы по самообразованию, составленного на учебный год.
2. Определение результатов самообразовательной деятельности (их измеримость, актуальность, достоверность, возможность использования другими педагогами инклюзивного профиля).
3. Удовлетворенность педагога собственной самообразовательной деятельностью.
4. Выделение факторов, оказавших положительное и отрицательное влияние на осуществление самообразовательной деятельности.
5. Необходимость (отсутствие необходимости) продолжения работы над данной темой на следующий учебный год.

Представленный алгоритм планирования показывает, что процесс самообразования педагога инклюзивного профиля осуществляется поэтапно и при рациональной организации и комплексном информационном обеспечении является достаточно эффективным ресурсом профессионального развития.

## **Заключение**

Оказание информационно-методической поддержки в части самообразования педагогов инклюзивного профиля со стороны специалистов ИРО в целом дает положительные результаты. В период 2019–2020 годов ее получили 218 человек в ходе освоения ДПП. По итогам анкетирования около 95% педагогов дали положительную оценку данной помощи, 87% сообщили, что будут в дальнейшем использовать предложенные тему и план. Как показывает анализ данных автоматизированной информационной системы ИРО, более трети из них впоследствии транслируют свой положительный опыт работы, сформированный в рамках работы по самообразованию, на мероприятиях института: семинарах, профессиональных стажировках, дискуссионных площадках, научно-практических конференциях, а также публикуют статьи в региональных и федеральных научно-методических изданиях<sup>1</sup>.

Среди перечисленных результатов главным является изменение отношения педагогов массовых школ к организации образовательного процесса с обучающимися с ОВЗ. Наличие в классе особого ученика воспринимается ими не как трагедия, а как возможность повысить свой профессиональный уровень, сформировать новые профессиональные компетенции.

Заявленная проблема, безусловно, требует более пристального рассмотрения, поэтому изучение вопросов профессионального развития педагогов инклюзивного профиля, определения эффективных ресурсов

---

<sup>1</sup> В АИС ИРО формируются персонализированные списки участников всех проводимых мероприятий, отражается форма участия: слушатель, докладчик, эксперт и т. д.

и условий его осуществления в контексте региональных систем образования будет продолжено в дальнейших публикациях.

### *Литература*

1. Глазков А. В., Кучергина О. В. К вопросу изучения мотивационной готовности работников общеобразовательных организаций массового типа к организации инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Педагогический имидж. 2018. № 4 (41). С. 130–141.
2. Коджаспирова Г. М. Педагогика. М.: Гардарики, 2004. 528 с.
3. Кучергина О. В., Бузова Е. Н., Шестакова Ю. В. Навигатор для школы // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2019. № 3. С. 47–52.

## **Self-Education as a Tool for Improvement of Professional Motivation of Inclusive Education Teachers**

### *Author*

#### **Olga Kuchergina**

Candidate of Sciences in Pedagogy, Head of the Inclusive Education Development Centre of the Education Development Institute of Irkutsk Region, Irkutsk.

E-mail: o.kuchergina@iro38.ru

### **Abstract**

A study of the work of general educational institutions in the Irkutsk Region shows that one of the problems negatively affecting the management of the process of education of students with health limitations is insufficient level of preparedness, primarily in terms of motivation, of a significant number of teachers for implementation of the adapted basic general education programmes in accordance with the requirements of the federal state educational standards (FSSES).

To increase the level of motivational readiness of school teachers for management of the process of education of students with health limitations, certain organisational and methodology approaches to self-education were developed subject to the current state of the regional teaching practice and areas of focus of the inclusive education teachers.

The approaches proposed in the article are aimed at increasing the motivational readiness of teachers for education of students with health limitations under inclusive education conditions by identifying professional challenges and interests, developing an indicative list of self-education topics and work plans for the academic year in the course of the supplemental professional programmes implemented at the Education Development Institute of Irkutsk Region. The following figures show that the work being performed is efficient enough: approximately 95% of teachers positively appraised such information and methodological support; 87% responded that they would use the offered topic and plan at the end

of training; more than 30% are going to apply their successful experience gained in the course of self-education to the institute's events.

The article dwells upon self-education as a tool for improvement of professional motivation of inclusive education teachers to implement adapted basic general education programmes.

**Keywords:**

students with health limitations, adapted basic general education programme, inclusive education teacher, self-education, professional development of teachers

**For citation:**

Kuchergina O. V. Self-Education as a Tool for Improvement of Professional Motivation of Inclusive Education Teachers. *Professionalnoye obrazovaniye i rynek truda / Vocational education and labor market*, 2021, no. 1, pp. 71–79. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-71-79

**References**

Glazkov A.V., Kuchergina O.V. K voprosu izucheniya motivatsionnoy gotovnosti rabotnikov obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy massovogo tipa k organizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya [On Studying the Motivational Readiness of Employees of General Education Organizations for Implementing Inclusive Education for Students with Health Limitations]. *Pedagogicheskiy imidzh / Pedagogical Image*, 2018, no. 4 (41), pp. 130–141. (In Russ.)

Kodjaspirova G. M. Pedagogika. Pedagogika [Pedagogy]. Moscow: Gardariki, 2004. 528 p. (In Russ.)

Kuchergina O. V., Buzova E. N., Shestakova Y. V. Navigator dlya shkoly [Navigator for School]. *Vospitaniye i obucheniye detey s narusheniyami razvitiya / Education and training of children with disabilities*, 2019, no. 3, pp. 47–52. (In Russ.)

# Профессиональные пробы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья



**ОГАНОВСКАЯ**  
Елена Юрьевна,  
кандидат педагогических  
наук, методист Дворца  
учащейся молодежи  
Санкт-Петербурга,  
Санкт-Петербург.  
E-mail: prof407@mail.ru



**ЩЕГОЛЕВА**  
Светлана Владимировна,  
кандидат психологических  
наук, педагог-психолог  
школы № 663 Московского  
района Санкт-Петербурга,  
Санкт-Петербург.  
E-mail: sveta\_shegoleva@mail.ru



**ЕРМОЛЕНКО**  
Светлана Алексеевна,  
социальный педагог  
школы № 663 Московского  
района Санкт-Петербурга,  
Санкт-Петербург.  
E-mail: zima-9@mail.ru

## Аннотация

В статье рассматриваются вопросы выбора профессии обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, подчеркивается и обосновывается особая роль профессиональных проб в процессе формирования профориентационной компетентности и профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ (в частности, с поддержкой психического развития).

Новизна представленного материала заключается в комплексном подходе к организации циклов полноценных профессиональных проб с точки зрения подготовки, реализации, психолого-педагогического сопровождения, фиксации и анализа результатов деятельности, использования их в процессе построения индивидуальных профессиональных маршрутов.

Подробно описанный алгоритм организации и проведения профессиональных проб включает рекомендации по выбору диагностических методик, форм фиксации результатов профессиональных проб, варианты разработки индивидуальных профессиональных маршрутов, принципы отбора профессиональных образовательных организаций для получения профессионального образования после окончания 8-го и 9-го класса, программно-методические документы, необходимые для организации циклов профессиональных проб.

Эффективность предлагаемой методики организации профессиональных проб для обучающихся с ОВЗ подтверждается данными анкетирования учеников школы № 663 г. Санкт-Петербурга.

Для цитирования: Огановская Е. Ю., Щеголева С. В., Ермоленко С. А. Профессиональные пробы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 80–88. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-80-88

**Ключевые слова:**

профессиональная проба, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), выбор профессии.

**В** проекте «Успех каждого ребенка», входящем в Национальный проект «Образование»<sup>1</sup>, ставится задача формирования эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей у детей и молодежи, направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся. В условиях быстроразвивающихся технологий профессиональная ориентация обучающихся становится одним из важнейших направлений в деятельности любой образовательной организации. Профессиональная ориентация рассматривается как процесс формирования у обучающихся определенных компетенций, способствующих эффективному профессиональному самоопределению [Огановская, Федорова, 2017]. Особое значение вопрос выбора профессии имеет для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Формирование профориентационной компетентности у школьников с ОВЗ наиболее эффективно осуществляется на этапе обучения в 7–9-м классах и происходит в первую очередь через практическое знакомство с разными видами профессиональной деятельности. Кроме профориентационных игр и упражнений сегодня большое внимание уделяется профессиональным пробам. Организация профессиональных проб на площадках, имеющих соответствующее кадровое и материальное обеспечение, имеет особое значение для обучающихся с ОВЗ, так как коренным образом влияет на их социализацию за пределами школы. В образовательных учреждениях, реализующих адаптированные общеобразовательные программы, где школьники ОВЗ обучаются до 9-го класса, нет профильного обучения, а практико-ориентированные формы профориентационной работы применяются недостаточно. Между тем в работе с такими детьми крайне важен деятельностный подход. Для обучающихся с ОВЗ профессиональные пробы, организованные в рамках профориентационной работы, зачастую являются чуть ли не единственной возможностью ознакомиться с элементами профессиональной деятельности на практике.

К классическому пониманию профессиональных проб как «профессионального испытания, моделирующего элементы конкретного вида профессиональной деятельности, имеющего завершенный вид» [Профессиональные пробы, 2014, с. 16] следует добавить, что заложенный в них потенциал может проявиться только в условиях неоднократности и систематичности их проведения. «Говорить об одной профессиональной пробе не имеет смысла: функцию поддержки выбора может нести только цикл профессиональных проб. Результаты прохождения цикла профессиональных проб должны представлять собой наиболее объективное, наглядное и убедительное основание для выбора профессии. Исходя из этого можно сформулировать цель прохождения цикла профессиональных проб как объективизацию процесса профессионального выбора путем перебора нескольких наиболее привлекательных вариантов и сопоставления

<sup>1</sup> <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfoFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf>

соответствующих им версий ощущения „себя в профессии“» [Блинов, Сергеев, 2015, с. 16]. «От обоснованного выбора профессии, качественного уровня образования, конструктивного поведения на рынке труда зависит успешность профессионального пути и в конечном итоге — удовлетворенность человека своей жизнью» [Огановская, 2015, с. 43]. Таким образом, успешной социализации и повышению уровня готовности к профессиональному самоопределению обучающихся с ОВЗ может способствовать организация циклов профессиональных проб.

С 2018 года в школе № 663 г. Санкт-Петербурга реализуется проект, направленный на обеспечение осознанного выбора обучающимися с ОВЗ (задержка психического развития, тяжелые нарушения речи) направления будущей профессиональной деятельности и построения индивидуального профессионального маршрута с учетом личностных особенностей и требований рынка труда через организацию циклов профессиональных проб.

Учебным заведением<sup>1</sup> разработан ряд документов, необходимых для проведения профессиональных проб, способствующих эффективному формированию профориентационной компетентности:

- положение об организации и проведении профессиональных проб, в котором закреплено, какую деятельность можно считать полноценной профессиональной пробой;
- договоры с учреждениями профессионального образования, на базе которых организуется цикл профессиональных проб;
- программы внеурочной деятельности «Я выбираю профессию» для обучающихся 8-х и 9-х классов, в рамках которых реализуются циклы профессиональных проб;
- программа психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального самоопределения в целом и организации профессиональных проб в частности;
- методические рекомендации по организации профессиональных проб.

### **Алгоритм организации и проведения профессиональной пробы**

Процесс организации отдельно взятой профессиональной пробы состоит из трех этапов.

На первом этапе (вводно-ознакомительном) выявляются интересы обучающихся, осуществляется подготовка дидактического материала, происходит выбор организаций-партнеров.

Второй этап (практический) — непосредственное проведение профессиональной пробы и оценка выполненного задания.

На третьем этапе (заключительном, или рефлексивном) анализируются результаты, корректируется дальнейший процесс.

Первый и третий этапы могут быть реализованы на базе общеобразовательного учреждения. Второй этап осуществляется на базе образовательных учреждений города (профессиональные образовательные

<sup>1</sup> Школа имеет статус опорной площадки развития образования Московского района г. Санкт-Петербурга по теме «Организация профессиональных проб для обучающихся с ОВЗ с использованием потенциала взаимодействия учреждений основного и профессионального образования».

учреждения, общеобразовательные учреждения с хорошей технологической оснащённостью, учреждения дополнительного образования) в рамках социального партнерства или сетевого взаимодействия. Для обучающихся с ОВЗ наиболее значимы профпробы, проводимые на площадках колледжей, куда в дальнейшем они могут поступить. Знакомство на практике не только с элементами профессиональной деятельности, но и с самим колледжем способствует ускорению процесса адаптации к послешкольной жизни. Целесообразно организовывать циклы профпроб по смежным профессиям (например, плотник — столяр-краснодеревец) и показывать, чем они отличаются друг от друга. Это поможет обучающимся с ОВЗ более точно определиться со специальностью и в дальнейшем избежать перехода с одного направления подготовки на другое.

В ходе проведения профессиональной пробы на практическом этапе работа обучающегося оценивается с помощью карты наблюдения, специально разработанной для фиксации результатов прохождения профпробы. По критериям «Активность, заинтересованность обучающегося» и «Доведение работы до конца» свои наблюдения фиксирует педагог, сопровождающий ребят от общеобразовательной организации. Критерий «Качество выполненной работы» оценивает мастер, проводящий профессиональную пробу (по 5-балльной шкале).

После выполнения задания школьникам предлагается ответить на вопросы анкеты участника профессиональной пробы:

1. Вам понравилось участвовать в профессиональной пробе?
2. Что Вы узнали о профессии: чем занимается этот специалист, каковы условия труда, где он работает, какие качества требуются для работы, какие имеются ограничения по здоровью?
3. Хотите ли Вы освоить такую профессию?
4. Пригодится ли Вам полученный опыт в жизни?

Для обучающихся с ОВЗ (особенно с задержкой психического развития) характерен ряд психологических особенностей, значительно затрудняющих процесс профессионального самоопределения:

- неадекватная самооценка и неумение соотнести свои возможности с требованиями профессии;
- неразвитость самоанализа;
- несформированность интересов и увлечений, способствующих выбору профессии;
- преобладание эмоциональной составляющей в процессе принятия решения.

При выборе профессии молодые люди с ОВЗ сталкиваются с целым рядом трудностей:

- ограниченность представлений о мире профессий;
- ориентация на профессию по внешним признакам;
- использование ненадежных источников информации о профессиях, получение искаженных представлений о них;
- неумение выделить главное и второстепенное в полученной информации, систематизировать ее;
- невысокая активность в поиске информации;
- неумение выстраивать и корректировать жизненные планы;

- игнорирование медицинских ограничений при выборе профессии;
- неверные представления о возможности развития профессионально важных качеств;
- отсутствие необходимой помощи и поддержки со стороны семьи.

В основе перечисленных трудностей лежат нарушения внимания, памяти, мышления, речи, эмоциональной и волевой сферы, коммуникативных навыков, часто сохраняющиеся у школьников с ОВЗ на протяжении всего периода обучения в школе. В связи с этим важная роль отводится психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ, одним из направлений которого является диагностика. Диагностический комплекс должен подбираться и адаптироваться в соответствии с рядом принципов.

*Принцип диагностического минимума*

При избыточной (слишком частой) диагностике учащиеся утрачивают к ней интерес и получаемые данные становятся недостоверными.

*Принцип доступности методов для восприятия*

Многие психологические методики трудны для восприятия обучающихся с ОВЗ. Применяемые методики должны быть не слишком объемными, доступными по содержанию. В анкетах не должно быть слишком много открытых вопросов, вопросов с двойным отрицанием, желательно предлагать возможные варианты ответов.

*Принцип сочетания различных методов*

Методики, основанные на самооценке, могут давать недостоверные результаты в силу ее недостаточной сформированности у обучающихся с ОВЗ. Поэтому такие методики должны дополняться методами наблюдения и беседами.

*Особенности профориентационной деятельности для обучающихся с ОВЗ*

– На протяжении всего периода профориентационной работы необходимо проводить корректировку профессиональных планов обучающихся в соответствии с их возможностями.

– Целесообразно нацеливать обучающихся на профессии, которые показаны им по состоянию здоровья и уровню развития.

– Большую роль в успешной профессиональной ориентации играет фактор максимально адекватной оценки обучающимися своих психофизиологических особенностей. Деятельность по корректировке самооценки необходимо осуществлять совместно с родителями обучающихся.

– Важно проводить психолого-педагогическую работу с обучающимися по развитию и воспитанию качеств, необходимых для овладения той или иной профессией.

В рамках программы психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального самоопределения обучающихся на основе диагностики и консультирования, а также с учетом результатов прохождения циклов профессиональных проб разрабатываются индивидуальные профессиональные маршруты. Для построения профессионального маршрута используются специальные формы (бланки). Для обучающихся, принявших решение уйти из школы после окончания учебы в 8-м классе, маршрут выстраивается в соответствии с перечнем профессиональных образовательных учреждений (специальностей), принимающих

на обучение ребят после 8-го класса с соответствующими ограничениями по здоровью. Данный перечень приводится в бланке, но требует ежегодного уточнения. Колледж выбирается из списка исходя из интересов и способностей обучающегося, выявленных в том числе и в результате прохождения циклов профпроб.

При выборе учреждения профессионального образования после окончания 9-го класса учитываются дополнительные условия, представленные в соответствующем бланке, так как на одну и ту же специальность выпускников с ОВЗ в Санкт-Петербурге традиционно принимают несколько учебных заведений, перечень которых также ежегодно уточняется перед началом процесса организации профпроб. В качестве дополнительных условий выступают медицинские ограничения конкретного обучающегося, возможные вступительные испытания, учет среднего балла аттестата, территориальное расположение учреждения профессионального образования, наличие общежития, стипендии и т. д.

При разработке индивидуальных профессиональных маршрутов используются различные подходы в зависимости от способности обучающегося с ОВЗ к поиску информации. Наиболее распространен вариант составления индивидуального профессионального маршрута, когда консультант с учетом интересов обучающегося и проведенных профессиональных проб заранее подбирает подходящие учреждения профессионального образования, в которых можно получить интересующую ученика профессию. В ходе консультаций обсуждаются плюсы, минусы, а также дополнительные условия учреждений и подбирается подходящий вариант.

## Исследование и результаты

Эффективность профориентационной работы с включением в эту деятельность циклов профессиональных проб доказывалась с помощью анкеты профессионального самоопределения Г. В. Резапкиной<sup>1</sup>, которая была адаптирована специалистами школы в соответствии с особенностями обучающихся<sup>2</sup>. Были определены значимые критерии эффективности профориентационной работы для детей с ОВЗ: своевременность, осознанность, реалистичность и непротиворечивость профессионального выбора. Оценка по критериям «своевременность», «реалистичность» и «непротиворечивость» варьировалась от 0 до 2 баллов, по критерию «осознанность» — от 0 до 4 баллов.

