

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА

**ПО
РТ**

№ 2 (45) 2021
ISSN 2307-4264

VOCATIONAL EDUCATION AND LABOUR MARKET

МОДЕЛИ

ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ **КОМПЕТЕНЦИИ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

И КВАЛИФИКАЦИИ

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ

**НЕПРЕРЫВНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

МЕТОДИКА

РЫНОК ТРУДА **РЕГИОНАЛЬНЫЕ
МОДЕЛИ**

Подписка на журнал «Профессиональное образование и рынок труда»



ОФОРМИТЬ ПОДПИСКУ НА ЖУРНАЛ МОЖНО В ЛЮБОМ РЕГИОНЕ РОССИИ

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

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





УЧРЕДИТЕЛИ:

ГАПОУ СО «Уральский техникум «Рифей»

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

Журнал выходит при поддержке Министерства образования и молодежной политики Свердловской области

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

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

Гагарин Анатолий Станиславович, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры политических наук Уральского гуманитарного института УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург

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

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

Дорожкин Евгений Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, 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 Вайнштейн

Редактор: Владимир Терлецкий

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 № 857

Подписано в печать 27.05.2021 года.

Выход из печати 4.06.2021 года.

Цена свободная. 16+

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

Содержание

ВОСПИТАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Родичев Н. Ф., Сергеев И. С. Что такое воспитание в современном среднем профессиональном образовании? 4

Кислов А. Г., Шапко И. В. Воспитание профессиями: к теоретическому обоснованию современной стратегии профессионального воспитания..... 15

Александрова Ю. Ю., Кохова И. В., Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. «Сослагательное проектирование» как средство развития у молодежи профессиональной и гражданской идентичности 32

Третьякова В. С., Церковникова Н. Г. Цифровое поколение: потери и приобретения..... 53

Гончарова А. Воспитание в профессиональном образовании Германии: роль педагога..... 66

Захаровский Л. В., Разинков С. Л. Воспитательная деятельность в учебных заведениях системы Государственных трудовых резервов СССР в 1940–1950-е годы..... 79

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Зиннатова М. В. Виртуальные мастерские: иммерсивная технология профессионального образования будущего 89

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Никитин М. В. Механизмы наращивания профессиональных квалификаций персонала СПО 100

Коновалов А. А., Щипанова Д. Е., Лыжин А. И., Чернышов Б. А. О дефиците исследовательских компетенций у педагогов СПО: результаты исследования 112

Крежевских О. В., Ипполитова Н. В., Каратаева Н. А., Михайлова А. И. Формирование трансдисциплинарной компетентности будущих педагогов: системно-педагогический подход 126

РЕГИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ

Баширова М. И., Гаськов В. М., Шестакова Н. Л. Опыт разработки модульных программ обучения на основе профессиональных стандартов в Кыргызской Республике 140

Памяти С. Г. Голыгина 158

Contents

FORMATIVE EDUCATION IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

- Blinov V. I., Esenina E. Y., Rodichev N. F., Sergeev I. S.** What is formative education in modern secondary vocational education?..... 4
- Kislov A. G., Shapko I. V.** Education by professions: to the theoretical substantiation of the modern strategy of professional education..... 15
- Alexandrova J. Y., Kokhova I. V., Priazhnikov N. S., Priazhnikova E. Y.** «Subjunctive design» as a means of developing professional and civic identity among young people 32
- Tretyakova V. S., Tserkovnikova N. G.** Digital generation: losses and gains..... 53
- Goncharova A.** An educational task of teachers and trainers in German vocational education and training 66
- Zakharovsky L. V., Razinkov S. L.** Educational activities in the educational institutions of the State Labour Reserves system of the USSR in 1940–1950s 79

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

- Zinnatova M. V.** Virtual workshops: immersive technology of vocational education of the future..... 89

PEDAGOGICAL AND VOCATIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

- Nikitin M. V.** Mechanisms for increasing the professional qualifications of secondary vocational education personnel 100
- Kononov A. A., Shchipanova D. Y., Lyzhin A. I., Chernyshov B. A.** On the lack of research competencies among teachers of secondary vocational education: the results of the study 112
- Krezhevskikh O. V., Ippolitova N. V., Karataeva N. A., Mikhailova A. I.** Formation of transdisciplinary competence of future teachers: system-pedagogical approach 126

REGIONAL MODELS

- Bashirova M. I., Gasskov V. M., Shestakova N. L.** Development of competency-based modular training programs in Kyrgyzstan 140
- In memory of S. G. Golygin* 158

Что такое воспитание в современном среднем профессиональном образовании?

В. И. Блинов¹, Е. Ю. Есенина¹, Н. Ф. Родичев¹,
И. С. Сергеев¹

¹Федеральный институт развития образования РАНХиГС, Москва, Россия

Статья
поступила
в редакцию
19 апреля
2021 г.