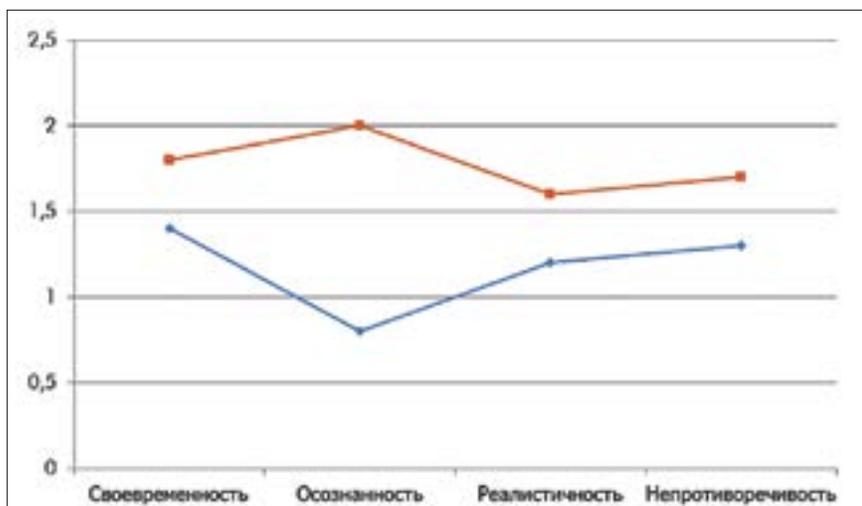
Понятно, что сравнение результатов входной и заключительной диагностики, проводимой для одних и тех же детей на значительном промежутке времени (например, учебный год), демонстрирует положительную динамику за счет того, что обучающиеся к моменту итогового тестирования стали старше, приобрели новые знания и опыт, в том числе и в вопросах профессионального самоопределения. Поэтому мы сравнили результаты прогресса показателей, полученных в рамках работы, проводимой в статусе опорной площадки, с результатами диагностики обучающихся

<sup>1</sup> Резапкина Г. О психологической готовности школьников к выбору профессии. <https://firo.ranepa.ru/novosti/244-rezapkina-vibor-professii-gotovnost>.

<sup>2</sup> Программа психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального самоопределения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Авт.-сост. Щеголева С. В., Огановская Е. Ю. [http://sch663.ru/download/proforient/Opomaya%20ploschadka/pril2\\_3.pdf](http://sch663.ru/download/proforient/Opomaya%20ploschadka/pril2_3.pdf).

**Динамика средних показателей по результатам входной и итоговой диагностики**

Динамика показателей по результатам входной и итоговой диагностики	Критерии эффективности профориентационной работы			
	Своевременность	Осознанность	Реалистичность	Непротиворечивость
С организацией циклов профпроб	1,8	2	1,6	1,7
Без организации циклов профпроб	1,4	0,8	1,2	1,3



**Динамика результатов по критериям эффективности профориентационной работы при проведении полноценных циклов профессиональных проб и разовых профессиональных проб**

того же возраста прошлых лет, не принимавших участие в проведении полноценных профессиональных проб или проходивших профпробы разово. Результаты разности средних показателей по критериям эффективности профориентационной работы на этапах итоговой и входной диагностики приведены в таблице. У ребят, участвовавших в профпробах программы, динамика результатов более выражена по всем критериям. На графике, построенном по результатам приращений средних показателей на этапах входной и итоговой диагностики, верхняя кривая соответствует результатам, полученным при тестировании обучающихся, участвовавших в реализации полноценных циклов профессиональных проб (рис.). Нижняя кривая иллюстрирует динамику результатов диагностики обучающихся, проходивших профпробы разово, бессистемно.

Для оценивания уровня готовности обучающихся с ОВЗ к выбору профессии баллы по четырем критериям суммируются. Уровни готовности к выбору профессии определяются тремя степенями:

- 0–3 балла — низкая степень;
- 4–9 баллов — средняя степень;
- 10 баллов — высокая степень.

Динамика уровня готовности обучающихся к выбору профессии у ребят, принимавших участие в полноценных циклах профессиональных проб, составляет 7,1 балла. Величина этого показателя при организации разовых профпроб составляет 4,7 балла.

Доказательства эффективности циклов профессиональных проб по описанной методике подкрепляются положительными отзывами семи Санкт-петербургских школ, реализующих адаптированные образовательные программы. Подготовленные авторами статьи «Методические рекомендации по организации профессиональных проб для построения индивидуальных профессиональных маршрутов обучающихся с ОВЗ»<sup>1</sup> использованы для разработки методической документации по вопросам организации циклов профессиональных проб в рамках реализации Дорожной карты развития системы сопровождения профессионального самоопределения детей и молодежи Санкт-Петербурга<sup>2</sup>.

### *Литература*

1. Блинов В. И., Сергеев И. С. Профессиональные пробы в школьной ориентации: путь поисков // Профессиональное образование и рынок труда. 2015. № 4. С. 14–17.

2. Огановская Е. Ю. Школьный этап профориентации в системе непрерывного образования как фактор социализации учащихся // Непрерывное образование. 2015. № 14(4). С. 43–46.

3. Огановская Е. Ю., Федорова Е. В. Профориентационная компетентность учащихся как образовательный результат в свете реализации ФГОС // ДУМский вестник: теория и практика дополнительного образования. 2017. № 2(10). С. 74–78.

4. Профессиональные пробы: технология и методика проведения: метод. пособие для учителей 5–11 классов / Под ред. С. Н. Чистяковой. М.: Академия, 2014. 192 с.

## **Professional Tryouts for Students with Disabilities**

### *Authors*

#### **Elena Oganovskaya**

Candidate of Sciences in Pedagogy, Methodologist of the Student Youth Palace of St.-Petersburg,  
St.-Petersburg.  
E-mail: prof407@mail.ru

#### **Svetlana Shchegoleva**

Candidate in Psychology, Teacher-Psychologist of the School № 663, St.-Petersburg,  
St.-Petersburg.  
E-mail: sveta\_shegoleva@mail.ru

<sup>1</sup> [http://sch663.ru/download/proforient/Opomaya%20ploschadka/pril2\\_4.pdf](http://sch663.ru/download/proforient/Opomaya%20ploschadka/pril2_4.pdf)

<sup>2</sup> <https://goo-gl.ru/0tKGH>

**Svetlana Ermolenko**

Social Teacher of the School № 663, Moskovsky District, St.-Petersburg,

St.-Petersbur.

E-mail: zima-9@mail.ru

**Abstract**

The article discusses the issues of choosing a profession for students with disabilities, the special role of professional tryouts in the process of forming career-oriented competence and professional self-determination of students with disabilities (in particular, mental retardation) is emphasized and justified.

The novelty of the presented material lies in a comprehensive approach to looping full professional sampling, in terms of training, implementation of psychological and pedagogical support, fixation and analysis of results of operations, their use in the process of building individual trade routes.

The detailed algorithm for organizing and conducting professional tryouts includes recommendations on the choice of diagnostic methods, forms of recording the results of professional tryouts, options for developing individual professional routes, principles for selecting professional educational organizations for obtaining professional education after the end of the 9th grade, program and methodological documents necessary for organizing professional tryout cycles.

The effectiveness of the proposed methodology for organizing professional tryouts for students with disabilities is confirmed by the data of the survey of students of school № 663 in St. Petersburg.

**Keywords:**

professional tryout, career guidance, professional self-determination, students with disabilities, choosing a profession.

**For citation:**

Oganovskaya E. Iu., Shchegoleva S. V., Ermolenko S. A. Professional Tryouts for Students with Disabilities. *Professionalnoye obrazovaniye i rynek truda / Vocational Education and Labor Market*, 2021, no. 1, pp. 80–88. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-80-88

**References**

Blinov V. I., Sergeev I. S. Professional'nye proby v shkol'noi orientatsii: put' poiskov [Professional Tryouts in the School Professional Orientation: the Quest]. *Professionalnoe obrazovanie i rynek truda / Vocational Education and Labour Market*, 2015, no. 4, pp. 14–17.

Professional'nyye proby: tekhnologiya i metodika provedeniya [Professional Tryouts: Technology and Methodology], ed. by S. N. Chistiakova. Moscow: Academia Publ., 2014, 192 p.

Oganovskaia E. Iu. Shkol'nyi etap proforientatsii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniia kak faktor sotsializatsii uchashchikhsia [The School Stage of Career Guidance in the System of Continuing Education as a Factor in the Socialization of Students]. *Neprieryvnoe obrazovanie / Continuing education*, 2015, no. 14(4), pp. 43–46.

Oganovskaia E. Iu., Fedorova E. V. Proforientatsionnaia kompetentnost' uchashchikhsia kak obrazovatel'nyi rezul'tat v svete realizatsii FGOS [Professional Orientation Competence of Pupils as Educational Result in the Light of Realization of Federal State Educational Standard]. *DUMskii vestnik: teoriia i praktika dopolnitelnogo obrazovaniia / Herald of the Duma: the Theory and Practice of Supplementary Education*, 2017, no. 2(10), pp. 74–78.

# Международное измерение развития профессионального образования и обучения в контексте обучения взрослых

**ОЛЕЙНИКОВА**

**Ольга Николаевна,**  
профессор, доктор педагогических наук, генеральный директор Центра изучения проблем профессионального образования,  
Москва.  
E-mail: on-oleynikova@yandex.ru

**РЕДИНА**

**Юлия Николаевна,**  
кандидат экономических наук, ведущий специалист Центра изучения проблем профессионального образования,  
Москва.  
E-mail: observatory@cvets.ru

**АРТЕМЬЕВ**

**Игорь Анатольевич,**  
кандидат педагогических наук, директор Московского государственного образовательного комплекса,  
Москва.  
E-mail: ArtemievIA@edu.mos.ru

**Аннотация**

Современный контекст системных вызовов трансформирует международную повестку дня в части доступности образования, расширения его возможностей и форм, вовлечения взрослого контингента в систему обучения в течение всей жизни. Активная модернизация системы образования, учитывающая особенности «взрослого ученика», его потребности, цели и задачи, предопределяет необходимость адаптировать систему ПОО под новую реальность и интересы новой целевой группы с точки зрения методологии и содержания программ, поиска новых подходов к обучению, модернизации системы взаимодействия в рамках социального партнерства и программ обучения на рабочем месте, разработки новых инструментов финансовой поддержки и оценки эффективности.

Целью статьи является рассмотрение современных трендов развития профессионального образования и обучения (ПОО) в контексте обучения взрослых.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ с учетом особенностей этой целевой аудитории, при формировании мероприятий по вовлечению взрослого

Для цитирования: Олейникова О. Н., Редина Ю. Н., Артемьев И. А. Международное измерение развития профессионального образования и обучения в контексте обучения взрослых // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 89–103. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-89-103

Статья поступила  
в редакцию  
29 декабря 2020 г.

населения в ПОО на системном уровне, модернизации национальной политики в области развития обучения взрослых, а также для переосмысления парадигмы обучения в целом.

**Ключевые слова:**

профессиональное образование и обучение, ПОО, обучение взрослых, непрерывное образование, международные тренды в профессиональном образовании, трансформация системы ПОО, национальная политика в области обучения взрослых.

**П**роисходящие в мире процессы — последствия пандемии, цифровизация, автоматизация образовательного и рабочего пространства, переход к альтернативным источникам энергии, повышение внимания к вопросам экологии и устойчивого развития, а также новые социально-экономические вызовы и другие структурные изменения оказывают серьезное влияние на рынок труда. Содержание работы и условия ее организации постоянно меняются, карьерный рост становится менее линейным.

На первый план все чаще выходят умения межличностного взаимодействия, предпринимательские умения и умения управления карьерой. То есть ключевой доминантой становится эффективная интеграция между развитием компетенций, инновациями, продуктивностью, возможностями рынка труда и удовлетворенностью от работы.

Одним из трендов в условиях гигномики<sup>1</sup> и гибкого рынка труда выступает формирование так называемых облачных платформ специалистов (human cloud) в различных форматах. Наличие конкурентоспособных профессиональных умений, умений командной работы, а также способность предложить высокий уровень эффективных решений, максимально гибко и адаптивно встроиться в любой процесс предполагают обновление квалификации и новый контекст.

С изменением запросов современного рынка труда, вызванных трансформацией экономики, увеличивается потребность в повышении квалификации и переподготовке взрослого населения, непрерывности профессионального образования и обучения (ПОО). В этих условиях и работники, и бизнес-структуры взаимно заинтересованы в поддержании развития системы непрерывного образования. В частности, в ЕС ведется разработка специализированных образовательных счетов для обучения взрослых, развиваются программы вовлечения предприятий и расширения социальных партнерств [ЕАЕА... 2019].

Методологическую основу исследования составили аналитические и эмпирические материалы ведущих международных организаций и национальных агентств в сфере развития ПОО и обучения взрослых, развития системы образования и международного рынка труда, нормативные акты государств в области ПОО и обучения взрослых, а также отдельные работы в контексте модернизации политики управления ПОО.

В исследовании применялись теоретические и эмпирические методы, метод интерпретации и контент-анализа, экспертной оценки,

---

<sup>1</sup> Гигномика (гиг-экономика) — новая социально-экономическая модель, связанная с трансформацией сложных социально-экономических систем под влиянием цифровых технологий.

понятийно-терминологическое исследование, элементы социального моделирования, структурирования и систематизации, а также социально-экономический, психологический и междисциплинарный подходы.

Одним из направлений мировой повестки дня в рамках формирования гибкой, резильентной, проницаемой и социально интегрированной системы ПОО является переход к системе, нейтральной в контексте возраста обучения (age-neutral system). Разработка специальных рамок квалификаций для обучения взрослых, пересмотр профессиональных компетенций преподавателей, постулирование достижения целевых показателей взрослого контингента в общей численности обучающихся выступают современными проактивными мероприятиями. К примеру, разработкой программ в этой области активно занимаются в ЕС, Австралии, ЮАР, США, странах арабского мира, что предопределяет устойчивую тенденцию, меняющую архитектуру ПОО.

Умения становятся фактором приоритетного выбора работодателя при принятии решения по отношению к формальной квалификации. Непрерывное образование и внимание к обучению взрослых приобретает все большую значимость с точки зрения разработки новых схем финансирования, снижения социальной нагрузки, формирования новых возможностей трудоустройства и управления карьерными изменениями.

Недавнее исследование Cedefop показало, что почти половина взрослых европейцев имеют низкий уровень квалификации или умения, не соответствующие текущим потребностям рынка труда и отрасли. Это подтверждает необходимость переноса фокуса внимания на потребности новой целевой группы, разработки специальных мероприятий и пересмотра подходов к обучению в рамках стратегии обучения в течение всей жизни [Маркелова, Редина, Олейникова, 2020].

Гибкость, адаптируемость к новым реалиям, индивидуализация обучения, диверсифицированный спрос выступают векторами и вызовами существующей гетерогенной системе.

Данные Cedefop демонстрируют, что участники рынка труда и бизнес зачастую не до конца осознают потребности или имеющиеся возможности обучения, а также скорость происходящих изменений и «чувствительность» к внедряемым мерам. Кризис, порожденный пандемией Covid-19, — идеальный пример того, как потребность в развитии или улучшении цифровых умений в одночасье стала ключевым фактором отбора «профпригодности» в 80% отраслей. При работе с взрослым контингентом появляются новые факторы, свойственные этой целевой группе: недостаточные финансовые возможности; трудность совмещения обучения с работой и исполнением семейных обязанностей; сложности в определении правильного пути и форм обучения и др. Социальные партнеры должны принимать более активное участие при решении этих вопросов [Олейникова, Редина, Маркелова, 2019].

Помимо совокупности глобальных факторов на развитие обучения взрослых влияет еще ряд особенностей: согласно прогнозам спрос будет двигаться в сторону высококвалифицированных рабочих, что усилит поляризацию в уровнях квалификации; вследствие старения и угроз здоровью снизится участие населения в рынке труда; продолжится негативное

влияние пандемии Covid-19 на состояние рынка труда, что приведет к вынужденной переквалификации работников в секторах, наиболее чувствительных к ее последствиям [The Future of Adult... 2019]. Также необходимо учитывать еще одно важное обстоятельство: повлияет ли нынешний кризис на увеличение «нестандартной» занятости (неполный рабочий день), особенно в наиболее уязвимых секторах? [Skill Set... 2020].

Пандемия подчеркнула важность ПОО для восстановления и трансформации глобального рынка. Так, даже до кризиса более 45% взрослого населения в ЕС имели низкие или устаревшие умения, нуждались в повышении квалификации или переподготовке. Европейская повестка дня по совершенствованию умений направлена на увеличение участия в обучении взрослых и непрерывном ПОО до 32% к 2025 году [Adult Learning... 2020].

Анализ рынка труда демонстрирует, что усиливается разрыв в возможности получить более высокооплачиваемую работу и лучшее качество жизни из-за отсутствия доступа к программам повышения квалификации.

Согласно исследованию ЮНЕСКО участие государства в разных странах в обучении взрослых нельзя назвать достаточным, необходимо повышать эффективность политики в этой области, увеличивать инвестиции [4th Global Report... 2019]. Из 96 стран с подтвержденным уровнем участия в обучении взрослых в 24 странах уровень вовлечения составляет от 5 до 10%; в 28 странах — ниже 5%; и только в 14 странах — выше 50%. Во многих странах наиболее уязвимые группы (взрослые с ограниченными возможностями, пожилые люди, представители национальных меньшинств, жители отдаленных районов с низким уровнем дохода или образования) практически не участвуют в программах обучения взрослых, в том числе по причине институциональных барьеров (отсутствие доступа к программам, высокие затраты). Неравномерное распределение информации также является препятствием, следовательно, необходимо повышать прозрачность и эффективность мониторинга по повышению инклюзии.

Образование взрослых требует дополнительных инвестиций, к примеру, в 52 странах финансирование программ обучения взрослых составляет примерно от 0,5 до 1% от общего бюджета на образование [4th Global Report... 2019].

Таким образом, фактор неравенства выступает одним из императивов в контексте обучения, мотивации, формирования трудовых возможностей, участия в социальной жизни. Между тем возможность осваивать новые умения, поддерживать личное развитие и когнитивную гибкость приобретает в XXI веке все большее значение.

Глобальная комиссия МОТ выступает за официальное признание всеобщего права на обучение в течение всей жизни и создание эффективной системы непрерывного обучения в условиях трансформации трудовых ролей.

Согласно статистике Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) доля участников рынка образования в возрасте 25–34 лет, отметивших средний уровень ПОО как наивысшую полученную квалификацию, в 2019 году составила в среднем по странам ОЭСР 40%, что свидетельствует о высокой вовлеченности взрослых обучающихся в систему [Education... 2020]. Доля участия взрослых обучающихся в системе ПОО представлена на рис. 1.