Блинов Владимир Игоревич — доктор педагогических наук, директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, ORCID 0000-0001-8607-9159, e-mail: blinov-vi@ranepa.ru

Есенина Екатерина Юрьевна — доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, ORCID 0000-0001-9288-367X, e-mail: esenina-ey@ranepa.ru

Родичев Николай Федорович — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, ORCID 0000-0001-5385-1675, e-mail: rodichev-nf@ranepa.ru

Сергеев Игорь Станиславович — доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, ORCID 0000-0001-5767-7213, e-mail: sergeev-is@ranepa.ru

Аннотация

Статья посвящена проблематике воспитания в современном профессиональном образовании: постановке целей и созданию условий для их достижения. Цель работы — первичный эмпирический анализ причин повышенного интереса к воспитательной деятельности в современной России со стороны различных субъектов. Выводы носят промежуточный характер и состоят в констатации задач предстоящего исследования. Теоретическая значимость работы состоит в обосновании тезиса о диалектическом единстве интенционального и экстенционального компонентов воспитания. Практическую ценность представляет характеристика особенностей современной цифровой эпохи, в рамках которой выстраивается воспитательный процесс в СПО, и определение комплекса условий, при которых он становится успешным. В статье по-новому трактуются задачи воспитания и определяются пути их решения в контексте социального договора, основными участниками которого выступают научно-педагогические и практические работники системы СПО, работодатели, государство, родительская общественность. Работа адресована федеральным и региональным органам власти в сфере образования, профессионально-педагогическому и научному сообществу СПО.

Ключевые слова: воспитание, воспитательная работа, среднее профессиональное образование, профессиональное самоопределение, ценностно-ориентированная образовательная среда

Для цитирования: Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Родичев Н. Ф., Сергеев И. С. Что такое воспитание в современном среднем профессиональном образовании? // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2. С. 4–14. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.001>

What is formative education in modern secondary vocational education?

V. I. Blinov¹, E. Y. Esenina¹, N. F. Rodichev¹,
I. S. Sergeev¹

¹ The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Federal Education Development Institute (FIRO), Research Center for Vocational Education and Qualifications Systems, Moscow, Russia

Vladimir Blinov — Doctor of Sciences in Pedagogy, Head of Research Center for Vocational Education and Qualifications Systems FIRO RANEPA, ORCID 0000-0001-8607-9159, e-mail: blinov-vi@ranepa.ru

Ekaterina Esenina — Doctor of Sciences in Pedagogy, Head Scientist Researcher of Research Center for Vocational Education and Qualifications Systems FIRO RANEPA, ORCID 0000-0001-9288-367X, e-mail: esenina-ey@ranepa.ru

Nikolaj Rodichev — Candidate of Sciences in Pedagogy, Head Scientist Researcher of Research Center for Vocational Education and Qualifications Systems FIRO RANEPA, ORCID 0000-0001-5385-1675, e-mail: rodichev-nf@ranepa.ru

Igor Sergeev — Doctor of Sciences in Pedagogy, Head Scientist Researcher of Research Center for Vocational Education and Qualifications Systems FIRO RANEPA, ORCID 0000-0001-5767-7213, e-mail: sergeev-is@ranepa.ru

Abstract

The article is devoted to the problems of formative education in modern vocational education: setting goals and creating conditions for their achievement. The aim of the work is a primary empirical analysis of the reasons for the increased interest in educational activities in modern Russia on the part of various subjects. The conclusions are intermediate and consist in stating the objectives of the upcoming study. The work's theoretical significance consists of the substantiation of the thesis about the dialectical unity of the intentional and extensional components of education. Of practical value is the characteristic of the features of the modern digital age, within which the educational process in the secondary school is built, and the definition of a set of conditions under which it becomes successful. The article interprets the tasks of education in a new way and defines how to solve them in the context of the social contract, the main participants of which are scientific, pedagogical and practical workers of the SVE system, employers, the state, and the parent community. The work is addressed to the federal and regional authorities in education, the professional-pedagogical and scientific community of SVE.

Keywords: formative education, secondary vocational education, self-determination, value-oriented educational environment

For citation: Blinov, V. I., Esenina, E. Y., Rodichev, N. F., & Sergeev, I. S. (2021). What is formative education in modern secondary vocational education? *Vocational Education and Labour Market*, 2, 4–14. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.001>

Введение

Законодательные тренды современной государственной политики России в области образования концентрируют внимание граждан и профессионального сообщества на проблеме воспитания. В июле 2020 года были внесены поправки в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», которые определили понятие воспитания на законодательном уровне, обязали иметь и реализовывать воспитательные программы в каждой образовательной организации в рамках процесса обучения. Проблема воспитания оказалась в фокусе особого внимания государства, руководителей системы образования

и педагогов-практиков, научного сообщества. Соответственно, возникла необходимость обозначить стороны, заинтересованные в обновлении воспитательных приемов в СПО, оценить их аргументацию и наметить пути согласования позиций.

В задачи статьи входит: 1) рассмотреть воспитание в разрезе интенционального и экстенционального процесса; 2) соотнести его особенности с уровнем среднего профессионального образования на современной стадии развития общества (начала постиндустриальной, цифровой эпохи); 3) обозначить условия, при которых интенциональная составляющая процесса воспитания может стать ведущей.

Список ученых и работ по проблемам целеполагания в сфере воспитания очень велик. В двадцатом — начале двадцать первого века к этой тематике обратился целый ряд исследователей (Вопросы воспитания, Новикова, 1981; Кларин, 1994; Лернер, Проблема девальвации, 1994; Бондаревская, 1995; Пискунов, 2001). Часть научных трудов была посвящена различным аспектам воспитания в условиях развития индустриального общества, часть (например, Вопросы воспитания, 1981) — советской действительности. В настоящее время требуется пересмотреть ценностно-смысловые установки при формировании целей воспитания и инструментария их достижения.

Идеи ряда ученых, направленные на установление взаимосвязи между целями воспитания и ценностями общества определенного периода, а также на решение конкретных проблем в воспитательной работе, заложили основу для развития теории и практики воспитания в среднем профессиональном образовании в современности (Блинов, 2002; Профессиональная педагогика, 2009; Новиков, 2008).

Воспитание всегда рассматривалось как неотъемлемая часть образовательного процесса, однако эта деятельность не регламентировалась на законодательном уровне с момента распада СССР. Что послужило причиной внесения поправок в федеральный закон, в котором отразился, несомненно, государственный взгляд на воспитание? Как эти изменения сказываются на образовательной практике? Каков научный взгляд на эту проблему? Ответы на эти вопросы должно дать серьезное научно-прикладное исследование, опирающееся на методы сравнительно-исторического и эмпирического анализа, систематизации, концептуализации и моделирования.

Воспитание личности как основа решения сложных социальных проблем

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» воспитание — это «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного

отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде»¹.

«Деятельность, направленная...» — эти слова указывают, что законом определена одна из составляющих процесса воспитания, а именно — институциональная, интенциональная², связанная со специально организованной, целенаправленной воспитательной деятельностью образовательных организаций. На основе государственного задания Минпросвещения России идет активная работа над созданием современных программ воспитания образовательных организаций СПО, в которых в соответствии с заданной законом целью будут определены содержание и система соответствующих ему средств. Рабочая группа, созданная на базе Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, рассматривает возможности частичной унификации программ воспитания для всех уровней образования — от дошкольного до среднего профессионального и дополнительного, где будет общая, инвариантная, часть и часть, отражающая специфику уровня или вида образования.

Государство задает установку на решение сложных социальных проблем, обострившихся в последние годы: распространение наркотиков в молодежной среде, ранняя беременность у школьниц и студенток, участие молодых людей в несанкционированных митингах и протестах, нарушение законов и т. д. Очевидна заинтересованность в создании условий, при которых достаточно быстро может быть получен результат: ориентированность молодежи на здоровый образ жизни и семейные ценности, формирование у студентов гражданской ответственности и патриотических убеждений. Именно этих результатов ожидает государство от воспитательной работы в образовательных организациях.

На федеральном уровне поставлена задача — внедрить рабочие программы воспитания в среднем профессиональном образовании с первого сентября 2021 года. Соответственно ввиду сжатых временных сроков предпринимаются попытки на уровне отдельных федеральных научных организаций, региональных органов управления образованием и некоторых образовательных организаций подготовить необходимые документы самостоятельно. Существующие проекты примерных программ сводят задачи воспитания к формированию общих компетенций, заданных федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС СПО), то есть не происходит осмысления особенностей воспитательного процесса в современных условиях, а делается попытка просто уложить имеющиеся практики работы в формально новые документы. Однако усиление акцента на решении воспитательных задач, скорее всего, приведет к необходимости пересмотра ФГОС СПО, к введению в него индивидуальных результатов образования, нетождественных общим компетенциям.

¹ ФЗ «Об образовании в РФ» (ред. от 24.03.2021). <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745>

² Интенциональная составляющая воспитания (от латинского *intentio* «намерение, стремление»; в философии «интенция» — направленность сознания на какой-либо предмет) здесь и далее рассматривается как педагогически управляемая социализация.

Экстенциональная составляющая воспитания (от латинского *extensio* «протяжение, расширение») далее рассматривается как социализация человека под влиянием всех возможных факторов (среды, ближнего окружения — семьи, друзей, общества в целом).