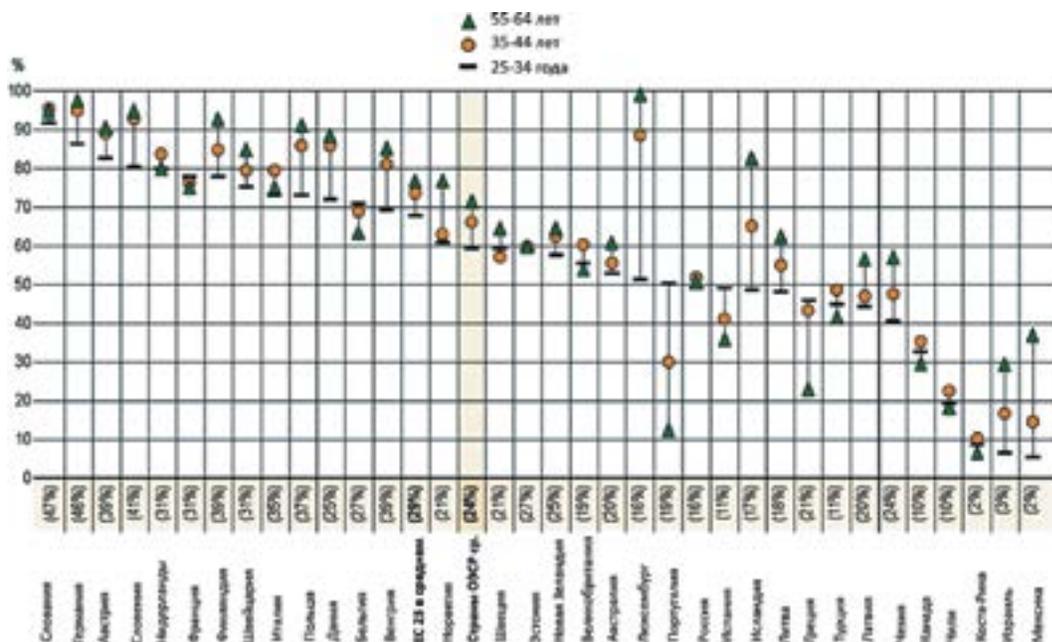


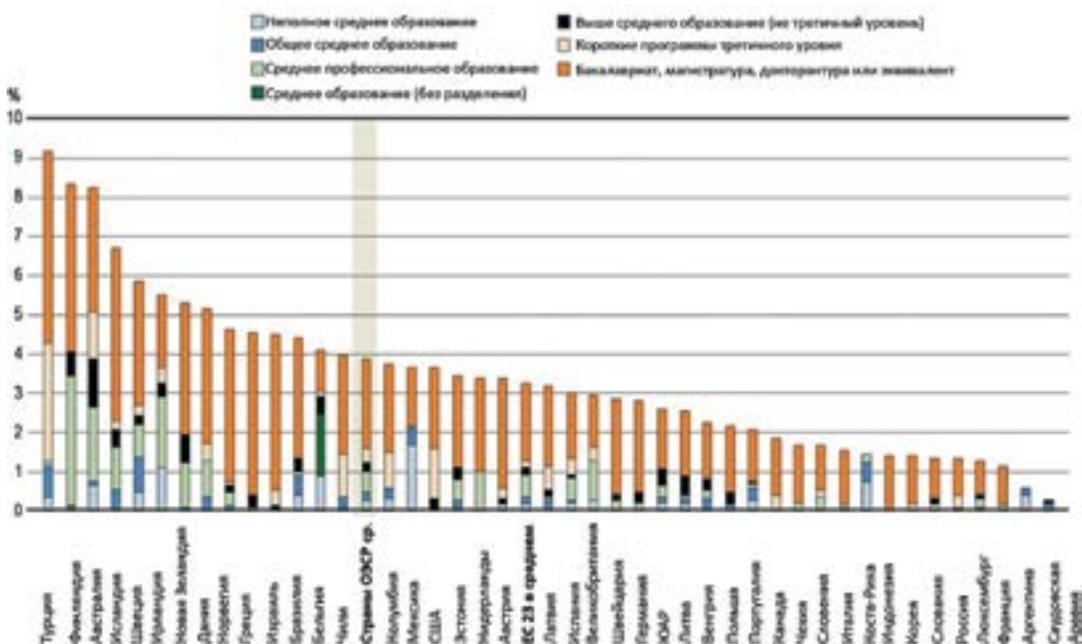
Рис. 1. Доля участия взрослых обучающихся в системе ПОО в странах ОЭСР,<sup>1</sup>

Взрослые обучающиеся активно вовлечены в программы неформального образования и обучения. В частности, в среднем по странам ОЭСР около 44% взрослых работников проходили дополнительное обучение, связанное с работой, и около 9% работников освоили программы, не связанные с работой [Education... 2020, с. 138]. Заинтересованность работодателя в обеспечении дополнительного обучения работников обоснована дальнейшим увеличением продуктивности их труда, удержанием и стимулированием работников, ожиданием более эффективного менеджмента и вовлечением в рабочие процессы, предложения новых решений. На индивидуальном уровне дополнительное обучение способствует повышению карьерных возможностей и уровня заработной платы, вовлечению в общественную и гражданскую деятельность и др.

Одним из вызовов ПОО является трансформация системы в сторону создания эффективных предложений в контексте обновления умений вследствие адаптации к новым условиям рынка труда (дистанционные условия труда, виртуализация рабочего пространства). В связи с этим новый вызов системы — способность преподавателей качественно обеспечить потребности взрослых обучающихся [Desjardins, 2020]. Задачи переподготовки преподавателей становятся ключевыми, поскольку существующие подходы постепенно перестают быть эффективными.

Опросы в рамках изучения обучения взрослых (Adult Education Survey — AES и Survey of Adult Skills (PIAAC)) показали, что 44% взрослых обучающихся в возрасте 25–64 лет принимали участие как минимум в одной программе неформального обучения и лишь 7% — в программах формального образования и обучения. Результаты опроса умений

<sup>1</sup> Источник: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020\\_69096873-en#page43](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en#page43)



**Рис. 2. Доля вовлечения взрослого населения (25 лет и старше) в программы образования различного уровня, 2018 г.<sup>1</sup>**

взрослых (Survey of Adult Skills (PIAAC)) в России продемонстрировали один из наихудших показателей — не более 30% [OECD... 2020]. К примеру, в Новой Зеландии этот показатель составил 69% [Education... 2020, с. 140].

Что касается вовлечения взрослых в программы различного цикла в странах ОЭСР, то в ПОО в среднем вовлечено около 16% обучающихся в возрасте 25–29 лет, 6% — в возрасте 30–39 лет, 2% — в возрасте 40–64 лет. Данные России по уровню вовлеченности взрослого населения в программы формального образования демонстрируют наименьшие показатели [Education... 2020, с. 142] (рис. 2).

Распределение по доле вовлечения взрослых в программы различного уровня, возраст которых отличается от традиционного для данного уровня, подтверждает размывание «возрастных» границ (рис. 3). Таким образом, формируются предпосылки для социализации обучающихся, создания среды на институциональном уровне для диверсифицированных групп с разными целями, жизненным опытом, ценностями и мотивацией.

Потребность в непрерывном обучении будет расти в течение десяти лет, правительства должны уделять приоритетное внимание инвестициям в обучение взрослых. 88% респондентов в ЕС отметили, что их работа требует, чтобы они постоянно обновляли свои компетенции,

<sup>1</sup> Источник: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020\\_69096873-en#page162](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en#page162)



Вводными факторами этих процессов являются: 1) персонализированная среда обучения, которая мотивирует развивать природные склонности, увлечения, искать новые возможности для роста за счет выстраивания связей между различными видами обучения, опыта и сотрудничества с другими; 2) создание прочного фундамента в виде базовых умений; 3) физическое здоровье и благополучие, чувство удовлетворения [Kanwar, Balasubramanian, Carr, 2019].

В рамках стратегии развития «Европа 2020» запущен ряд инициатив, поддерживающих образование и подготовку для содействия трудоустройству, социальной инклюзии и активного гражданства. В настоящее время продолжается работа над Европейской программой обучения взрослых (The Upskilling Pathways) [Adult Education... 2019].

Развитие образования взрослых происходит в соответствии с рамкой обучения, основными постулатами которой являются:

1. Образование взрослых — инструмент формирования критического мышления и расширения возможностей, развития активного гражданского общества, новых знаний и ноу-хау, необходимый для понимания социальных проблем и особенностей цифрового мира. Высокий уровень медиаграмотности позволяет ощущать причастность к жизни общества, активно участвовать в тех или иных сообществах.

2. Взрослые учащиеся ведут более здоровый образ жизни. Образование взрослых способствует личному развитию и самореализации, делает людей более уверенными и самодостаточными, осознающими свои способности и умения, что означает их большую способность управлять своей жизнью, здоровьем, укреплением социальных связей.

3. Образование взрослых меняет жизнь, открывая новые возможности трудоустройства, активизируя увлечения, создание новых социальных сетей, что способствует развитию жизненно важных умений (life skills).

Концепция жизненно важных умений лежит в основе обучения взрослых [Life Skills... 2020]. Важнейшим ее элементом является объединение как можно большего количества умений и способностей, актуальных в контексте текущих потребностей и социальных ролей. Гибкая модель, которая может быть адаптирована под разные условия и контексты, помогает повысить социальную активность, а также собственную эффективность, ценность и вариативность выбора дальнейшего профессионального пути [ЕАЕА... 2019]. Рамка умений для жизни, сформированная для ЕС, представлена на рис. 4.

4. Образование взрослых способствует большей социальной мобильности, объединяет людей из разных слоев общества и на разных этапах жизни, способствует формированию социальной сплоченности и социального взаимодействия, сокращению неравенства. Обучение на рабочем месте является одним из ключевых факторов участия взрослых в обучении в течение всей жизни, поскольку обеспечивает инновации, предприимчивость и производительность, а в итоге — повышение эффективности и успешности компании. Цифровизация, интернационализация, ориентация на услуги, гибкость — все эти тенденции рынка труда меняют требования работодателей к компетенциям соотрудников.

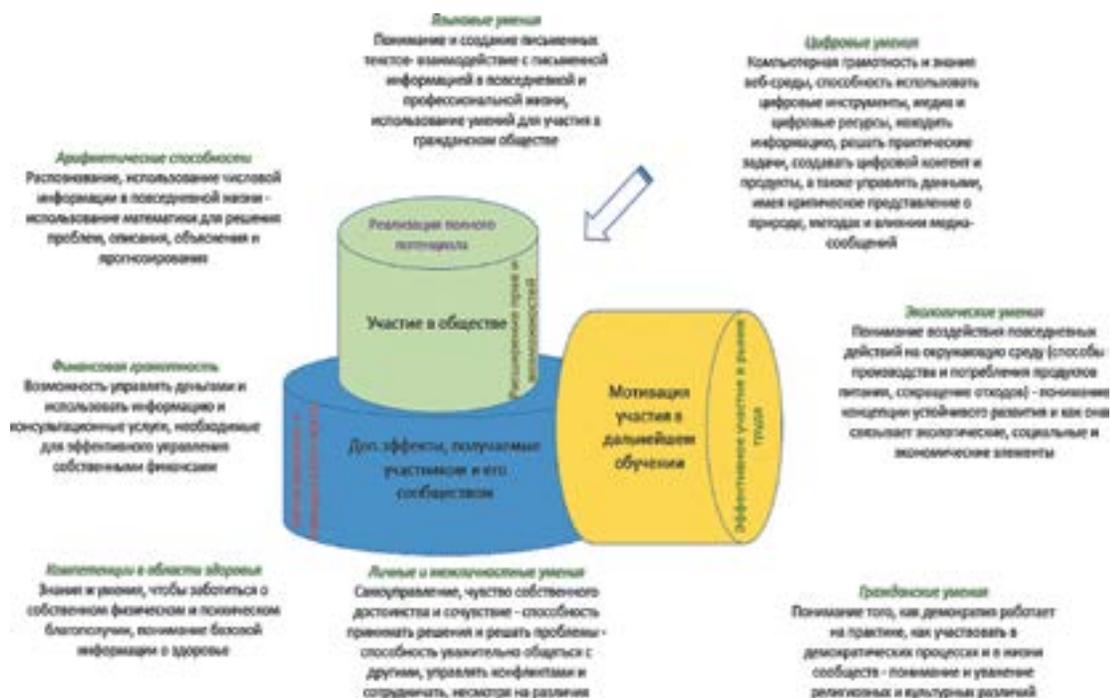


Рис. 4. Европейская рамка умений для жизни (life skills)

5. Образование взрослых помогает ликвидировать разрыв в уровне освоения цифровых умений. К примеру, 43% взрослого населения Европы не имеют базовых цифровых умений, что создает угрозу потенциального исключения из рынка труда в привычной занятости. К 2024 году профессии, требующие цифровых умений, возрастут на 12% [Manifesto... 2019]. С этой целью в ЕС принят План действий в области цифрового образования (2021–2027) [Digital Education... 2020].

6. Межкультурное обучение укрепляет инклюзию общества и культуры, увеличивает возможность дольше оставаться на рынке труда, способствует сокращению разрыва в преемственности поколений.

7. Образование взрослых создает пространство для дискуссий, инициирует творческий подход для инноваций, обеспечивает сдвиг парадигмы развития к сообществу совместного формирования возможностей.

8. Повышение возможностей трудовой миграции и сопоставимости квалификаций способствует вовлечению новой категории населения в процессы интернационализации.

В данном контексте можно сформулировать ряд принципиальных рекомендаций для России. В частности, на уровне принятия решений необходимо зафиксировать преимущества и важность обучения взрослых в качестве стратегического направления развития ПОО; внедрять

<sup>1</sup> Источник: <https://eaea.org/project/life-skills-for-europe-lse/?pid=10220>

подходы обучения на протяжении всей жизни в другие национальные программы развития; расширять взаимодействие между сектором образования и другими сферами; разработать и внедрить адекватные системы управления, инвестирования и финансирования для обеспечения качества образования и увеличения вовлеченности в обучение в течение всей жизни; создавать согласованные системы непрерывного обучения, в том числе через механизмы подтверждения квалификации и признания.

Также важным является применение целостного подхода в образовательной политике — переход от стратегии ограниченных и обобщенных учебных программ, ориентированных на абстрактного ученика, к стратегии, принимающей во внимание потребности диверсифицированных групп, апеллирующей к творчеству, уже имеющимся знаниям и умениям.

Обучение взрослых способствует развитию познавательных и метакогнитивных умений, таких как критическое и творческое мышление, умение решать проблемы, а также социально-эмоциональных компетенций (сочувствие, самоотверженность, сотрудничество). Взрослые обучающиеся — ключевой платежеспособный контингент и источник дополнительного финансирования образовательных учреждений, поддерживающий спрос на рынке образовательных услуг.

Согласно исследованиям компании Korn Ferry, глобальный дефицит квалифицированных специалистов к 2030 году может превысить 85 млн человек, а по прогнозам Всемирного банка у 60% рожденных в ближайшем будущем детей продуктивность будет снижена вдвое по сравнению с текущими показателями [Шакирова, 2020]. Данные компании Go-Globe демонстрируют, что к 2026 году обновление квалификации потребуется 1,4 млн работников. В России интерес к переквалификации проявляют 86% трудоспособного населения, в том числе каждый второй готов сменить профессию [Грин, 2020]. В краткосрочной перспективе компании будут озабочены вопросом качественного инвестирования в человеческий капитал.

В настоящий момент происходит усиление поляризации образования; на первое место выходит его качество и выбор из множества предложений, а не репутация и бренд образовательного учреждения, что необходимо учитывать при разработке локальной политики управления обучением взрослых.

С точки зрения модернизации политики управления обучением взрослых могут быть даны следующие рекомендации:

- расширять доступ к ряду инструментов для увеличения числа участников образовательного процесса (целевые инвестиции для наименее обеспеченных);
- способствовать повышению спроса посредством успешных примеров отдельных людей, снижения затрат на обучение, льготных программ, внедрения финансовых или нефинансовых стимулов — ваучеров, оплачиваемых отпусков, возможности карьерного роста;
- повышать эффективность информации на рынке и качество программ профориентации в рамках стратегии обучения в течение всей жизни;

– устранять неравенство в доступности обучения для уязвимых групп населения (увеличение инвестиций со стороны правительства, работодателей и частных лиц);

– внедрять межотраслевой подход к управлению обучением взрослых, повышать осведомленность о его возможностях и преимуществах.

Серьезным вызовом при формировании интеграционных стратегий обучения взрослых выступает широкая диверсификация этой целевой группы и самого контекста обучения с точки зрения принятия решений и разработки мероприятий.

Важно проводить политику расширения структурированного обучения на рабочем месте; содержание и способы обучения должны быть запланированными и разнообразными, а результаты измеримыми; необходимо модернизировать политику вовлечения предприятий в крупных масштабах для внедрения этих решений как части долгосрочных инновационных стратегий предприятий, формировать возможности профессионального развития для тренеров и наставников. Разработка скоординированных систем ПОО взрослых невозможна без понимания того, как мотивировать и привлекать людей к обучению; должно уделяться внимание потенциалу индивидуального развития карьеры и гибким инструментам поддержки, а также оценке эффективности реализации этих механизмов [The importance of... 2020].

В целом современная парадигма развития ПОО разворачивается в сторону системы, не зависящей от возраста. Концептуально граница между общим профессиональным и непрерывным ПОО начинает размываться, создавая условия для постоянного обучения. Отличительными чертами современного ПОО должны стать гибкость, смешанное и модульное обучение, признание частичных квалификаций и микро-сертификатов, оно должно быть интегрированным, с приоритетом индивидуального обучения, основанного на имеющихся знаниях и умениях. Необходимо создавать новые формы повышения квалификации и увеличивать их прозрачность, развивать гибридные форматы квалификаций, повышать обратную связь между элементами ПОО и рынком труда, развивать стратегические умения и форсайт-подходы.

В контексте международной трудовой мобильности необходимо уделять внимание повышению уровня интернационализации ПОО для обмена опытом и сотрудничества в условиях «совместной экономики» (sharing economy) и международного межотраслевого взаимодействия, в том числе за счет влияния международных стандартов и сертификации, доступа к международным платформам знаний, развития виртуальных форматов обучения и работы.

### *Литература*

1. Грин Д. Человеческий капитал: как вкладывать в развитие людей и зарабатывать // РБК, 11 сентября 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://pro.rbc.ru/news/5f4e22a79a794754a8d59d63> (дата обращения: 21.10.2020).

2. 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.

3. 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.

4. 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.

5. Шакирова М. Нейронная бомба: как выручить 55 млн руб. на обучении «мягким навыкам» // РБК, 20 июля 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://pro.rbc.ru/news/5f02f8309a794771ab6f49b8> (дата обращения: 22.10.2020).

6. 4th Global Report on Adult Learning and Education. Leave No One Behind: Participation, Equity and Inclusion. UNESCO Institute for Lifelong Learning, Germany, 2019. 195 p.

7. Adult Education in Europe 2019. A Civil Society View. European Association for the Education of Adults (EAEA). Brussels, 2019. 35 p. Available from: <https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/12/Country-Reports-2019.pdf> (дата обращения: 13.11.2020).