Тем не менее среди некоторых представителей руководящих или научных структур существует уверенность, что разработка и внедрение программно-управленческого документа решит проблему воспитания, подчинив ее интересам государственной политики, определенной законодательно. Трансляция духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения через программу воспитания в колледже или техникуме сформирует и соответствующие чувства и отношения выпускников. Более того, сам факт наличия программы воспитания приведет к заметному повышению результативности воспитательного процесса.

В то же время делаются попытки проанализировать изменения в российской практике воспитания и обозначить проблемные зоны, которые необходимо брать во внимание и продумывать существенные изменения в воспитательной деятельности профессиональных образовательных организаций. Педагоги-практики, региональные проектные команды и молодежные объединения заинтересованы в повышении результативности процесса воспитания в СПО и в расширении педагогического инструментария для этого.

Предпосылки формирования ценностно-ориентированной образовательной среды

Проведенные в последний год исследования в нескольких российских регионах показали, что современная молодежь прислушивается к советам тех, кто не оказывает на нее прямого воздействия, оставляя право на самостоятельное решение. Студенты СПО, отвечая на вопрос, к кому они пойдут за советом в трудной жизненной ситуации, указывают друзей, старших родственников, иногда родителей и крайне редко — педагогов. Одна из причин может быть именно в том, что учащиеся ощущают наибольшее внешнее давление как раз со стороны преподавателей. (Это пока только предположение, но сбрасывать его со счетов не стоит.) В свою очередь, давление происходит от недостаточного уровня профессионализма, когда педагог понимает «воспитание» как прямое авторитарное воздействие на воспитанника. Профессиональный, опытный воспитатель предпочитает незаметно направлять обучающихся в сторону осмысленных и верных решений, в том числе используя в качестве воспитательного средства собственный «образ успешной взрослости».

В педагогической науке есть решения, позволяющие преодолеть проблему упрощенных подходов (вербальных, «мероприятийных», поведенческих) к пониманию сути воспитательного процесса. Необходим существенный пересмотр программы подготовки педагогов системы СПО с упором на практическое овладение психолого-педагогическими методами работы и формами сопровождения личности для ее социально-профессионального самоопределения и профессиональной идентификации. Например, в современной Швейцарии данные навыки — ключевые направления подготовки и повышения квалификации педагогов. Двадцать лет назад академик А. И. Пискунов подчеркивал, что личность учителя — самый главный фактор воспитания детей (Пискунов, 2001).

Это утверждение было сделано в работе «Педагогическое образование: концепция, содержание, структура». Ученый писал о важности психолого-педагогической подготовки будущих учителей, формирования их практических умений (говоря современным языком — компетенций). И эта работа не теряет своей актуальности сегодня. Молодежь стала другой — более раскрепощенной и свободной от влияния авторитета взрослых, более прагматичной в своих жизненных целях, более общительной и информированной благодаря сетевым цифровым технологиям. С другой стороны — более уязвимой в условиях неопределенности и быстрых изменений как на рынке труда, так и в социуме. Эта уязвимость усугубляется тем, что взрослые (семья, педагоги, старшие товарищи на производстве) также не готовы к преодолению неопределенности и быстрым изменениям в их жизни и профессиональной деятельности. Они опираются в своем общении с молодыми людьми на старый опыт (жизненный или профессиональный), часто не принимая во внимание, что современный мир развернулся в сторону мультипрофессионализма и современному человеку необходима высокая адаптивность к изменениям, обучение и воспитание должны обеспечивать функциональную грамотность и устойчивую мотивацию к саморазвитию.

Если мы хотим добиться ключевой роли образовательной организации (школы, колледжа, техникума) в процессе воспитания, если видим педагога в качестве ключевой фигуры, то параллельно с внедрением программ воспитания необходимо коренным образом пересмотреть требования к подготовке педагогов. Ключевыми должны стать следующие компетенции:

- оказание помощи в профессиональном самоопределении обучающихся, выявлении их возможностей исходя из способностей, склонностей, интересов, состояния здоровья (включая обучающихся с ОВЗ, инвалидностью);
- своевременное оказание психолого-педагогической помощи в преодолении выявленных трудностей в учебной деятельности, межличностных отношениях (со сверстниками, педагогами, родителями и т. д.), адаптации на рабочем месте при прохождении производственной практики;
- диагностика актуального состояния и индивидуально-личностного развития обучающихся;
- диагностика профессионально-личностного развития.

Педагоги должны уметь не только организовывать традиционные воспитательные мероприятия, проводить конкурсы, создавать и развивать молодежные общественные объединения, клубы и кружки, вовлекать обучающихся в разные виды деятельности, но и оказывать персонализированную поддержку студентам в процессе их личностного развития, социально-профессионального самоопределения, гражданской и профессиональной идентификации.

Ведущей ролью, которую должен сыграть педагог, становится роль фасилитатора — успешного современного учителя, способного создавать доверительные отношения с обучающимися и на собственном примере убеждать их развиваться в нужном направлении. Успешность означает прежде всего восприятие себя как «человека на своем месте»,

получающего удовольствие от своей работы, занимающего позитивную жизненную позицию.