8. Adult Learning and Continuing Vocational Education and Training Valued by Europeans. Luxembourg: Publications Office. Cedefop briefing note. November 2020. Available from: [https://www.cedefop.europa.eu/files/9152\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/9152_en.pdf) (дата обращения: 22.11.2020).

9. Cedefop (2020). Perceptions on adult learning and continuing vocational education and training in Europe. Second opinion survey. Vol. 1. Member States. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series. № 117. 2020. 90 p. Available from: [https://www.cedefop.europa.eu/files/3086\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3086_en.pdf) (дата обращения: 18.11.2020).

10. Desjardins R. PIAAC thematic report on adult learning. OECD Education Working Paper № 223. Paris, OECD. 2 July 2020. 182 p. Available from: [https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/piaac\\_thematic\\_report\\_on\\_adult\\_learning.pdf](https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/piaac_thematic_report_on_adult_learning.pdf) (дата обращения: 15.09.2020).

11. Digital Education Action Plan (2021–2027). European Commission, Brussels, 2020. Available from: [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en) (дата обращения: 20.11.2020).

12. EAEA Policy Paper. Life Skills and Participation in Adult Learning. European Association for the Education of Adults (EAEA). Brussels, 2019. 14 p. Available from: [https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/01/Life-skills-and-participation-in-adult-learning\\_December-2019.pdf](https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/01/Life-skills-and-participation-in-adult-learning_December-2019.pdf) (дата обращения: 11.11.2020).

13. Education at a Glance 2020: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2020. 476 p. Available from: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020\\_69096873-en](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en) (дата обращения: 22.10.2020).

14. Kanwar A., Balasubramanian, K., Carr A. Changing the TVET paradigm: new models for lifelong learning // International Journal of Training Research. 2019. № 17. S. 1. P. 54–68.

15. Life Skills for Europe. European Association for the Education of Adults (EAEA). Brussels. Available from: <https://eaea.org/project/life-skills-for-europe-lse/> (дата обращения: 10.11.2020).

16. Manifesto for Adult Learning in the 21st century: The Power and Joy of Learning. European Association for the Education of Adults (EAEA). Brussels, 2019. 24 p. Available from: [https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/04/eaea\\_manifesto\\_final\\_web\\_version\\_290319.pdf](https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/04/eaea_manifesto_final_web_version_290319.pdf) (дата обращения: 21.11.2020).

17. OECD Skills Survey. Available from: <http://www.oecd.org/skills/piaac/> (дата обращения: 25.10.2020).

18. Skill Set and Match. Cedefop's magazine promoting learning for work. Issue 20 // Publications Office of the European Union. Luxembourg, 2020. 24 p. Available from: [https://www.cedefop.europa.eu/files/9149\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/9149_en.pdf) (дата обращения: 10.10.2020).

19. The Future of Adult Learning in Europe. European Association for the Education of Adults (EAEA). Brussels, December 2019. 16 p. Available from: <https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/12/The-future-of-adult-learning-in-Europe.pdf> (дата обращения: 18.11.2020).

20. The importance of being vocational challenges and opportunities for VET in the next decade. Cedefop and ETF discussion paper. Cedefop, ETF. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2020. 25 p. Available from: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4186> (дата обращения: 12.10.2020).

## An International Dimension for Vocational Education and Training Development in Terms of Adult Education

### *Authors*

#### **Olga Oleynikova**

Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Director of Centre for VET Studies, Moscow.

E-mail: [on-oleynikova@yandex.ru](mailto:on-oleynikova@yandex.ru)

#### **Yulia Redina**

Candidate of Sciences in Economics, leading specialist of the Centre for VET Studies,

Moscow.

E-mail: [observatory@cvets.ru](mailto:observatory@cvets.ru)

#### **Igor Artemiev**

Candidate of Sciences in Pedagogy, Director of the Moscow State Educational Complex,

Moscow.

E-mail: [ArtemievIA@edu.mos.ru](mailto:ArtemievIA@edu.mos.ru)

### **Abstract**

The modern context of new systemic challenges is transforming the international agenda of vocational education and training system (VET) in terms

of accessibility, expanding opportunities, and integration of adult learners into lifelong learning. Active modernization of the education system, taking into account the characteristics of the “adult learner”, their needs, goals and objectives predetermine the necessity to adapt the modern system to the new reality and interests of the new target group in terms of quality and content of programs, specifics and new teaching and learning approaches, transformation of social partnership and on-the-job training programs, development of new financial tools and VET efficiency assessment.

The purpose of the article is to identify the current needs, and VET development trends in the context of adult education.

The research results can be used in regard to the educational programs development taking into account the characteristics of the new target audience, the formation of mechanisms for the involvement of the adult learners into VET, the modernization of the national adult learning policy, as well as rethinking of new learning paradigm in general.

**Keywords:**

vocational education and training, VET, adult learning, continuing education, international trends in vocational education, transformation of the VET system, national policy in the field of adult education.

**For citation:**

Oleynikova O. N., Redina Yu. N., Artemiev I. A. An International Dimension for Vocational Education and Training Development in Terms of Adult Education. *Professionalnoye obrazovaniye i rynek truda / Vocational education and labor market*, 2021, no. 1, pp. 89–103. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-89-103

**References**

4th Global Report on Adult Learning and Education. Leave No One Behind: Participation, Equity and Inclusion. UNESCO Institute for Lifelong Learning: Germany, 2019. 195 p.

Adult Education in Europe 2019. A Civil Society View. European Association for the Education of Adults (EAEA), Brussels, 2019. 35 p. Available at: <https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/12/Country-Reports-2019.pdf> (accessed 13 Nov. 2020).

Adult Learning and Continuing Vocational Education and Training Valued by Europeans. Luxembourg: Publications Office. Cedefop briefing note, November 2020. URL: [https://www.cedefop.europa.eu/files/9152\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/9152_en.pdf) (accessed 22 Nov. 2020).

Cedefop (2020). Perceptions on Adult Learning and Continuing Vocational Education and Training in Europe. Second Opinion Survey — Vol. 1. Member States. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; № 117, 2020, 90 p. Available at: [https://www.cedefop.europa.eu/files/3086\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3086_en.pdf) (accessed 18 Nov. 2020).

Desjardins R. PIAAC thematic Report on Adult Learning. OECD Education Working Paper № 223. Paris, OECD, 2 July 2020. 182 p. Available at: [https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/piaac\\_thematic\\_report\\_on\\_adult\\_learning.pdf](https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/piaac_thematic_report_on_adult_learning.pdf) (accessed 15 Okt. 2020).

Digital Education Action Plan (2021–2027). European Commission, Brussels, 2020. Available at: [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en) (accessed 20 Nov. 2020).

EAEA Policy Paper. Life Skills and Participation in Adult Learning. European Association for the Education of Adults (EAEA), Brussels, 2019. 14 p. Available at: [https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/01/Life-skills-and-participation-in-adult-learning\\_December-2019.pdf](https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/01/Life-skills-and-participation-in-adult-learning_December-2019.pdf) (accessed 11 Nov. 2020).

Education at a Glance 2020: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2020. 476 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/69096873-en>. Available at: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020\\_69096873-en](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en) (accessed 22 Oct. 2020).

Green D. Chelovecheskiy kapital: kak vkladyvat' v razvitiye lyudey i zarabatyvat'. [Human Capital: How to Invest in People's Development and Earn Money]. *RBK*, 2020, 11 September. Available at: <https://pro.rbc.ru/news/5f4e22a79a794754a8d59d63> (accessed 21 Oct. 2020) (In Russ.).

Kanwar A., Balasubramanian K., Carr A. Changing the TVET paradigm: new models for lifelong learning. *International Journal of Training Research*, 2019, no. 17: sup1, pp. 54–68.

Life Skills for Europe. European Association for the Education of Adults (EAEA), Brussels [Internet resource]. Available at: <https://eaea.org/project/life-skills-for-europe-lse/> (accessed 10 Nov. 2020)

Manifesto for Adult Learning in the 21st century: The Power and Joy of Learning. European Association for the Education of Adults (EAEA), Brussels, 2019. 24 p. Available at: [https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/04/eaea\\_manifesto\\_final\\_web\\_version\\_290319.pdf](https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/04/eaea_manifesto_final_web_version_290319.pdf) (accessed 21 Nov. 2020).

Markelova Yu. V., Redina Yu. N., Oleinikova O. N. Zarubezhnyye podkhody k otsenke effektivnosti professional'nogo obrazovaniya i obucheniya [Foreign Approaches to Assessing the Effectiveness of Vocational Education and Training]. *Professional'noye obrazovaniye i rynek truda / Vocational Education and Labor Market*, 2020, № 4, pp. 70–81. (In Russ.)

OECD Skills Survey. Available at: <http://www.oecd.org/skills/piaac/> (accessed: 25.10.2020).

Oleynikova O. N., Redina Yu. N., Markelova Yu. V. Megatrendy razvitiya professional'nogo obrazovaniya i obucheniya. [Megatrends of the Vocational Education and Training Development]. *Vestnik TvGU. Ser. Pedagogika i psikhologiya / Bulletin of TVGU. Ser. Pedagogy and Psychology*, 2019, № 1(46), pp. 221–237. (In Russ.)

Oleynikova O. N., Redina Yu. N., Markelova Yu. V. Tendentsii razvitiya professional'nogo obrazovaniya i obucheniya: kontekst EU. [Trends in the Development of Vocational Education and Training: the EU context]. *Professional'noye obrazovaniye i rynek truda / Vocational Education and the Labor Market*, 2019, № 3, pp. 113–121. (In Russ.)

Shakirova M. [Neural bomb: how to help out 55 million rubles. on teaching "soft skills". *RBK*, 20 July 2020. Available at: <https://pro.rbc.ru/news/5f02f8309a794771ab-6f49b8> (accessed 22 Okt. 2020) (In Russ.).

Skill Set and Match. Cedefop's Magazine Promoting Learning for Work. Issue 20/ September 2020: Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020. 24 p. Available at: [https://www.cedefop.europa.eu/files/9149\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/9149_en.pdf) (accessed 10 Oct. 2020).

The Future of Adult Learning in Europe. European Association for the Education of Adults (EAEA), Brussels, December 2019. 16 p. Available at: <https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/12/The-future-of-adult-learning-in-Europe.pdf> (accessed 18 Nov. 2020).

The Importance of Being Vocational Challenges and Opportunities for VET in the Next Decade. Cedefop and ETF Discussion Paper. Cedefop, ETF. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. 25 p. Available at: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4186> (accessed 12 Oct. 2020).

# Персонализированная учебная деятельность обучающихся как фактор их подготовки к профессиональному будущему\*



**ЗЕЕР**

**Эвальд Фридрихович,**  
член-корреспондент РАО,  
доктор психологических наук,  
профессор кафедры психоло-  
гии образования и профессио-  
нального развития РГППУ,  
Екатеринбург.

E-mail: kafedrappr@mail.ru

## Аннотация

Широкое распространение информационно-коммуникационных технологий в постиндустриальном обществе привело к появлению нового тренда развития профессионального образования — персонализации обучения. Ее целевая ориентация — это индивидуализация учебной деятельности, усиление ответственности обучающихся за проектирование содержания своего обучения, определение персонализированных траекторий обучения.

Предиктором персонализации обучения выступила разработанная автором логико-смысловая модель субъекта учебной деятельности, а ее основные компоненты легли в основу определения эффективных образовательных технологий, ориентированных на самореализацию обучающихся в будущей профессиональной деятельности.

Цель статьи — обосновать научно-прикладную ценность новой парадигмы профессионального образования, раскрыть ее развивающие функции в учебной деятельности и реализации возможностей обучающихся в персонализированных образовательных технологиях.

Методологическим основанием панорамы исследования стала теория персонализации В. А. Петровского, тематическим ядром которой являются основные компоненты направленности субъекта обучения: мотивация, ценностно-смысловые ориентации, транспективность, самоопределение и трансцендентность.

Разработанная персонализированная логико-смысловая модель обучения стала основанием определения образовательных технологий и проектирования персонализированных траекторий становления, ориентированных на самореализацию обучающихся в будущей профессиональной деятельности.

Практическая значимость. Персонализированное обучение приобретает важное значение в обеспечении развития обучающихся путем использования адекватных технологий обучения при подготовке специалистов для высокотехнологических производств.

---

\* Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ №20-413-6600013р\_а «Прогнозирование профессионального будущего студенческой молодежи в цифровую эпоху».

---

Для цитирования: Зеер Э. Ф. Персонализированная учебная деятельность обучающихся как фактор их подготовки к профессиональному будущему // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 104–114. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-104-114

**Ключевые слова:**

персонализированное образование, индивидуальная образовательная траектория, образовательные технологии, самореализация, профессиональное образование.

Лучший способ предсказать будущее —  
это создать его.  
*Авраам Линкольн*

**Введение**

Необходимость модернизации среднего профессионального образования обусловлена многозадачностью будущей деятельности обучающегося, усложнением и расширением спектра выполняемых видов социально-профессиональных действий. Для преодоления неопределенности возможных сценариев будущей деятельности необходимы вариативные образовательные программы.

Эти целевые установки обуславливают новый инновационный тренд трансформации сложившегося образования в принципиально новую образовательную парадигму — персонализированную учебную деятельность. Ее возникновение является ответом на трансформацию постиндустриального общества:

- ускорение изменений социально-профессиональных технологий;
- распространение инфокоммуникационных технологий в профессиональной деятельности;
- использование нейротехнологий в высокотехнологичных видах производственной деятельности;
- развитие цифровой экономики;
- тотальная цифровизация всей жизнедеятельности человека.

Смыслообразующей характеристикой этой инновационной образовательной парадигмы выступает персона (от лат. *persona* — личность), ее развитие и возможность реализовать себя в различных областях жизнедеятельности, в том числе и социально-профессиональной деятельности. Тематическим ядром персонализированного образования является субъект деятельности.

Понятие «персонализация» как процесс осознания субъектом своей состоятельности, способности к самореализации и самоосуществлению в различных своих деяниях ввел в отечественную психологию В. А. Петровский. Им были выделены уровни состоятельности личности: самореализация, самопрезентация, самотрансляция и самотрансцендентность, которые определяют сущность персонализации субъектов образовательной деятельности [Петровский, 2009].

Особенности информационного общества обусловили следующие направления обновления профессионального образования:

- формирование личностно ориентированных профессиональных и образовательных стандартов;
- широкое распространение онлайн-обучения;
- увеличение темпа и скорости обучения;
- применение технологий виртуальной реальности;

- развитие электронного обучения;
- становление «оцифрованного» человека (home-digital).

Эти векторы развития профессионального образования обусловили поиск инновационных форм и методов учебно-познавательной деятельности, отвечающих индивидуально-психологическим характеристикам обучающихся.

В качестве такой образовательной модели в педагогике рассматривается персонализированное обучение, ориентированное на самостоятельное проектирование обучающимися содержания и технологии учебно-познавательной деятельности, разработку индивидуальной (персонализированной) траектории обучения и оценки своих достижений. Главная цель такого образования — развитие личности.

Теоретическую основу персонализированной учебной деятельности составляет субъектность обучаемых. Ее основные социально-профессиональные характеристики обуславливают персонализацию в учебной деятельности, мотивацию к обучению, позитивные установки и состоятельность обучающихся.

Персонализация проявляется в самостоятельности, личностном и профессиональном самоопределении, адаптивности к ускоренному изменению социально-профессиональных технологий, в самоактуализации и самореализации. Персонализация также выступает важным фактором освоения транспрофессиональных навыков (компетенций), позволяющих реализовать себя в возникающих новых профессиях и специальностях.

#### ***Сравнительный анализ моделей развивающего обучения***

Персонализация является тематическим ядром моделей развивающего образования: личностно ориентированного, личностно развивающего и персонализированного.

Каковы же особенности, сходства и различия этих трех образовательных концепций? Целевые ориентации во всех этих образовательных моделях по существу совпадают: развитие личности обучающихся.

Различные аспекты развивающего обучения всегда были представлены в отечественных психолого-педагогических моделях образования.

Ведущей идеей личностно развивающего образования становится развитие индивидуальности, социализации, а также формирование универсальных личностных способностей к самосовершенствованию, самоопределению, самоактуализации.

Сравнительный анализ моделей развивающего обучения показывает их совпадение по целевым ориентациям и ценностно-смысловым установкам. Отличия персонализированной учебной деятельности заключаются в следующем:

- усиливается акцентуация на мотивации самостоятельности в обучении и учете индивидуально-психологических особенностей обучающихся;
- учащимся предоставляется большая возможность в проектировании своей образовательной траектории, выборе значимых для себя заданий и способов их решения;
- обучающиеся могут выбирать организационные формы учебной деятельности: индивидуальные или групповые;

– персонализированное обучение обеспечивает сотрудничество, взаимодействие всех субъектов профессионально-образовательного процесса [Лях, 2019].

Рассмотренные концептуальные положения персонализированной учебной деятельности обеспечивают возможность ее реализации в режиме онлайн-обучения.

### ***Методология персонализированной учебной деятельности***

Методологическим основанием проектирования персонализированного обучения выступают следующие подходы:

- обучающийся является субъектом проектирования своей учебной деятельности;
- концептуальной установкой выступает индивидуализация процесса обучения;
- целевая ориентация обучения — формирование содержания учебного материала, разработка систем заданий, определение темпа (скорости) обучения, реализация содействий сотрудничеству всех субъектов персонализации;
- конвергенция социогуманитарной, естественнонаучной и производственной подготовки обучающихся;
- обеспечение персонализированной траектории личностно-профессионального развития учащихся.

Реализация этих подходов обусловила целесообразность использования следующих методологических принципов:

- интеграция теоретического обучения и практической подготовки обучающихся на основе организации дуальной системы их профессионального обучения;
- акцентирование персонализированного обучения на развитии ответственной самостоятельности обучающихся;
- обеспечение взаиморазвития и сотрудничества всех субъектов профессионально-образовательного процесса [Дорожкин, Зеер, Шевченко, 2017].

### ***Персонализированная логико-смысловая модель учебной деятельности***

Обобщение концептуальных положений, методологических подходов и принципов стало основанием проектирования логико-смысловой модели субъекта персонализированной учебной деятельности.

Проектирование начинается с определения «ядра многомерного явления», в качестве которого выступает учебная деятельность. Смыслообразующими координаторами модели служат содержательные компоненты субъекта обучения.

Анализ профессионально-образовательной ситуации персонализации субъекта учебной деятельности обусловил выбор основных компонент модели:

- компонента направленности, включающая следующие социально-психологические конструкторы: мотивацию, ценностно-смысловые ориентации, самоопределение, транспективность (вектор развития), трансцендентность (готовность к самореализации за пределами учебной деятельности);

– профессионально-образовательная компонента, объединяющая конструкторы компетенций (digital skills, hard-skills и soft skills), метапрофессиональные качества и социально-профессиональную состоятельность (подготовленность);

– когнитивная компонента, состоящая из следующих конструкторов: процедурные знания, познавательные способности, академический и практический интеллект, критериальное оценивание;

– коммуникативная компонента, включающая такие конструкторы, как перцептивная адекватность, адаптивность, сетевое взаимодействие, коммуникабельность;

– регулятивная компонента, характеризующая регуляцию психических состояний, регуляцию деятельности и поведения, ответственную самостоятельность, самоактуализацию обучения (рис.).