Если понимать воспитание как помощь человеку в развитии, то в современности наиважнейшей ее составляющей является формирование у учащихся навыков самостоятельно определяться в жизни на всем ее протяжении.

В то же время нельзя забывать, что интенциональное воспитание, несмотря на четкие ориентиры и понятные механизмы реализации, далеко не всегда достигает заданных целей, вступая в противодействие с влиянием окружающей социальной среды (Блинов, 2002). Среда спонтанно действует на сознание детей и молодежи, со временем — на взрослых, в том числе родителей, а через них — уже на новое поколение детей и подростков. Стремление как-либо ограничить ее влияние или что-либо запретить всегда вызывает обратный эффект, иногда гораздо более сильный, чем эффект от специально организованного и целенаправленного воспитательного процесса. И в этом случае вся суть воспитания должна заключаться в искусном и тонком формировании юной личности и ее внутренней способности противостоять всем нежелательным воздействиям со стороны. Главной ценностью становится сопряженная с этой способностью внутренняя свобода человека, а главным средством воспитания — уважение к личности в любом возрасте. Этой идее С. И. Гессена уже почти сто лет, и она не теряет своей актуальности (Гессен, 1995).

Параллельно с изменениями в законодательной сфере и разработкой программно-управленческих документов необходим серьезный научный анализ практики воспитания, который поможет принять взвешенные решения. Профессионально-педагогическое научное сообщество заинтересовано в существенном пересмотре подходов к организации воспитательного процесса. Важно создать очаги изменений (экспериментальные площадки), с помощью которых будет обеспечена поддержка и трансляция достигнутых результатов и постепенное наращивание устойчивых ценностно-смысловых изменений в долгосрочной перспективе.

Педагогическая наука уже давно доказала, что воспитание — процесс многофакторный. На разных этапах жизни человека на него оказывают влияние не только образовательные организации (в которых человек проводит довольно ограниченное время жизни), но и семья, общество (друзья, коллеги по работе), социально-экономическая среда и т. д. Соответственно, создание условий для развития личности, ее социализации, принятия определенных ценностей и отношений невозможно исключительно в рамках интенционального процесса. Последний должен находиться во взаимосвязи с экстенциональными компонентами — особенностями, условиями самой социальной среды — ценностно-ориентированной и настроенной на воспитание. Для создания такой среды недостаточно усилий только образовательных организаций — следует объединить силы и средства (в том числе финансовые) федеральным и региональным властям, бизнесу и обществу в целом. Так, например, задача удержания молодежи на малой родине не может быть решена без

создания социальной и культурной инфраструктуры, рабочих мест с соответствующими условиями труда и заработной платой, без продуманных мер по поддержке молодых семей и т. д.

Особенности процесса воспитания в организациях среднего профессионального образования определяются самой эпохой, в которую мы живем. Она характеризуется развитием «риска неопределенности», понимаемым как основное условие всех сфер жизнедеятельности современного общества и каждого человека в отдельности. Разные сферы жизни стали определяться такими словами, как полифоничность, текучесть, мобильность, ускорение изменений, разнообразие, сложность, многомерность, неопределенность. Важнейшими качествами современного человека, определяющими не только его конкурентоспособность, успешность, но и жизнеспособность, являются стрессоустойчивость и способность к самоопределению в течение жизни, высокая профессионально-образовательная и социальная мобильность. Возрастает роль цифровой сетевой среды, способности безопасно действовать в ней. Повышается степень самостоятельности решений человека, не подверженных влиянию «других», даже самых близких.

Для СПО существенным оказывается влияние организаций работодателей, которые заинтересованы в подготовке молодых кадров. Особенности отраслевых корпоративных кодексов и стандартов, определяющих требования к профессионально-личностным качествам работников, невозможно не учитывать в учебно-воспитательном процессе колледжа или техникума. Корпоративная культура предприятий и организаций, где студенты СПО проходят практику, должна интегрироваться с внутренней культурой образовательной организации, создавая единое непротиворечивое воспитательное пространство.

На протяжении последних десяти — пятнадцати лет в системе СПО ведется работа над повышением открытости образовательных организаций, развитием сетевого партнерского сотрудничества, выстраиванием региональных экосистем профессионального образования. Это важнейшее условие и для успешности воспитательной деятельности. Интенциональная и экстенциональная составляющие воспитательного процесса в этом смысле сходятся, поскольку нацелены на формирование общественного договора вовлеченных в этот процесс сторон.