В зависимости от эвристической направленности логико-смысловой модели субъекта персонализированной учебной деятельности в структуру ее компонент можно внести и другие компоненты (составляющие): предпринимательскую, профориентологическую, прогностическую и др.

Логико-смысловая модель выступает ориентиром проектирования персонализированных образовательных траекторий, которые выполняют функцию навигации и самоорганизации профессионального развития обучающихся.

Сущностью персонализированных образовательных траекторий является осознанный и ответственный выбор субъектом целевой ориентации реализации своего профессионально-образовательного потенциала в соответствии со сложившимися ценностями, установками и смысловыми ориентациями жизнедеятельности. Выбор образовательной траектории определяется социально-профессиональной направленностью обучающегося, его ценностно-смысловыми ориентациями, наличием вариативных образовательных программ, возможностями образовательных организаций.

Построение этих траекторий обуславливает необходимость самоопределения личности, или обнаружение смысла в осваиваемых профессионально-образовательных программах и выполняемой профессиональной деятельности [Зеер, 2005].

### ***Персонализация образовательных технологий***

Основой определения технологий формирования субъекта персонализированной учебной деятельности стала логико-смысловая модель.

Анализируя наиболее распространенные образовательные технологии, Н. В. Бордовская и Е. А. Кошкина предложили их классификацию на основе двух признаков: способа взаимодействия субъектов обучения и способа распространения образовательного контента.

Все многообразие образовательных технологий они объединили в три группы:

– гуманитарные технологии, использующие традиционные формы и методы обучения, ориентированные на субъект-субъектное взаимодействие педагогов и обучающихся;



### Логико-смысловая модель субъекта персонализированной учебной деятельности

– информационные (цифровые) технологии, предусматривающие сокращение до минимума взаимодействие педагогов и обучающихся и предоставление последним самостоятельности в определении содержания обучения;

– смешанные (интегрированные, гибридные) технологии, предполагающие сочетание цифровых и гуманитарных технологий [Бордовская, Кошкина, 2020].

Развитие персонализированного образования, ориентированного на самостоятельное проектирование и осуществление образовательного процесса, привело к определению развивающих образовательных технологий обучения.

Начальным звеном этих технологий являются практико-ориентированные кейсы, которые характеризуются большой степенью вариативности и неопределенности. Выполнение заданий кейсов предусматривает

анализ проблемных ситуаций, выдвижение и проверку гипотез, определение последовательности учебных действий [Зеер, Лебедева, Сыманюк, 2020]. Обобщение результатов и оформление выводов осуществляется при участии тьютора или модератора учебного процесса.

Интеграция цифровых технологий в персонализированное образование привела к поиску и разработке новых (инновационных) форм и методов обучения, ориентированных на формирование универсальных компетенций digital skills и soft skills: «перевернутый класс», web-квест, Хакатон и других, уже широко применяемых в образовательной практике.

Одной из эффективных технологий персонализированного обучения являются форсайт-технологии, направленные на разработку проектов прогнозируемого профессионального будущего.

Развитие цифрового образования инициировало использование возможностей нейротехнологий в учебно-познавательной деятельности обучающихся.

К нейротехнологиям, уже используемым в образовании, относятся:

- технологии активизации и стимуляции различных локальных зон мозга;
- технологии коррекции психического развития путем терапевтического воздействия;
- технологии иммерсионного обучения;
- технологии моделирования обучения виртуальной и дополненной реальности.

Перспективной нейротехнологией персонализированного обучения является моделирование действительности в форме виртуальной реальности, имитирующей реальные объекты, их свойства и процессы в «экранном мире». Эта технология неконтактного информационного взаимодействия, реализующая иллюзию непосредственного присутствия в виртуальной среде, используется в процессе подготовки специалистов для высокотехнологичных производств при организации обучения в условиях, максимально приближенных к реальной действительности.

К достоинствам виртуальных образовательных технологий относятся наглядность, иммерсивность, погруженность в события, имитирующие реальность, обеспечение возможности взаимодействия со сложными производственными процессами и объектами. К виртуальной технологии относятся новые (инновационные) формы обучения, так называемые виртуальные мастерские. Они уже созданы при Нижнетагильском государственном профессиональном колледже им. Н. А. Демидова.

##### *5. Проектирование сценариев профессионального будущего*

Проектирование персонализированных образовательных траекторий осуществляется в соответствии с логикой профессионального становления обучающегося, на основе учета учебных планов и программ обучения, наличия альтернативных дисциплин по выбору, возможностей электронного и дистанционного обучения [Зеер, Сыманюк, 2019].

Взаимодействие внешних и внутренних факторов профессионально-образовательного пространства, нелинейность и неравномерность профессионального развития личности порождают многообразие потенциальных траекторий становления и карьерных ориентаций. Отсюда

следует необходимость сопровождения этого процесса. Психологическим механизмом преодоления затруднений при выборе из множества возможных траекторий развития субъекта деятельности выступает прогнозирование стратегий достижения желаемого образа будущего. Для проектирования сценариев персонализированных траекторий важное значение приобретает многообразие видов профессиональных квалификаций, институционально представленных в профессиональных и образовательных стандартах.

Прогнозирование сценариев образовательных траекторий осуществляется на основе анализа социально-экономических условий региона, индивидуальных характеристик обучающихся и консультативной помощи тьютора, выполняющего функцию навигатора.

Целевая ориентация сценариев прогнозирования профессионального будущего — его психолого-педагогическое сопровождение. Объект сопровождения — персонализированная траектория профессионального становления. Предмет сопровождения — сценарии личностного и профессионального развития обучающихся.

Основные функции сценариев сопровождения:

- организационно-методическая — разработка проекта прогнозирования персонализированного контента учебно-методических материалов;
- диагностическая — подбор и разработка личностного инструментария готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самоорганизации;
- технологическая — разработка образовательных форсайт-проектов альтернативных сценариев профессионального будущего;
- рефлексивно-оценочная — анализ учебно-профессиональных достижений, разработка портфолио, коррекция сценариев желаемого будущего.

Результатом сопровождения является самореализация личности в цифровом профессиональном будущем.

## Заключение

Одним из современных трендов модернизации профессионального образования выступает концепция персонализированного образования. Его становление обусловлено ускорением изменений социально-профессиональных технологий, формированием нового социокультурного пространства, интегрирующего реальную, виртуальную и дополненную действительность, тотальной цифровизацией всей жизнедеятельности человека и образования, в том числе широким распространением электронного обучения и онлайн-образования [Зеер, Сыманюк, 2019].

Возникновение персонализированного образования является ответом на вызовы трансформации образования в постиндустриальном обществе<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Распространение персонализированного образования поддерживается Министерством просвещения РФ с 2019 года. К цифровым платформам персонализированного обучения подключилось свыше 1000 школ из семи регионов, в том числе лицей № 21 г. Первоуральска (приказ Министерства образования и молодежной политики Свердловской области № 699-д от 17.09.2020 г. «Об утверждении перечня региональных инновационных площадок в Свердловской области». <http://minobraz.egov66.ru/uploads/document/2447/prikaz-ot-17092020--699.pdf>

Реализация персонализированного подхода обуславливает необходимость формирования таких интегративных психологических новообразований, как самодетерминация, самоактуализация и транспективность, которые выступают в качестве предикторов проектирования персонализированных траекторий становления субъектов учебной и профессиональной деятельности.

Результатом персонализированного образования является самореализация обучающихся в учебной деятельности и проектировании прогнозирования своего социально-профессионального будущего.

### *Литература*

1. Бордовская Н. В., Кошкина Е. А. Современные образовательные технологии: анализ состояния и перспективы развития // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / Под общ. ред. Ю. П. Зинченко. М.; Ростов н/Д; Таганрог: Изд-во Южного федерального университета, 2020. С. 353–372.

2. Дорожкин Е. М., Зеер Э. Ф., Шевченко В. Я. Научно-образовательная панорама модернизации подготовки педагогов непрерывного профессионального образования // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 1. С. 63–80.

3. Зеер Э. Ф. Сетевое взаимодействие при реализации индивидуальных образовательных траекторий // От истоков к современности. 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сб. материалов юбил. конф.: в 5 т. / Отв. ред. Д. Б. Богоявленская. М.: Когито-Центр, 2005. Т. 2. С. 162–163.

4. Зеер Э. Ф., Лебедева Е. В., Сыманюк Э. Э. Психолого-педагогические технологии преадаптации личности к цифровому профессиональному будущему // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2020. № 1(57). С. 73–88.

5. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психологические особенности самоопределения личности в постиндустриальном обществе // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 1(53). С. 76–83.

6. Лях Ю. А. Модель организации персонализированного обучения школьников // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3(108). С. 16–20.

7. Петровский В. А. Семь пространств существования личности: формальные модели состоятельности // Мир психологии. 2009. № 1(57). С. 25–43.

## **Personalized Learning Activities of Students as a Factor in Their Preparation for Their Professional Future**

*Author*

**Evald Zeer**

Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences in Psychology, Professor of the Russian State Vocational Pedagogical University,

Yekaterinburg.

E-mail: kafedrapp@mail.ru

### Abstract

The wide spread of information and communication technologies in the post-industrial society has led to the emergence of a new trend in the development of vocational education — personalization of training. Its target orientation is the individualization of educational activities, strengthening the responsibility of students for designing the content of their training, determining personalized learning trajectories.

The predictor of the personalization of teaching was the logical and semantic model of the subject of educational activity developed by the author, and its main components formed the basis for determining effective educational technologies focused on the self-realization of students in their future professional activities.

The purpose of the article is to substantiate the scientific and applied value of the new paradigm of professional education, to reveal its developing functions in educational activities and the possibility of implementing students in personalized educational technologies.

The methodological basis of the panorama of the study was the theory of personalization by V. A. Petrovsky, the thematic layer of which is the main components of the orientation of the subject of training: motivation, value-semantic orientations, transpectivity, self-determination and transcendence.

The developed personalized logical and semantic model of students became the basis for determining educational technologies and designing personalized trajectories of formation, focused on the self-realization of students in their future professional activities.

Practical significance. Personalized training is becoming important in ensuring the development of students through the use of adequate training technologies in the training of specialists for high-tech industries.

### Keywords:

personalized education, educational technologies, self-realization, individual educational trajectory, vocational education.

### For citation:

Zeer E. F. Personalized Learning Activities of Students as a Factor in Their Preparation for Their Professional Future. *Professionalnoye obrazovaniye i rynek truda / Vocational education and labor market*, 2021, no. 1, pp 104–114. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-104-114

### References

Bordovskaya N. V., Koshkina E. A. *Sovremennyye obrazovatel'nyye tekhnologii: analiz sostoyaniya perspektivy razvitiya* [Modern Educational Technologies: Analysis of the State of Development Prospects]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v sovremennoy Rossii: strategicheskiye oriyentiry razvitiya/Teacher Education in Modern Russia: Strategic Guidelines for Development*. Moscow; Rostov-on-Don; Taganrog: Southern Federal University Publ., 2020, pp. 353–372. (In Russ.)

Dorozhkin E. M., Zeer E. F., Shevchenko V. Y. *Nauchno-obrazovatel'naya panorama modernizatsii podgotovki pedagogov nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniy* [Scientific and Educational Panorama of Modernization of Training of Teachers of Continuous Professional Education]. *Obrazovaniye i nauka / Education and Science*, 2017, vol. 19, no. 1, pp. 63–80. (In Russ.)

Zeer E. F., Lebedeva E. V., Symanyuk E. E. *Psikhologo-pedagogicheskiye tekhnologii preadaptatsii lichnosti k tsifrovomu professional'nomu budushchemu*

[Psychological and Pedagogical Technologies of Pre-Adaptation to the Digital Professional Future]. *Novoye v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh / New in Psychological and Pedagogical Research*, 2020, no. 1(57), pp. 73–88. (In Russ.)

Zeer E. F., Symanyuk E. E. Psikhologicheskiye osobennosti samoopredeleniya lichnosti v postindustrial'nom obshchestve [Personality's Self-Determination Psychological Features in the Post-Industrial Society]. *Novoye v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh / New in psychological and pedagogical research*, 2019, no. 1(53), pp. 76–83. (In Russ.)

Lyakh Yu. A. Model' organizatsii personalizirovannogo obucheniya shkol'nikov [The Model of Personalized Learning Organization in Modern School]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik / Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2019, no. 3(108), pp. 16–20. (In Russ.)

Petrovsky V. A. Sem' prostranstv sushchestvovaniye lichnosti: formal'nyye modeli sostoyatel'nosti [Seven Spaces of Personality Existence: Formal Models of Solvency]. *Mir psikhologii / The World of Psychology*, 2009, no. 1, pp. 25–43. (In Russ.)

# Влияние социокультурного уклада семьи на профессиональное самоопределение детей и подростков

## Аннотация

Влияние родителей и других старших членов семьи — один из факторов, воздействующих на профессиональное самоопределение детей и молодежи. В то же время конкретные механизмы этого влияния остаются недостаточно изученными. В основу статьи положена гипотеза, согласно которой определенному цивилизационному укладу (традиционному, индустриальному, постиндустриальному) может быть поставлена в соответствие стратегия участия старших членов семьи в процессе профессионализации ее младших членов. Представлены первоначальные результаты эмпирического исследования представителей родительской общественности; определены содержательные линии, по которым наблюдается единство, либо, наоборот, противоречие во взглядах респондентов на процесс профессионального самоопределения детей и роль родителей в этом процессе. Выявлено, что процесс постепенного принятия «постиндустриальной модели» профессионального самоопределения в российском обществе происходит на фоне нарастающих противоречий в отношении комплекса характеристик, присущих традиционному укладу. Респонденты значительно чаще рассматривают профессию в контексте ее значимости для человека, как основу индивидуального благополучия и средства самореализации, чем в контексте социального служения, что было характерно для традиционного уклада. Наиболее ярко принятие постиндустриальной модели профессионального самоопределения проявляется на уровне инструментальных признаков (непрерывность образования на протяжении всей жизни, высокая профессиональная и межпрофессиональная мобильность, полипрофессионализм как основа профессиональной успешности в современном мире и др.). Кроме того, выявлено изменение основной формы родительского доминирования в процессе профессионального самоопределения детей и подростков: прямое наследование профессий (трудовая династия) сменяется передачей опыта самоопределения от родителей к детям.

## Ключевые слова:

профессиональное самоопределение, модель профессионального самоопределения, цивилизационный уклад, постиндустриальная эпоха, семейное воспитание.

\* «Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07346 по теме «Исследование ресурсов социальной успешности и профессиональной самореализации в условиях неопределенности социума и рынка труда».

Для цитирования: Сергеев И. С. Влияние социокультурного уклада семьи на профессиональное самоопределение детей и подростков // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 115–130. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-115-130



## СЕРГЕЕВ

**Игорь Станиславович,**  
доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, Москва.  
E-mail: rigen@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 3 декабря 2020 г.

Положение о том, что влияние родителей и других членов семьи является одним из ведущих факторов, воздействующих на профессиональное самоопределение растущего человека, давно уже стало общим местом в научных, научно-популярных и методических работах, посвященных профориентационной тематике. Изучение темы «родительского влияния» в процессе профессионального выбора имеет давнюю историю. Уже в 80-е годы прошлого века было убедительно показано, что мнение родителей и «авторитет семьи» в этой ситуации часто являются определяющими [Колосова, 1989]. В исследованиях последних лет встречаются различные цифры, характеризующие масштабы такого влияния. По данным Е. Ю. Кирсановой (2017, Кемеровская область), 69% опрошенных родителей полагают, что лишь они могут правильно решить вопрос о подходящей профессии для своего ребенка [Кирсанова, 2017, с. 39]. В исследовании В. В. Ретивиной (2017, Нижегородская область) выявлена доля студентов вузов, на профессиональный выбор которых в той или иной степени оказало влияние мнение матери (59,8%), отца (41,4%), других членов семьи (29%) [Ретивина, 2019, с. 59]. А. В. Ходыкиным и Н. В. Авдошиной (2018, Самарская область) по результатам социологического исследования выстроена иерархия факторов, оказывающих наибольшее влияние на профессиональный выбор старшеклассников в зависимости от года обучения: на первом месте советы родителей — 71–82% (9–11 классы), на втором — оценка собственных возможностей сдать ЕГЭ по тому или иному предмету — 52–72% [Ходыкин, 2019, с. 202]. Значимость влияния старших членов семьи на профессиональное самоопределение подростка позволяет некоторым исследователям использовать и более выразительные термины, говоря о «родительском давлении» или «доминировании» в процессе профессионального выбора.

В то же время в исследованиях родительского влияния на профессиональное самоопределение школьника можно выявить серьезный дефицит. Все новые подтверждения в общем-то очевидного факта, что такое влияние существует и оно весьма значительно, редко сопровождаются изучением содержания и механизмов этого влияния. Причина, по-видимому, кроется в отсутствии концептуальной базы. Однако даже эмпирический взгляд на эти малоисследованные вопросы показывает, что здесь могут скрываться как серьезные противоречия, так и определенные «триггеры», выявив которые мы сможем существенно повысить результативность педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьника.

В качестве концептуальной основы, необходимой для научно обоснованного изучения содержания и механизмов «родительского влияния» на процесс профессионального самоопределения школьников, коллективом разработчиков «Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования» (2015, науч. рук. В. И. Блинов, далее по тексту статьи — Концепция-2015 [Концепция... 2015]) была выбрана концепция цивилизационных укладов и переходов, разработанная в трудах зарубежных философов,

социологов и культурологов. Изначально это была бинарная типология, выделяющая два типа общества: традиционное общество и общество современного типа. Характеристики «общества современного типа» впервые выделены С. Сен-Симоном, он называл его «индустриальным» [Изложение... 1947]. Впоследствии близкий подход был развит в работах К. Поппера, акцентировавшего внимание на закрытости традиционного общества и открытости общества современного типа [Поппер, 1992]. Наконец, в 70-е годы прошлого века Э. Тоффлер разработал теорию модернизации, которая определялась как процесс перехода от одного типа общества к другому: от традиционного — к индустриальному, или современному, и далее — к постиндустриальному, или «постсовременному» [Тоффлер, 2010].

Более детальная характеристика постиндустриального мира, человека и процесса социально-профессионального самоопределения в этом мире была дана в конце XX — начале XXI века в работах таких исследователей, как А. Г. Асмолов [Mobilis... 2018], З. Бауман [Бауман, 2008], Дж. П. Коттер [Коттер, 2015], Д. А. Леонтьев [Леонтьев, 2015], Н. Талеб [Талеб, 2019], а также в ряде футурологических прогнозов, появившихся в последнем десятилетии ([Будущее... 2015], [Образование... 2018] и др.).

Каждому из трех цивилизационных укладов (традиционный, индустриальный и постиндустриальный) соответствует определенный, внутренне целостный, комплекс ценностей, стереотипов мышления и поведения, которому, в свою очередь, может быть поставлена в соответствие определенная стратегия участия старших членов семьи в процессе профессионализации ее младших членов. Эти стратегии, или модели, семейного самоопределения были охарактеризованы в Концепции-2015 следующим образом:

- *традиционная* модель — профессиональное самоопределение в условиях жестко ограниченного выбора;
- *индустриальная* модель — профессиональное самоопределение в условиях практически неограниченного выбора одной из множества образовательно-профессиональных траекторий;
- *постиндустриальная* модель — профессиональное самоопределение, осуществляемое путем формирования индивидуального набора профессиональных компетенций исходя из личных возможностей и потребностей человека и создания рабочего места «под себя».

Одновременно в Концепции-2015 была выдвинута гипотеза, согласно которой культурное многообразие современной России выражается в том числе в ориентации разных семей на различные социокультурные стратегии профессионального самоопределения, которые сосуществуют друг с другом не смешиваясь. При этом разные стратегии отличаются характером влияния семьи на профессиональный выбор ребенка, степенью субъектной активности ребенка, пространством возможного выбора. В то время как в основе кадровой идеологии традиционного общества лежит формула «человек для работы», в постиндустриальном обществе реализуется противоположная модель — «работа для человека» [Вишневский, 1998]. Сосуществование противоположно направленных векторов «серьезно затрудняет построение целостной идеологии

в кадровой и профориентационной сфере», — отмечалось в Концепции-2015 [Концепция... 2015].

Данный подход получил свое развитие в следующей нашей работе — «Ключевых тезисах концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи» (2019, науч. рук. И. С. Сергеев, далее по тексту статьи — Концепция-2019). Три модели социально-профессионального самоопределения получили более развернутые характеристики.

*Традиционная* модель предполагает фактическое отсутствие у человека профессионального выбора. Она характерна для семей с сильными династическими традициями и приверженностью идее служения (медицинские работники, кадровые военные и т. п.); для удаленных территорий, где выбор ограничен физически; некоторых национальных регионов. В рамках традиционной модели отсутствие или ограниченность выбора не воспринимаются самоопределяющимся человеком как конфликтная ситуация, самоопределение происходит путем органичного и внутренне обоснованного самоограничения собственной свободы.

*Индустриальная* модель характеризуется возможностями практически неограниченного выбора одной из множества доступных профессий. В пространстве самоопределения индустриального типа сформировался классический подход к профессиональной ориентации, смысл которого — поиск наибольшего взаимного соответствия человека, с его индивидуальными способностями и склонностями, и профессии, с ее особыми требованиями к работнику<sup>1</sup>. Коренной недостаток индустриальной модели заключается в высоком риске отчуждения личности от профессии: чем более самобытен и разносторонне развит человек, тем меньше его способность и готовность вписаться в рамочные требования того или иного профессионального стандарта.

*Постиндустриальная* модель самоопределения характеризуется максимальной степенью свободы выбора. Она основана на формировании человеком персонального набора компетенций, на основе которого формируется рабочее место «под себя». Конкретные механизмы реализации этой модели различны (предпринимательство, фриланс, стартапы, сетевые проекты, волонтерство, перенастройка производственной задачи под работника и т. д.). Профессиональные треки человека становятся короткими, а процесс самоопределения практически непрерывным [Ключевые тезисы... 2019, с. 6–7].

Принципиально новым шагом в осмыслении социокультурной многоукладности профессионального самоопределения в России, сделанным в рамках Концепции-2019, стало формулирование следующих положений:

– по мере движения к постиндустриальному миру ведущим фактором самоопределения человека становится его собственная позиция по отношению к различным группам базовых ценностей, то есть, по существу, к той или иной модели самоопределения. Выбор «традиционализма», «индустриализма» или «постиндустриализма» как персональной стратегии самоопределения становится делом самого человека;

<sup>1</sup> Ср.: Профессиональная ориентация — деятельность, обеспечивающая «помощь населению в выборе, подборе или перемене профессии с учетом индивидуальных особенностей каждой личности и потребностей рынка труда» [Назимов, 1998, с. 210].

– профессиональное самоопределение индустриального типа в современном мире предоставляет работнику лишь базовый минимум материального дохода и социального признания. В то же время готовность человека к профессиональному самоопределению на основе постиндустриальной модели, основанной на мультипрофессионализме и персональном динамичном наборе компетенций, обеспечивает значительно более высокие возможности для профессионально-трудовой мобильности, маневренности в социально-статусной иерархии и практически неограниченное пространство для личностного развития.

В целом экономическая эффективность работника «постиндустриального типа», как и возможности его вклада в инновационное развитие экономики, несоизмеримо выше, чем аналогичные показатели работников, профессионализация которых осуществляется в контексте традиционной или индустриальной парадигмы. Таким образом, увеличение доли населения, для которой характерно самоопределение постиндустриального типа, является непосредственным фактором развития человеческого потенциала страны.

Для решения этой задачи необходимо выработать новую методологию и новые стратегии профориентационной работы не только с самими обучающимися, но и с их семьями. На первом этапе необходимо получить достоверную картину представленности различных социокультурных моделей самоопределения в российских семьях, уточнить их преобладающие характеристики, выявить противоречия, наиболее негативно сказывающиеся на профессиональном самоопределении детей и молодежи.

В качестве первичного инструмента, позволяющего дифференцировать социокультурные модели родительского участия в социально-профессиональном самоопределении детей, был разработан опросник ТИПИ («Традиционная — Индустриальная — ПостИндустриальная модели самоопределения»), включающий 37 вопросов закрытого типа. Вопросы представлены в форме утверждений, по каждому из которых респондент может выбрать один из трех вариантов ответа: «Согласен», «Не согласен», «Не уверен». Каждое утверждение соответствует той или иной базовой характеристике одной из социокультурных моделей социально-профессионального самоопределения либо определенному ментальному стереотипу, адекватному определенной модели. Целевая группа респондентов — родители, имеющие детей старшего дошкольного или младшего школьного возраста. Таким образом, прохождение респондентом опросника позволяет определить социокультурную модель, на основе которой старшие члены семьи участвуют в профессиональном самоопределении детей и подростков (традиционная, индустриальная, постиндустриальная либо переходный или конвергентный вариант)<sup>1</sup>.

В данной статье представлены результаты первичной экспертной апробации опросника ТИПИ, проведенной на ограниченной выборке родителей, имеющих детей старшего дошкольного либо школьного возраста. Выборка охватила представителей восьми субъектов Российской Федерации — жителей городов (примерно две трети респондентов

<sup>1</sup> См. «Опросник ТИПИ» в электронном виде: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf2MdQLdHnArlVTp0vmBP5seABhR2WKMmetbd6KpdRGGRulaQ/viewform>

живут в мегаполисах), преимущественно работников образовательной сферы. Ограниченность этой первичной выборки и ее низкая релевантность не позволяет делать далекоидущие выводы касательно представленности в современной России той или иной семейной модели самоопределения. Тем не менее уже на основе этого достаточно локального исследования можно сделать определенные выводы о том, по каким линиям наблюдается консолидация мнений респондентов в отношении самоопределения, а какие вопросы, напротив, выступают «линиями разлома», отражая противоречивость общественных настроений.

#### *1. Вопросы, отражающие единство мнений*

Наибольшая однородность мнений отмечена по поводу следующего утверждения: «Каждый человек индивидуален, поэтому одни определяют себя со своим профессиональным выбором в 15 лет, другие в 20, третьи в 30 или в 35 лет, и это вполне нормально». С этим утверждением согласны 94,4% респондентов. Соответствующее положение концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи трактуется как «отказ от возрастных стандартов профессионального самоопределения» [Ключевые тезисы... 2019, с. 13]. На смену единым социальным нормам самоопределения, традиционно привязанным к точкам институционального перехода (школа — колледж/вуз, колледж/вуз — трудоустройство), приходит многообразие индивидуальных динамик взросления. Это отражает общую тенденцию движения к постиндустриальному миру, связанному с нарастанием неопределенности. Результаты исследования показывают, что в группе респондентов данная тенденция находит понимание и принятие.

Достаточно однородно мнение респондентов и по поводу другой базовой тенденции формирующегося постиндустриального мира, а именно высокой профессиональной и образовательной мобильности человека. Целая группа вопросов, характеризующая эту тенденцию с различных сторон, выявила консолидированное мнение:

– «Как бы ни был человек успешен в своей работе, у него всегда должна быть возможность начать все с начала» (согласны 91,4% респондентов);

– «Ошибку в выборе профессии можно исправить, получив еще одно профессиональное или дополнительное образование» (согласны 88,9%);

– «Профессиональное самоопределение человека — процесс, который продолжается всю жизнь и никогда не оканчивается» (согласны 83,3%);

– «Я хорошо понимаю людей, которые несколько раз в жизни меняют сферу профессиональной деятельности» (согласны 72,2% респондентов).

Переход от индустриального к постиндустриальному типу цивилизации связан со значительными изменениями в ценностной картине мира, центром которой становится человек с его самобытным набором индивидуальных характеристик, свободой самоопределения, уникальным потенциалом самореализации. Прежняя формула «человек для работы» сменяется новой — «работа для человека», с чем согласны 89% респондентов. Положение о том, что «профессию

ребенку надо выбирать исходя прежде всего из его собственных интересов и склонностей», принимают 82,4%; при этом один из респондентов, выбравших ответ «не уверен», пояснил это тем, что воспринимает формулировку утверждения как не вполне корректную: «Я не считаю, что профессию ребенку надо выбирать (внешнее действие)». Это достаточно ярко отражает постиндустриальную модель в семейном подходе к процессу самоопределения: каждый делает свой выбор сам. И напротив, взгляд на профессиональный выбор человека, характерный для традиционной и индустриальной моделей («Необходимо выбирать ту профессию, которая больше всего нужна обществу»), готовы принять лишь 11% респондентов, не готовы 72,6%.

Преобладающее большинство опрошенных осознают и принимают такую особенность постиндустриального общества, как мультипрофессионализм. «Прежнему пониманию профессионализма как пожизненной приверженности той или иной профессиональной сфере, конкретной профессии, в которой постепенно накапливались знания, опыт, мастерство, приходит на смену мультипрофессионализм, предполагающий возможность и необходимость овладения человеком трудовыми функциями из нескольких видов профессиональной деятельности, в том числе из различных профессиональных областей» [Ключевые тезисы... 2019, с. 4]. В этом отношении наблюдается консолидация мнений по следующим позициям:

– «Важно не столько получить профессию или специальность, сколько научиться быть конкурентоспособным на рынке труда» (согласны 83,2%);

– «Желательно, чтобы выпускники техникумов, колледжей и вузов не только получали специальность, но и были готовы в перспективе открыть свой малый или средний бизнес, связанный с полученной специальностью» (согласны 77,8%, не согласны 5,6%);

– «Хорошо, кроме основной, заодно освоить и одну-две смежные профессии — это надежная защита от безработицы» (согласны 76,5% респондентов).

В то же время результаты опроса показывают, что в общественном сознании значительное место занимают некоторые, хотя и не очень многочисленные, стереотипы, характерные для индустриального понимания профориентационного процесса и места человека в нем. Как уже отмечалось, изначальной задачей профессиональной ориентации выступает поиск наилучшего взаимного соответствия человека и профессии; с тем, что эта задача по-прежнему остается главной и сегодня, согласны 81,5% респондентов. При этом упускается из виду тот факт, что в постиндустриальном мире понятие «профессия» все больше размывается, процесс профессионального самоопределения постепенно приобретает вид накопления и постоянного обновления человеком персонализированного набора компетенций, что в наиболее завершенном варианте приобретает вид формулы «формирование рабочего места под себя». По-прежнему сохраняет свою власть над общественным сознанием и идея «призвания»: с утверждением «Правильно выбрал профессию тот, кто вовремя

осознал свое призвание» согласны 66,8% респондентов. В то же время исследования профориентологов показывают, что идея «призвания» появилась в историческом развитии мира труда и профессий достаточно поздно, на этапе утверждения индустриальной модели профессионализации человека. Понятие «призвание» использовалось как оправдание возможности самостоятельного профессионального выбора человека на фоне доминирующих социальных механизмов наследования профессии: ссылаясь на «свое собственное призвание», сын мог отказаться следовать по династическому пути отца [Пряжникова, Тужилкин, 2013]. Родительская позиция респондентов, ориентированная на привычную профориентационную идеологию «поиска призвания», входит в противоречие с результатами ответа тех же респондентов на другой вопрос: с тем, что «правильно выбранная профессия — это выбор на всю жизнь», согласны лишь 22%, тогда как не согласны — 72,5%. Совместить две обозначенные позиции невозможно: исходя из элементарной логики, нужно признать либо то, что профессиональное призвание человека — не «на всю жизнь», либо наличие у человека, по крайней мере в потенциале, нескольких «призваний» (и то и другое противоречит изначальному определению призвания).

Попутно заметим, что поколение современной молодежи, еще только входящее в профессиональный мир, уже не ориентируется на идею «призвания». Согласно данным другого исследования, проведенного в 2017 году среди студентов нижегородских вузов, более двух третей опрошенных показывают высокую заинтересованность в получаемой специальности и планируют связать с ней жизнь, однако «только 8,1% респондентов видят в своей профессии жизненное призвание» [Ретивина, 2019, с. 59].

Возвращаясь к нашему собственному исследованию, еще раз отметим, что даже в рамках столь односторонней выборки доминирование постиндустриальной модели семейного самоопределения отнюдь не абсолютно. Мы предполагаем, что за пределами данной выборки доля родителей, «индустриально ориентированных» в отношении профессионального самоопределения своих детей, существенно выше. И напротив, доля родителей, поддерживающих ценности и инструменты «постиндустриального самоопределения», значительно меньше. Это подтверждается данными исследования, проведенного К. А. Смирновым в 2015 году с использованием разработанного им опросника, послужившего в значительной степени прототипом опросника ТИПИ и имеющего аналогичную направленность. Исследование проводилось в Иркутской области и охватывало родителей учащихся как городских, так и сельских школ. В результате было выявлено, что «большинство родителей как в городской, так и в сельской местности тяготеют к индустриальной модели профессионального самоопределения (51,8% опрошенных). Постиндустриальной модели следуют 15,5% исследованных семей, традиционной — 6,6%, переходной от традиционной к индустриальной модели — 4,2%, переходной от индустриальной к постиндустриальной модели — 15% опрошенных» [Смирнов, 2015, с. 117]. Стремительные перемены в общественном сознании, произошедшие за последние пять

лет, неизбежно привели к изменению этой картины. Тем не менее, по-видимому, вплоть до настоящего времени постиндустриальная и индустриальная модели профессионального самоопределения конкурируют в общественном сознании, порой приобретая конвергентную (смешанную) форму. Этому во многом способствует государственная политика в области подготовки кадров и профессиональной ориентации, где постиндустриальные ценности и подходы на равных соседствуют с индустриальными и традиционными. Инновационное развитие экономики, удовлетворение текущих потребностей работодателей в кадрах определенной квалификации, воспитание у человека потребности в служении обществу и государству ощущаются как равноценные, хотя и слабо совместимые друг с другом лозунги нашего времени.

### *2. Вопросы, отражающие «линии разлома»*

Данные вопросы в основном имеют то или иное отношение к третьей, традиционной, модели семейного самоопределения. Ценностная доминанта этой модели — идея служения, выраженная формулой «человек для работы». Основные механизмы профессионализации — династическое наследование профессии в семье и сохранение традиций в профессиональном сообществе. По каждой из этих позиций доли респондентов, выразивших позитивное или негативное к ней отношение, оказались примерно равными.

«Я хочу, чтобы мой ребенок получил такую профессию, которая будет прежде всего приносить пользу людям»: согласны — 23,5%, не согласны — 23,5%, не уверены — 53%. Можно предположить, что «неуверенность» в данном случае представляет собой корректную форму отказа от согласия с положением, которое все еще воспринимается как формально одобряемое на уровне общественной морали, но уже не отражает реального состояния общественного мнения. Индивидуализм как ведущий ценностный вектор «постиндустриального самоопределения» еще не афишируется, но уже и не отвергается.

«Выбирая профессию, подросток должен учитывать мнение старших членов семьи»: с этим выразили согласие и несогласие по 29,5% респондентов, не уверены 41%. Как видим, всего лишь менее трети опрошенных придерживаются мнения о необходимости участия семьи в процессе самоопределения. Однако доля «неуверенных» слишком велика, чтобы сбрасывать со счетов сохраняющийся риск родительского давления, хотя бы и в скрытой форме. Интерпретация «неуверенности» может быть в данном случае самой различной, вплоть до вполне авторитарной («не уверен, что надо вмешиваться в профессиональное самоопределение моего ребенка до тех пор, пока оно не расходится с моими собственными представлениями»).

Стабильность и верность традициям в мире профессий — еще одна линия, по которой респонденты делятся на две примерно равные группы. И хотя в данном случае противников традиционной модели самоопределения несколько больше, чем ее сторонников, доля последних все же довольно велика:

– «Верность избранной профессии — залог успеха в ней»: не согласны — 50,2%, согласны — 38,9%;

– «В профессии успешен тот, кто опирается на традиции и бережно сохраняет все, что прежде уже доказало свою работоспособность»: не согласны — 37,6%, согласны — 29,2%, при этом велика доля «неуверенных» — 33,2%.

Обратим внимание еще на две позиции, которые вызвали противоречивые оценки. Обе они связаны с построением персональных стратегий профессионального самоопределения. «Высокая самоотдача, а порой и „выгорание“ человека на рабочем месте — неизбежная цена высокой трудовой эффективности»: согласны — 41,2%, не согласны — 35,2%. Традиционная модель отношения к профессиональной деятельности призывает смириться с неизбежностью трудового «выгорания» и рассматривает повышенную трудовую самоотдачу не как неизбежность, но как род добродетели. Как видим, относительное большинство респондентов в той или иной степени тяготеют именно к такому подходу, в чем отчетливо проявляется характерная особенность отечественного менталитета. (Вспоминается, как в рамках одного из недавних научно-практических мероприятий из уст представителя медицинской профессии прозвучало следующее характернее определение: «Россия — страна сгоревших на работе людей».) Индустриальная модель предполагает выстраивание договоренности между работником и работодателем относительно условий труда. Что касается постиндустриальной модели профессиональной деятельности, то придерживающийся ее человек самостоятельно регулирует свою нагрузку, используя стратегии частичной занятости, удаленной работы, фриланса, дауншифтинга, slow life, гостинга или др.