Необходимы изменения в самой системе образования (на всех уровнях). Важно не только эффективно решать краткосрочные задачи, но и проявлять стратегическую гибкость: развивать сектор неформального образования, создавать образовательную среду (не только и не столько в образовательных организациях, сколько в целом — это необходимость для любых организаций, общественных институтов, работодателей и т. д.). Еще одна характеристика гибкости — создание атмосферы, в которой у обучающегося (в любом возрасте) есть право на ошибку с последующим анализом, самоанализом, получением рекомендаций от педагога или наставника. Образовательная организация СПО в этой связи должна стать своего рода организационно-методическим хабом, объединяющим на определенной территории различных участников «воспитательной сети». При этом, конечно, потребуется существенный

рост квалификации, профессионализма всего педагогического коллектива, включая администрацию.

Администрация колледжей и техникумов должна уметь решать следующие задачи:

- совершенствовать инфраструктуру, необходимую для создания и развития воспитывающей среды, включая обустройство территории при образовательной организации, столовой, общежитий и т. д.;
- повышать квалификацию педагогических работников образовательной организации по вопросам организации дополнительного образования детей и взрослых, дополнительного профессионального образования, кружковой деятельности и деятельности спортивных секций, по вопросам сопровождения профессионально-личностного самоопределения молодежи, психолого-педагогического сопровождения «трудных», талантливых обучающихся, обучающихся с ОВЗ и т. д.;
- привлекать ресурсный потенциал внешнего контура: воспитательно значимых программ и проектов федерального, регионального, местного, отраслевого уровней, воспитательного потенциала социальных партнеров — молодежных организаций, предприятий-работодателей, учреждений культуры и спорта, организаций дополнительного образования, силовых и правоохранительных структур и пр.;
- развивать взаимодействие с общеобразовательными организациями — не только в рамках профориентационной работы со школьниками, но и на уровне целей, задач, содержания, форм и педагогических технологий, нацеленных на формирование преемственности и непрерывности в воспитательной и личностно-развивающей деятельности.

Заключение

Интерес к проблеме воспитания в России обострился на фоне мирового экономического кризиса и социально-экономической нестабильности. В решение этой проблемы вовлечены несколько заинтересованных сторон: государство в лице федеральных и региональных властей, профессионально-педагогическое сообщество в лице педагогов-практиков и ученых, работодатели, родители. Точки зрения сторон на процесс воспитания в СПО совпадают в том, что он должен обеспечить единство и сбалансированность педагогически управляемых мероприятий, нацеленных на формирование у студентов: 1) социальной адаптации личности к общечеловеческим ценностям и нормам, образующим «культурный код» гражданина Российской Федерации; 2) личностного и социально-профессионального самоопределения.

Достичь этого единства возможно путем проектирования и организации ценностно-ориентированной образовательной среды, подразумевающей взаимопроникновение интенциональных и экстенциональных составляющих процесса воспитания. Инструментом создания такой среды является общественный договор всех заинтересованных сторон.

Существует риск формального подхода к воспитательной деятельности, имитации изменений, сводящихся только к подготовке документов в обновленном формате. Преодоление этого риска представляется

возможным при выполнении двух условий: проведении научно-прикладных исследований на базе профессиональных образовательных организаций и публичном обсуждении результатов этой работы, а также разработке и внедрении программы подготовки и повышения квалификации управленческих и педагогических кадров СПО.

Литература

1. Блинов В. И. Эволюция аксиологических оснований теории и практики образования в России (XVIII — начало XX в.). М.: Прометей, 2002. 232 с.
2. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания (с учетом принципа культуру- и природосообразности) // Педагогика. 1995. № 4. С. 29–36.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
4. Кларин В. М., Петров В. М. Русская религиозная философия воспитания XIX–XX в. М.: Кодекс, 1994. 80 с.
5. Вопросы воспитания: системный подход: Сб. статей / Под общ. ред. Л. И. Новиковой. М.: Прогресс, 1981. 136 с.
6. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2008. 136 с.
7. Пискунов А. И. Педагогическое образование: концепция, содержание, структура // Педагогика. 2001. № 3. С. 41–48.
8. Проблема девальвации духовных ценностей общества и системы образования: Прогностическая концепция целей и содержания образования / Под науч. ред. И. Я. Лернера. М: РАО, 1994. 131 с.
9. Профессиональная педагогика / Под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. М.: ЭГВЕС, 2009. 456 с.

References

- Batyshev, S. Y., & Novikov, A. M. (Eds). (2009). *Professional'naya pedagogika [Vocational pedagogy]*. (3rd ed.). Moscow: EGVES. (In Russ.)
- Blinov, V. I. (2002). *Evolyutsiya aksiologicheskikh osnovaniy teorii i praktiki obrazovaniya v Rossii (XVIII – nachalo XX v.) [Evolution of the axiological foundations of the theory and practice of education in Russia (XVIII – beginning of XX cent.)]*. Moscow: Prometey. (In Russ.)
- Bondarevskaya, Y. V. (1995). *Tsennostnyye osnovaniya lichnostno-orientirovannogo vospitaniya (s uchetom printsipa kul'turo i prirodosoobraznosti) [Value foundations of personality-oriented education (Taking into account the principle of culture and nature-conformity)]*. *Pedagogika [Pedagogy]*, 4, 29–36. (In Russ.)
- Gessen, S. I. (1995). *Osnovy pedagogiki. Vvedeniye v prikladnuyu filosofiyu [Fundamentals of pedagogy. Introduction to applied philosophy]*. Moscow: Shkola-Press. (In Russ.)
- Klarin, V. M., & Petrov, V. M. (1994). *Russkaya religioznaya filosofiya vospitaniya XIX–XX v. [Russian religious philosophy of education in the 19th–20th centuries]*. Moscow: Kodeks. (In Russ.)

- Lerner, I. Y. (ed.). (1994). *Problema deval'vatsii dukhovnykh tsennostey obshchestva i sistemy obrazovaniya: Prognosticheskaya kontseptsiya tseley i sodержaniya obrazovaniya* [The problem of devaluation of the spiritual values of society and the education system: A predictive concept of the goals and content of education]. Moscow: Russian Academy of Education. (In Russ.)
- Novikov, A. M. (2008). *Postindustrial'noye obrazovaniye* [Post-industrial education]. Moscow: Egves. (In Russ.)
- Novikova, L. I. (Ed.). (1981). *Voprosy vospitaniya: sistemnyy podkhod* [Education issues: a systematic approach]. Moscow: Progress. (In Russ.)
- Piskunov, A. I. (2001) *Pedagogicheskoye obrazovaniye: kontseptsiya, sodержaniye, struktura* [Pedagogical education: concept, content, structure]. *Pedagogika* [Pedagogy], 3, 41–48. (In Russ.)

Воспитание профессиями: к теоретическому обоснованию современной стратегии профессионального воспитания

А. Г. Кислов¹, И. В. Шапко²

¹ Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия

² Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия

Кислов Александр Геннадьевич — доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой философии и права Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID 0000-0003-0826-8709, e-mail: akislov2005@yandex.ru

Шапко Ирина Валерьевна — кандидат философских наук, доцент кафедры философии, социологии и культурологии Уральского государственного педагогического университета, ORCID 0000-0003-0793-2479, e-mail: ishapko@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена специфике профессионального воспитания учащихся, которая во многом обусловлена содержанием обучения, а также положением, которое занимает та или иная профессия в окружающей реальности. Осмысление вызовов времени порождает необходимость разработки специальной научной теории мира профессий как особого сегмента человеческой деятельности. Цель работы — наметить важнейшие контуры этой теории как методологической основы решения современных задач профессионального воспитания, для обоснования стратегии которого предлагается философская теория генезиса, функционирования и развития мира профессий, значимые составляющие которой оформились в наследии выдающегося отечественного мыслителя М. К. Петрова. В статье эксплицированы ключевые для построения данной теории идеи, изложенные с учетом неопределенности современных реалий как фактора развития мира профессий и выбора ориентиров в сфере профессионального воспитания. Эффективный ответ на вызов времени невозможен без использования в воспитательном процессе потенциала «общей» культуры человечества, актуализация которого в теории и практике профессионального воспитания была и остается надежным гарантом высокой результативности в условиях возрастающей неопределенности во всех сферах общественной и частной жизни.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, профессиональное образование, воспитательная работа, общественное разделение труда, социальная структура

Для цитирования: Кислов А. Г., Шапко И. В. Воспитание профессиями: к теоретическому обоснованию современной стратегии профессионального воспитания // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2. С. 15–31. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.002>

Статья
поступила
в редакцию
2 апреля
2021 г.

© Кислов А. Г.,
Шапко И. В.

Education by professions: to the theoretical substantiation of the modern strategy of professional education

A. G. Kislov¹, I. V. Shapko²

¹ Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

² Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Alexander Kislov — Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophy and Law of the Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID 0000-0003-0826-8709, e-mail: akislov2005@yandex.ru

Irina Shapko — Candidate of Sciences in Philosophy, Associate Professor at the Department of Philosophy, Sociology and Cultural Studies of the Ural State Pedagogical University, ORCID 0000-0003-0793-2479, e-mail: ishapko@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to the specifics of professional education of students, which is largely due to the content of training, as well as the position that a particular profession occupies in the surrounding reality. Understanding the challenges of the time creates the need to develop a special scientific theory of the world of professions as a special segment of human activity. The purpose of the work is to outline the most important contours of this theory as a methodological basis for solving modern problems of professional education, for the justification of the strategy of which the philosophical theory of the genesis, functioning and development of the world of professions is proposed, the significant components of which are formed in the legacy of the outstanding Russian thinker M. K. Petrov. The article explicates the key ideas for the construction of this theory, set out taking into account the uncertainty of modern realities as a factor in the development of the world of professions and the choice of guidelines in the field of professional education. An effective response to the challenge of the time is impossible without using the potential of the “common” culture of humanity in the educational process, the actualization of which in the theory and practice of professional education has been and remains a reliable guarantee of high performance in the conditions of increasing uncertainty in all spheres of public and private life.