«Трудно предположить, как будет выглядеть мир профессий через пять — десять лет, поэтому заранее выбирать себе профессию — рискованное дело»: не согласны — 46,6%, согласны — 42,3%. В данном случае речь идет, по сути, об известном парадоксе: «уже сегодня мы должны подготовить человека к выбору профессии, которая появится только завтра». Разрешение этого парадокса в профориентационной работе видится в ее фокусировке на формировании у растущего человека комплекса профориентационно значимых компетенций, позволяющих ему самостоятельно самоопределяться в мире стремительно меняющихся профессий и компетенций. Полученные нами данные показывают, однако, что примерно половина респондентов не готова к столь радикальному пересмотру своих взглядов на профориентацию, да и на профессиональное образование в целом. По-видимому, именно в контексте такого сопротивления с удивительной регулярностью возникают идеи воскресить ту или иную профориентационную практику советского периода: учебно-производственные комбинаты, трудовое воспитание, общественно-полезный труд, трудовые бригады школьников и т. п. Несмотря на кажущееся принятие реалий современного мира — динамичного и неопределенного, — воспоминания о прошлом продолжают подспудно жить в зоне «сумеречного сознания», определяя противоречивость и непоследовательность взрослых в отношении самоопределяющейся молодежи.

## Выводы

1. Наиболее серьезное расхождение во мнениях респондентов наблюдается в вопросах, которые имеют отношение к традиционному взгляду на труд как на социальный долг человека. При этом влияние традиционных ценностей на профессиональное самоопределение, опосредованное воздействием семьи, не так велико, как можно было бы ожидать. Ценность работы «на пользу общества», «для людей» все чаще подвергается сомнению. Доля родителей, которые именно с такой позиции видят будущую профессионально-трудовую деятельность своих детей, заметно ниже, чем доля «человекоцентрированных» родителей, воспринимающих работу с позиций умеренного или жесткого индивидуализма.

2. В отношении к профессионально-трудовой деятельности как к основе индивидуального благополучия человека и средству его самореализации наблюдается значительно большее единство. Это говорит об уже фактически состоявшемся принятии российским обществом (во всяком случае в рамках конкретной группы респондентов) терминальных ценностей самоопределения постиндустриального типа. Еще отчетливее заметно принятие постиндустриальной модели профессионального самоопределения на уровне инструментальных признаков, таких как непрерывность образования на протяжении всей жизни; высокая, в том числе горизонтальная, профессиональная и межпрофессиональная мобильность; полипрофессионализм как основа профессиональной успешности в современном мире и т. д.

В этом отношении особенно характерно почти единодушное признание респондентами индивидуальности возрастных норм профессионального самоопределения. Это родительское (а по сути, общественное) мнение входит в серьезное противоречие с сохраняющейся управленческой традицией привязывать показатели успешности самоопределения к завершению определенной формальной ступени образования (окончание 9-го или 11-го класса школы, колледжа, вуза).

В то же время и в самой родительской позиции можно обнаружить подобное противоречие: среди 94,4% опрошенных родителей, признающих индивидуальность возрастных норм самоопределения (см. выше по тексту данной статьи), 63,4% хотели бы, «чтобы к моменту окончания школы мой ребенок отчетливо представлял, по какой профессии он желает работать». Можно предположить, что этот случай является отражением более широкой тенденции, а именно: «я готов примириться с неопределенностью вообще, но стремлюсь к максимальной определенности в зоне своего контроля».

3. Существуют и другие противоречия в родительской позиции, отражающие ее недостаточную отрефлексированность у определенной части респондентов. Непротиворечивая («чистая») модель семейного самоопределения (постиндустриальная, индустриальная либо традиционная) характерна менее чем для половины опрошенных (44%). У остальных выявлены, примерно в равном соотношении, признаки двух моделей, а у 7% респондентов — и всех трех. Это говорит о том, что многие родители, участвуя в сопровождении профессионального самоопределения своих

детей, ориентируются на взаимно противоречивые внутренние эталоны. В этом случае профессиональное самоопределение школьника приобретает заведомо кризисный характер и заставляет вспомнить образ «конфликтующих реальностей» [Зеер, Кормильцева, Сыманюк, 2015]. Все это делает и без того непростой процесс профессионального самоопределения растущего человека еще более непростым, провоцируя невротические и защитные реакции вплоть до полного ухода в пространство «неосознанной некомпетентности». Для преодоления этой проблемы необходимы максимальная открытость «агентов профориентации», работающих в системе образования, по отношению к родителям, актуализация у родителей партнерских отношений, организация профориентационного нетворкинга с участием родительской общественности [Сергеев, 2017].

4. Результаты исследования показывают, что степень родительского доминирования в процессе профессионального самоопределения детей и подростков не столько снижается, сколько приобретает новый формат. Из прежней плоскости «хард» (в форме прямого наследования профессий по династическому механизму либо, наоборот, в форме категорического предостережения от следования родительскому профессиональному выбору во избежание повторения жизненной неудачи) родительское давление смещается в плоскость «софт» (передача опыта самоопределения от родителей к детям). В то время как почти 89% опрошенных родителей категорически возражают против того, что «лучшая профессия для ребенка — это та, которая продолжает профессию родителей» (остальные 11% «не уверены»), 64,7% из них полагают, что «родители должны передать детям свой жизненный опыт, в том числе связанный с профессиональным самоопределением».

В этом последнем тезисе заключен отдельный риск, связанный с тем, что в условиях непрекращающихся, чрезвычайно динамичных социально-экономических и технико-технологических перемен опыт самоопределения родителей устаревает, не успевая оказаться полезным следующему поколению. Очевидно, что новому поколению, которому предстоит найти себя в мире компетенций первой половины 20-х годов XXI века, вряд ли поможет в этом родительский опыт профессионально-трудового самоопределения образца 90-х или ранних «нулевых». Скорее наоборот, он может дать им ложные ориентиры либо стать источником очередного «конфликта поколений» вместо взаимоуважения и взаимопризнания неизбежных различий в жизненных стратегиях.

### *Литература*

1. Бауман З. Текущая современность / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
2. Будущее образования: глобальная повестка / Агентство стратегических инициатив, Московская школа управления Сколково. М., 2015. 105 с.
3. Вишневский А. Г. Серп и рубль: Консервативная модернизация в СССР. М.: ОГИ, 1998. 432 с.
4. Зеер Э. Ф., Кормильцева М. В., Сыманюк Э. Э. Самоопределение учащейся молодежи в современных конфликтующих реальностях. М.: Изд-во МПСУ, 2015. 100 с.

5. Изложение учения Сен-Симона / Пер. с фр.; под ред. Э. А. Желубовской. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1947. 599 с.

6. Кирсанова Е. Ю. Роль родителей в решении вопросов формирования профессионального самоопределения обучающихся // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Актуальные направления развития системы профессиональной ориентации учащейся молодежи: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Кемерово, 15–16 марта 2017 г.): в 2 ч. Ч. 2. Кемерово: КРИРПО, 2017. С. 39–40.

7. Ключевые тезисы концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи / И. С. Сергеев (науч. рук.), В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина и др. М.: Перо, 2019. 17 с.

8. Колосова Л. В. Влияние авторитета семьи на профессиональные интересы учащихся // Педагогика. 1989. № 8. С. 23–35.

9. Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В. И. Блинов, И. С. Сергеев и др. [Электронный ресурс]. URL: <http://eduidea.ru/file/document/521> (дата обращения: 06.10.2020).

10. Коттер Дж. П. Ускорение перемен / Пер. с англ. М.: Олимп-Бизнес, 2015. 190 с.

11. Леонтьев Д. А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html> (дата обращения: 07.10.2020).

12. Назимов И. Н. Профессиональная ориентация // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. Т. 2. С. 210–211.

13. Образование для сложного общества: Доклад Global Education Futures / Под ред. П. Лукши, П. Рабиновича, А. Асмолова. М., 2018. 211 с.

14. Поппер К. Р. Открытое общество и его враги. Т.1: Чары Платона / Пер. с англ. М.: Феникс; Межд. фонд «Культурная инициатива», 1992. 448 с.

15. Пряжникова Е. Ю., Тужилкин А. Ю. Исторические предпосылки возникновения и развития профориентации в России и тенденции ее развития на современном этапе // Практика школьного воспитания. 2013. № 4. С. 2–9.

16. Ретивина В. В. Трудовые ценности и установки современной студенческой молодежи // Высшее образование в России. 2019. № 1. С. 57–66.

17. Сергеев И. С. Нетворкинг в системе профессиональной ориентации // Платформа-навигатор: развитие карьеры. 2017. № 3. С. 12–19. [Электронный ресурс]. URL: <https://platforma-navigator.ru/2018/09/30/netvorking-v-sisteme-professionalnoj-orientacii/> (дата обращения: 04.10.2020).

18. Смирнов К. А. Организационно-педагогическая работа с семьями обучающихся в процессе профессионального самоопределения: о некоторых результатах эмпирического исследования // Евразийский образовательный диалог: материалы Междунар. форума / Под ред. М. В. Груздева, И. В. Лободы. Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2015. С. 116–118.

19. Талев Н. Черный лебедь: под знаком непредсказуемости / Пер. с англ. 2-е изд. М.: КоЛибри, 2019. 736 с.
20. Тоффлер Э. Третья волна / Пер. с англ. М.: АСТ, 2010. 784 с.
21. Ходыкин А. В. Система профориентации российских школьников в ракурсе социологического исследования (на примере эмпирического исследования школ города Самара) // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2018. № 11(27). С. 198–213.
22. Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / Под общ. ред. А. Асмолова. М.: Изд. дом «ЯСК», 2018. 546 с.

## **Influence of the Socio-Cultural Structure of the Family on the Professional Self-Determination of Children and Adolescents**

*Author*

**Igor Sergeev**

Doctor of Sciences in Pedagogy, Leading Researcher at the Research Center for Professional Education and Qualification Systems of the Federal Institute for Education Development, RANEPa,

Moscow.

E-mail: rigen@rambler.ru

### **Abstract**

The influence of parents and other senior family members is one of the determining factors affecting the professional self-determination of children and young people. At the same time, the specific mechanisms of this influence remain insufficiently studied. The article is based on the hypothesis that a certain civilizational structure (traditional, industrial, post-industrial) can be aligned with the strategy of participation of older family members in the process of professionalization of its younger members. In modern Russia, families belonging to different socio-cultural structures coexist. Various socio-cultural models of parental influence on children's social and professional self-determination are characterized. The initial results of an empirical study of representatives of the parent community are presented; the author defines the content lines that show unity or, on the contrary, contradiction in the respondents' views on the process of professional self-determination of children and the role of parents in this process. It is revealed that the process of gradual adoption of the "post-industrial model" of professional self-determination in Russian society occurs against the background of growing contradictions in relation to the set of characteristics characteristic of the traditional way of life. Respondents are much more likely to consider the profession in the context of its significance for a person, as the basis of individual well-being and a means of self-realization, than in the context of social service, as was typical for the traditional way of life. The adoption of the post-industrial model of professional self-determination is most clearly manifested at the level of instrumental features (continuity of education throughout life; high professional and

interprofessional mobility; polyprofessionalism as the basis of professional success in the modern world, etc.). In addition, a change in the main form of parental dominance in the process of professional self-determination of children and adolescents is revealed: direct inheritance of professions (labor dynasty) is replaced by the transfer of self-determination experience from parents to children.

**Keywords:**

professional self-determination, model of professional self-determination, civilizational structure, post-industrial era, family education.

**For citation:**

Sergeev I. S. Influence of the Socio-Cultural Structure of the Family on the Professional Self-Determination of Children and Adolescents. *Professional'noye obrazovaniye i rynek truda / Vocational Education and Labor Market*, 2021, no. 1, pp. 115–130. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-115-130

**References**

Bauman Z. *Tekuchaya sovremennost' [Liquid Modernity]*. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 240 p. (In Russ.)

Budushchee obrazovaniia: global'naia povestka [The Future of Education — a global agenda]. Moscow: Agency for Strategic Initiatives, Moscow School of Management **Skolkovo**, 2015. 105 p. (In Russ.)

Izlozhenie ucheniia Sen-Simona [Exposition of the doctrine of Saint-Simon]. Ed. by E. A. Zhelubovskaya. Moscow, Leningrad: USSR Academy of Sciences, 1947. 599 p. (In Russ.)

Khodykin A. Sistema proforiyentatsii rossiyskikh shkol'nikov v rakurse sotsiologicheskogo issledovaniya (na primere empiricheskogo issledovaniya shkol goroda Samara) [The System of Vocational Guidance of Russian Schoolchildren from the Perspective of Sociological Research (on the example of empirical research of Samara schools)]. *Skif. Voprosy studencheskoy nauki / Skif. Topics in the Student Science*, 2018, no. 11(27), pp. 198–213. (In Russ.)

Kirsanova Ye. Yu. Rol' roditel'ey v reshenii voprosov formirovaniya professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya [The Role of Parents in Addressing the Formation of professional Self-Determination of Students]. *Professional'noye obrazovaniye i zanyatost' molodezhi: XXI vek. [Vocational Education and Youth Employment: XXI century]*. Corp. Int. scientific-practical conf. Kemerovo: KRIR-PO, 2017, pp. 39–40. (In Russ.)

Klyuchevyye tezisy kontseptsii professional'nogo samoopredeleniya v usloviyakh postindustrial'noy epokhi [Key Theses of the Concept of Professional Self-Determination in the Post-Industrial Era] / Sergeev I. S., Blinov V. I., Esenina E. Y. etc. Moscow: Pero Publ., 2019, 17 p. (In Russ.)

Kolosova L. V. Vliyaniye avtoriteta sem'i na professional'nyye interesy uchashchikhsya [The Influence of the Authority of the Family on the Professional Interests of Students]. *Pedagogika / Pedagogy*, 1989, no. 8, pp. 23–35. (In Russ.)

Kontsepsiya soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya v usloviyakh nepreryvnosti obrazovaniya [The Concept of Support for the Professional Self-Determination of Students in the Context of Continuous Education] / Blinov V. I., Sergeev I. S. etc. Available at: <http://eduidea.ru/file/document/521> (accessed 6 Sept. 2020). (In Russ.)

Kotter J. P. *Uskoreniye peremen [Accelerate]*. Moscow: Olymp-Business, 2015, 190 p. (In Russ.)

Leontiev D. A. Vyzov neopredelennosti kak tsentral'naya problema psikhologii lichnosti [The Challenge of Uncertainty as the Key Issue of the Psychology

of Personality]. *Psikhologicheskie Issledovaniya / Psychological Studies*, 2015, vol. 8, no. 40. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html> (accessed 7 Sept. 2020). (In Russ.)

Mobilis in mobili: lichnost' v epokhu peremen [Mobilis in Mobili: Personality in an Era of Change]. Ed. by A. Asmolov. Moscow: LRC Publ., 2018, 546 p. (In Russ.)

Nazimov I. N. Professional'naya oriyentatsiya [Vocational Guidance]. *The Russian Pedagogical Encyclopedia: in 2 vol.* Moscow: Big Russian Encyclopedia, 1998, vol. 2, pp. 210–211. (In Russ.)

Obrazovaniye dlya slozhnogo obshchestva: Doklad Global Education Futures res [Education for a Complex Society: Global Education Futures Report. Ed. by P. Lukshi, P. Rabinovich, A. Asmolov. Moscow, 2018, 211 p. (In Russ.)

Popper K. R. Otkrytoe obshchestvo i ego vragi. T. 1: Chary Platona [The open society and its enemies. Vol. 1: The Spell of Plato]. Moscow: Feniks Publ., 1992. 448 p. (In Russ.)

Pryazhnikova E. Y., Tuzhilkin A. Y. Istoricheskiye predposylki vozniknoveniya i razvitiya proforiyentatsii v Rossii i tendentsii yeye razvitiya na sovremennom etape [Historical Preconditions for the Emergence and Development of Vocational Guidance in Russia and Trends in Its Development at the Present Stage]. *Praktika shkol'nogo vospitaniya / School Education Practice*, 2013, № 4, pp. 2–9. (In Russ.)

Retivina V. V. Trudovyye tsennosti i ustanovki sovremennoy studencheskoy molodezhi [Labor Values and Attitudes of Modern Students]. *Vysshee Obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, 2019, no. 1, pp. 57–66. (In Russ.)

Sergeyev I. S. Networking v sisteme professional'noy oriyentatsii [Networking in The Career-Orientation System]. *Platforma-navigator: razvitiye kar'yery / Navigator Platform: Career Development*, 2017, no/ 3, pp. 12–19. Available at: <https://platforma-navigator.ru/2018/09/30/networking-v-sisteme-professionalnoj-orientacii> (accessed 4 Okt. 2020). (In Russ.)

Smirnov K. A. Organizatsionno-pedagogicheskaya rabota s sem'yami obuchayushchikhsya v protsesse professional'nogo samoopredeleniya: o nekotorykh rezul'tatakh empiricheskogo issledovaniya [Organizational and Pedagogical Work with Families of Students in the Process of Professional Self-Determination: on Some Results of Empirical Research]. *Yevraziyskiy obrazovatel'nyy dialog / Eurasian Educational Dialogue, Corp. Int. Forum*. Ed. M. V. Gruzdeva, I. V. Loboda. Yaroslavl: IRO, 2015, pp. 116–118. (In Russ.)

Taleb N. Chernyy lebed': pod znakom nepredskazuyemosti [The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable]. Moscow: KoLibri, 2019, 736 p. (In Russ.)

Toffler A. Tret'ya volna [The Third Wave]. Moscow: AST Publ., 2010, 784 p. (In Russ.)

Vishnevsky A. Serp i rubl. Konservativnaya modernizatsiya v SSSR [Hammer and Ruble. Conservative Modernization in the USSR]. Moscow: OGI, 1998. 432 p. (In Russ.)

Zeer E. F., Syimanyuk E. E., Kormiltseva M. V. Samoopredelenie uchashcheisia molodezhi v sovremennykh konfliktuiushchikh real'nostiakh [Self-Determination of Student Youth in Modern Conflicting Realities]. Moscow: MPCU Publ., 2015, 100 p. (In Russ.)

# Маркетинговое продвижение как инструмент формирования имиджа конкурентоспособной образовательной организации

**АЧКАСОВА**

**Оксана Геннадьевна,**  
главный специалист Центра  
дополнительного образования  
Кемеровского государственного  
университета,  
Кемерово.  
E-mail: a17g12@rambler.ru

**КУЗНЕЦОВА**

**Ирина Юрьевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент, декан  
факультета повышения квалификации и пере-  
подготовки работников профессионального об-  
разования Кузбасского регионального института  
развития профессионального образования,  
Кемерово.  
E-mail: kuzira@bk.ru

**Аннотация**

Система профессионального образования характеризуется высокой степенью конкуренции на рынке образовательных услуг, предоставляемых государственными и негосударственными учреждениями, широким набором уровней и направлений подготовки. Для повышения конкурентоспособности отдельных образовательных учреждений актуальным остается формирование долгосрочной маркетинговой стратегии, использование маркетинговых технологий и создание специальных маркетинговых служб в составе образовательного учреждения. С целью удержания своих конкурентных преимуществ организации профессионального образования используют не только методы повышения качества и результативности образовательного процесса, своего научного потенциала, но и методы формирования привлекательного имиджа с использованием современных маркетинговых инструментов. Продвижение образовательных организаций и их услуг инструментами современного образовательного маркетинга, интернет-маркетинга и SMM (social media marketing) на этапе цифровой трансформации общества является одной из эффективных технологий формирования положительного имиджа и конкурентоспособности. Между тем следует

Для цитирования: Ачкасова О. Г., Кузнецова И. Ю. Маркетинговое продвижение как инструмент формирования имиджа конкурентоспособной образовательной организации // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 131–137. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-131-137

Статья поступила  
в редакцию  
25 ноября 2020 г.

признать, что механизмы маркетингового продвижения на этапе цифровой трансформации в сфере профессионального образования изучены недостаточно и требуют научного исследования и осмысления.

В статье представлены результаты изучения продвижения организаций профессионального образования Кемеровской области в социальных медиа инструментами SMM. Промежуточные теоретические и практические результаты указывают на необходимость разработки методик продвижения образовательных организаций на этапе цифровой трансформации профессионального образования, что является научной новизной.

**Ключевые слова:**

имидж образовательной организации, конкурентоспособность образовательной организации, маркетинговое продвижение, образовательный маркетинг, цифровая трансформация, профессиональное образование, SMM (social media marketing).

## Введение

В ситуации высокой конкуренции на рынке образовательных услуг, сопровождающейся глобализацией и информационной открытостью, образовательные организации с целью удержания своих позиций используют разнообразные маркетинговые инструменты, направленные на формирование привлекательного имиджа среди потенциальных потребителей своих образовательных услуг — абитуриентов, преподавателей, студентов.

В данной статье представлены промежуточные результаты исследования, в котором подробно изучается одно из актуальных направлений образовательного маркетинга — продвижение организации профессионального образования на рынке образовательных услуг на этапе цифровой трансформации. В настоящее время образовательные организации профессионального образования активно включены в процесс продвижения в социальных медиа. При продвижении инструментами SMM (social media marketing) преимущество для образовательной организации заключается в бесплатном создании и использовании аккаунтов (помимо услуг таргетированной рекламы). При этом значительно повышается эффективность функционирования и развития образовательной организации, повышается ее узнаваемость, сокращаются издержки. За счет доведения информации до своей целевой аудитории (потенциальных потребителей образовательных услуг) формируется имидж конкурентоспособной образовательной организации в интернете.

В ежегодном глобальном отчете Digital 2020 по части распространения интернета в мире представлены статистические данные: +321 млн новых пользователей в социальных сетях. Аудитория социальных сетей достигла уже более 3,8 млрд человек. В России аудитория социальных медиа составляет 70 млн человек, то есть 48% от всего населения России. Наиболее популярны в России ВКонтакте и Instagram; рекламная аудитория платформы Instagram в ноябре 2020 года составила 44 млн человек<sup>1</sup>. Таким образом, очевидна целесообразность маркетингового

<sup>1</sup> Интернет 2020 в России и мире: статистика и тренды. <https://vc.ru/future/109699-internet-2020-v-rossii-i-mire-statistika-i-trendy>.

продвижения образовательных организаций и их образовательных услуг в социальных сетях.

## Теоретическая база

Теория образовательного маркетинга, разрабатываемая прежде всего экономистами, начала формироваться как самостоятельное направление в науке в начале 70-х годов XX века. К основоположникам маркетинга образовательных услуг в нашей стране можно отнести доктора экономических наук А. П. Панкрухина [Панкрухин, 1995]. Естественно, что в последние годы в связи с активным проникновением социальных медиа в деловую среду интенсивность исследований возросла [Муратова, 2019; Тарасова, Шеин, 2017]. Однако следует признать, что механизмы маркетингового продвижения на этапе цифровой трансформации в сфере профессионального образования изучены недостаточно [Иванова, 2019; Комлев, Проценко, Гладкова, 2018].

Маркетинговая деятельность в организации профессионального образования складывается из основных направлений образовательного маркетинга на этапе цифровой трансформации:

- маркетинговые исследования и прогнозирование спроса на услуги организации профессионального образования;
- разработка качественного образовательного контента согласно технологии создания электронных обучающих курсов;
- «упаковка» образовательных услуг: подготовка к продвижению, продаже и реализации с применением цифровых технологий;
- продвижение образовательных услуг посредством различных инструментов интернет-маркетинга, в том числе средствами SMM;
- формирование каналов сбыта в интернете;
- анализ результатов продвижения и эффективности продаж образовательных услуг;
- мониторинг качества оказываемых образовательных услуг как с точки зрения удовлетворения потребителя качеством образовательных программ, так и с точки зрения соблюдения требований к оказанию услуги (объему, результатам образования, условиям оказания);
- установление требований к педагогическим работникам и персоналу организаций профессионального образования, уровню развития их профессиональной цифровой компетентности [Ачкасова, 2020].

В классическом маркетинге существует концепция маркетинг-микс 4P: Product (товар), Price (цена), Place (место продаж), Promotion (продвижение) [McCarthy, 1960]. Адаптация классической концепции маркетинг-микс 4P применительно к образовательному маркетингу обозначила исследовательскую новизну. Внедрение маркетинговых процедур в части предоставления образовательных услуг и адаптация концепции маркетинг-микс 4P в профессиональном образовании является качественной характеристикой организации профессионального образования, отвечающей всем требованиям современного рынка, а именно:

*Товар (Product)* — то, что организация предлагает или продает в интернете. В условиях вуза в роли товара выступают образовательные услуги.

Основное информирование потенциальных потребителей образовательных услуг осуществляется через официальные сайты образовательных организаций. Структура и информационное наполнение веб-сайтов образовательных организаций регламентировано на законодательном уровне.

*Цена (Price)* — денежное вознаграждение за предоставляемую услугу. Одной из проблем, например в высшем образовании, является, с одной стороны, высокая стоимость образовательных услуг, а с другой — невозможность формирования гибкой системы скидок, поскольку этого не позволяет система бюджетного учета в государственных вузах.

*Место продаж (Place)* — место реализации образовательных услуг. В современном цифровом мире образовательные услуги зачастую реализуются в онлайн-формате и размещаются на различных образовательных платформах, предназначенных для электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Информация о реализуемых образовательных услугах размещается на веб-сайтах, а также на официальных страницах образовательной организации и ее структурных подразделений в социальных сетях. Там же подробно освещается деятельность образовательной организации, проводятся рекламные кампании средствами интернет-маркетинга.

*Продвижение (Promotion)* — комплекс мероприятий по продвижению в интернете услуг образовательной организации, а также формирование положительного имиджа образовательной организации среди потребителей образовательных услуг. К инструментам продвижения на этапе цифровой трансформации общества относятся: веб-сайт образовательной организации, рекламная деятельность — таргетированная и контекстная реклама, поисковая оптимизация сайта (SEO-продвижение), e-mail-маркетинг и т. д. Особенно важно отметить в продвижении SMM (social media marketing) — маркетинг, направленный на привлечение потребителей образовательных услуг через социальные сети. К методам SMM относятся: создание групп, сообществ в социальных сетях и профессиональных сообществах, сторителлинг, подкастинг, online-видео-маркетинг, коммуникации с подписчиками сообществ в комментариях и др. Для образовательных организаций существенное преимущество образовательного маркетинга в социальных медиа заключается в бесплатном создании и использовании аккаунтов (помимо услуг таргетированной рекламы).

Использование маркетинговых инструментов социальных медиа повышает узнаваемость образовательной организации, а следовательно, позитивно отражается на эффективности ее управления, функционирования и развития, так как основная целевая аудитория потенциальных потребителей образовательных услуг является активными пользователями социальных сетей.

## **Результаты исследования**

Анализ аккаунтов в социальных сетях профессиональных образовательных организаций Кемеровской области — среднего профессионального (СПО), высшего образования и организаций дополнительного

профессионального образования (ДПО) показал, что среди 64 колледжей и техникумов лишь 18 ведут аккаунты в социальных медиа, что составляет 28% от общего числа организаций СПО в Кузбассе. Что касается вузов, то среди них все без исключения представлены в социальных сетях, при этом многие институты/факультеты, являющиеся структурными подразделениями, дополнительно ведут свои сообщества, а ректор Кузбасской государственной сельскохозяйственной академии поддерживает личную страницу в Facebook (вне тенденции только Кемеровский государственный медицинский университет и Сибирский государственный индустриальный университет). Три самостоятельные организации ДПО в Кемеровской области имеют аккаунты в социальных сетях, но контент носит преимущественно новостной характер.

Анализ аккаунтов организаций профессионального образования Кемеровской области также позволил прийти к выводам:

– аккаунты образовательных организаций в социальных сетях зачастую дублируют новости с официального веб-сайта, что говорит об отсутствии стратегии продвижения в комплексе маркетинговой деятельности образовательной организации;

– маркетинговым продвижением занимаются, как правило, не специалисты-маркетологи, а педагогические кадры организации профессионального образования, недостаточно компетентные в сфере маркетингового продвижения.

## **Заключение**

Формирование, изучение структуры, особенностей и регулирования имиджа конкурентоспособности организации инструментами маркетингового продвижения на этапе цифровой трансформации профессионального образования требует анализа и научного осмысления. Решение данной проблемы видится в упорядочении и структурировании маркетингового продвижения организаций профессионального образования в структуре образовательного маркетинга.

### *Литература*

1. Ачкасова О. Г. Образовательный маркетинг вуза на этапе цифровой трансформации высшего образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 4. С. 54–60.

2. Ачкасова О. Г., Дворовенко О. В. Образовательный маркетинг вуза при реализации ДПО на этапе цифровизации профессионального образования // Адресная подготовка специалистов среднего профессионального образования в процессе сетевого взаимодействия: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с межд. участием (17–18 июня 2019, г. Екатеринбург). Уфа: Аэтерна, 2019. С. 185–192.

3. Иванова Ю. О. Механизмы формирования и развития имиджа образовательных организаций высшего образования: автореф. дис. ... канд. эконом. наук.: 08.00.05. Москва, 2019. 24 с.

4. Комлев И. Г., Проценко Т. В., Гладкова А. Е. Продвижение образовательной организации в социальных сетях (на примере Волжского филиала МАДИ) // Дорожно-транспортный комплекс: состояние, проблемы

и перспективы развития: сб. науч. трудов XVII Респ. техн. науч.-практ. конф. 2018. С. 159–162.

5. Муратова Е. А. Методы интернет-продвижения образовательных услуг вузов // Московский экономический журнал. 2019. № 9. С. 646–652.

6. Панкрухин А. П. Маркетинг образовательных услуг: дис. ... д-ра эконом. наук: 08.00.05. М., 1995. 412 с.

7. Тарасова Е. Е., Шеин Е. А. Принципы и инструменты продвижения образовательных услуг на образовательном портале региона // Управленческое консультирование. 2017. № 12. С. 147–156.

8. McCarthy E. J. Basic Marketing: A Managerial Approach. Richard D. Irwin, Inc. Homewood, Ill., 1960. 783 p.

## Marketing Promotion as a Tool for Forming the Image of a Competitive Educational Organization

### *Authors*

#### **Oksana Achkasova**

Chief Specialist of the Center for Additional Education of the Kemerovo State University,

Kemerovo.

E-mail: a17g12@rambler.ru

#### **Irina Kuznetsova**

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Dean of the Faculty of Advanced Training and Retraining of Professional Education Workers of the Kuzbass Regional Institute for the Development of Professional Education,

Kemerovo.

E-mail: kuzira@bk.ru

### **Abstract**

The vocational education system is characterized by a high degree of competition in the market of educational services provided by state and non-state institutions, a wide range of levels and areas of training. To increase the competitiveness of individual educational institutions, the formation of a long-term marketing strategy, the use of marketing technologies and the development of special marketing services within the educational institution remain relevant. In order to maintain their competitive advantages, professional education organizations use not only methods of improving the quality and effectiveness of the educational process, their scientific potential, but also methods of forming an attractive image using modern marketing tools. The promotion of educational organizations and their services with modern educational marketing tools, Internet marketing, and SMM (social media marketing) at the stage of the digital transformation of society is one of the most effective technologies for creating a positive image and competitiveness. Meanwhile, it should be acknowledged that the mechanisms of marketing promotion at the stage of digital transformation in the field of vocational education are not studied sufficiently and require scientific research and reflection.

The article presents the results of studying the promotion of vocational education organizations in the Kemerovo region in social media using SMM tools. Intermediate theoretical and practical results indicate the need to develop a methodology for promoting educational organizations at the stage of the digital transformation of vocational education, which is a scientific novelty.

**Keywords:**

image of the educational organization, competitiveness of the educational organization, marketing promotion, educational marketing, digital transformation, professional education, SMM (social media marketing).

**For citation:**

Achkasova O.G, Kuznetsova I. Yu. Marketing Promotion as a Tool for Forming the Image of a Competitive Educational Organization. *Professional'noye obrazovaniye i rynek truda / Vocational education and labor market*, 2021, no. 1, pp. 131–137. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-131-137

**References**

Achkasova O. G. *Obrazovatel'nyi marketing vuza na etape tsifrovoi transformatsii vysshego obrazovaniia* [Educational Marketing of Higher Education Institutions at the Stage of Digital Transformation of Higher Education]. *Professional'noye obrazovanie v Rossii i za rubezhom / Professional Education in Russia and Abroad*. 2020, no. 4, pp. 54–60. (In Russ.)

Achkasova O. G., Dvorovento O. V. *Obrazovatel'nyi marketing vuza pri realizatsii DPO na etape tsifrovizatsii professional'nogo obrazovaniia* [Educational Marketing of the University in the Implementation of DPO at the Stage of Digitalization of Vocational Education]. *Adresnaia podgotovka spetsialistov srednego professional'nogo obrazovaniia v protsesse setevogo vzaimodeistviia* [Targeted Training of Specialists of Secondary Vocational Education in the Process of Network Interaction]. Proc. 4th All-Russian scientific and Practical Conference (June 17–18, 2019, Yekaterinburg). Ufa, 2019, pp. 185–192. (In Russ.)

Komlev I. G., Protsenko T. V., Gladkova A. E. *Prodvizhenie obrazovatel'noĭ organizatsii v sotcial'nykh setiakh (na primere Volzhskogo filiala MADI)* [Promotion of an Educational Organization in Social Networks (on the example of the Volga branch of MADI)]. *Dorozhno-transportnyi kompleks: sostoianie, problemy i perspektivy razvitiia* [Road-Transport Complex: State, Problems and Prospects of Development]. Proc. of 17th Republican Technical Scientific and Practical Conf. 2018, pp. 159–162. (In Russ.)

McCarthy E. J. *Basic Marketing: A Managerial Approach*. Richard D. Irwin, Inc. Homewood, Ill., 1960, 783 p.

Muratova E. A. *Metody internet-prodvizheniia obrazovatel'nykh uslug vuzov* [Methods of Online Promotion of Educational Services of Universities]. *Moskovskii ekonomicheskii zhurnal / Moscow Economic Journal*. 2019, no. 9, pp. 646–652. (In Russ.)

Pankrukhin A. P. *Marketing obrazovatel'nykh uslug* [Marketing of Educational Services], Dr. econom. sci. diss. Moscow, 1995, 412 p. (In Russ.)

Tarasova E. E., Shein E. A. *Printsipy i instrumenty prodvizheniia obrazovatel'nykh uslug na obrazovatel'nom portale regiona* [Principles and Tools for Promoting Educational Services on the Educational Portal of the Region]. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie / Management consulting*. 2017, no. 12, pp. 147–156. (In Russ.)



## Национальные стратегии профессиональной подготовки кадров: партнерство МОТ и Российской Федерации

Проект технического содействия в развитии профессиональной подготовки странам, не входящим в Группу двадцати (G20, или «Большая двадцатка», — Армении, Кыргызстану, Таджикистану, Вьетнаму, Иордании, был предложен Россией в 2013 году, когда она выполняла функции страны-председателя<sup>1</sup>. Проект стал важным мероприятием Рабочей группы по развитию человеческих ресурсов и получил название «Применение стратегии профессиональной подготовки кадров Группы 20: Партнерство Международной организации труда (МОТ) и Российской Федерации».

Проектный документ был разработан МОТ путем индивидуального согласования приоритетов с каждой страной — участницей проекта. В основу мероприятий проекта легли следующие приоритеты:

1. Разработка национальных стратегических планов профессионального образования и обучения с учетом конвенций и рекомендаций МОТ в области развития людских ресурсов (РЛР) и Целей устойчивого развития (ЦУР).
2. Разработка национальных и региональных профессиональных стандартов, квалификаций и компетентно-ориентированных учебных программ и инструментов оценки.
3. Анализ потребностей в квалифицированных кадрах с целью планирования выпуска кадров учреждениями профессионально-технического образования (ПТО).
4. Разработка методологии прогнозирования навыков и программ обучения руководителей учреждений ПТО в отдельных регионах Российской Федерации (Архангельск, Хабаровск, Красноярск, Саха-Якутия) и странах Проекта.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> G20 не имеет формального руководителя и постоянного секретариата, за организационную работу и повестку дня отвечает страна-председатель. Смена председательства происходит в конце каждого года. В 2021 году функции председателя возложены на Италию.

<sup>2</sup> Этот компонент исполнялся Московской школой управления СКОЛКОВО.

Стратегией проекта, исполняемого МОТ<sup>1</sup>, являлась разработка и пилотное внедрение оригинальных методологий в вышеуказанных странах-бенефициарах проекта с учетом международного опыта стран, включая РФ. Для реализации этого проекта и отраслевых пилотных разработок были обучены большие группы национальных экспертов, сотрудников министерств и организаций — социальных партнеров.

В Кыргызстане отраслевые пилотные проекты по разработке профессиональных стандартов были осуществлены в трех секторах экономики. При разработке профстандартов использовался формат, включающий детальное описание комбинаций рабочих операций, критериев компетентной работы и важных элементов рабочей среды. Такие профстандарты позволяют разрабатывать модульные компетентно-ориентированные программы профобразования.

*Детальный опыт разработки и пилотного внедрения программ профессионального образования в Кыргызстане будет представлен в статье, которая будет опубликована в следующем, майском, номере журнала «Профессиональное образование и рынок труда».*

Владимир ГАСЬКОВ,  
эксперт МОТ

---

<sup>1</sup> Директор Проекта МОТ — Чезарь Драгутан, ведущий эксперт — Владимир Гаськов. Текущая информация и основные публикации по проекту: [www.ilo.org/g20ts-ru](http://www.ilo.org/g20ts-ru)

## К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ТРЕБОВАНИЯ К РУКОПИСИ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ\*

### ОБЩИЕ УСЛОВИЯ

К публикации принимаются статьи, не опубликованные ранее в других изданиях, объемом до 40 000 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](http://www.po-rt.ru). Перед подготовкой статьи рекомендуем ознакомиться с ними.