Keywords: formative education, vocational education and training, professional education, education activities, social division of labour, social structure

For citation: Kislov, A. G., & Shapko, I. V. (2021). Education by professions: to the theoretical substantiation of the modern strategy of professional education. *Vocational Education and Labour Market*, 2, 15–31. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.002>

Введение

Осмысление места, роли, значения воспитательной работы в процессе профессиональной подготовки не может ограничиваться актуализацией привычных, подкрепленных традициями форм. Практика имеет свою культурную память, социальную инерцию (Вишневецкий, Шапко, 2003; Матвеева, 2004), которые нередко выручают, но иногда могут и дезориентировать, потому что «практика без теории слепа, а теория без практики мертва».

Сегодняшняя воспитательная работа заимствует многое из прошлого, но при этом обогащается и инновациями, опираясь на теоретические исследования — большей частью научно-педагогические. А они даже по определению — практикоориентированы (Гессен, 1995). Значит,

требуется полноценное теоретическое обоснование (каковым для педагогики и выступает философия, если продолжить мысль С. И. Гессена, заложенную им в наименовании своего фундаментального, выдержавшего столетнюю проверку, труда). Думается, что практическую философию воспитания совсем неплохо было бы дополнить теорией, что объяснит не только частности, открывая путь их дальнейшему развитию, но и сам генезис профессионального воспитания как особого социально значимого явления, факторы, условия и — главное — основания его возникновения и воспроизводства, а также перспективы, к которым стоит готовиться педагогическому сообществу.

Междисциплинарный обзор

Поскольку речь идет именно о профессиональном, а не гражданском, патриотическом, нравственном, эстетическом воспитании, то логично создавать теоретическую базу в рамках отраслей научного знания, посвященных профессии как особому социальному феномену, миру профессий и — шире — человеческих занятий. У этой теории уже есть названия — профессиоведение, профессиология... Точнее, название одно — просто конструируется из корней разных языков. Но обращение к имеющейся по данной теме литературе обнаруживает некоторые различия: большая часть исследователей говорит о психологическом профессиоведении (Зеер, Зиннатова, 2019) и опирающейся на него профориентологии (Савиных, 2014), меньшая — об историческом профессиоведении (Историческое профессиоведение, 2012). Различия можно назвать отраслевыми — между психологией и историей — по аналогии с лингвистикой, где есть отрасль, посвященная профессиональным языкам.

Несколько особняком стоит мощная (по теоретико-методологической оснастке, наработанному инструментарию, количеству исследователей и публикаций) социология профессий (Социология профессий, 2015), включая социологию труда (Тощенко, 2004). Эта наука сосредоточена преимущественно на профессиональных группах, их формировании, динамике функционирования, а сегодня — еще и конвергенции, трансформации и обновления, включая вымирание профессий и соответствующих профессиональных групп, а также гипотетическую перспективу отмирания самого феномена профессий¹.

В последние полвека заявила о себе и антропология профессий (Антропология профессий, 2011), мобилизующая методологический потенциал аксиологии, культурологии и этнографии на изучение феномена профессий. Не стоит упускать из виду также экономику труда², медицину труда³, профессиональную этику⁴, профессиональный (включая деловой⁵) этикет⁶ и др. научные отрасли.

¹ См. интервью с экспертом Международного совета по системной инженерии (INCOSE) Анатолием Левенчуком. http://erazvitie.org/article/zakat_professij.

² Экономика труда. Международный научно-практический журнал. <https://1economic.ru/journals/et>.

³ Медицина труда и промышленная экология. <https://www.journal-iriioh.ru/jour>

⁴ Иванова А. А. Профессиональная этика: учеб. пособие. Ижевск: Изд-во Института экономики и управления УдГУ, 2018.

⁵ Капкан М. В., Лихачева Л. С. Деловой этикет: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017.

⁶ Солоницына А. А. Профессиональная этика и этикет: учебник. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2005.

Постановка проблемы

Из представленного выше перечня наук видно, насколько мир профессий — многоаспектный объект исследований. Но о комплексной науке, посвященной непосредственно миру профессий, пока говорят лишь в сослагательном наклонении, высказывая пожелания по части ее существования. Пока ее нет. Потому и появляются подмены вызревающего целого частностями, когда в профессиональном образовании, например, усматривают лишь прикладную (психолого-педагогическую) науку о сопровождении человека в мир профессий и его самого на протяжении всей его жизни. Нет сомнений в благородстве постановки этой задачи, поиска путей и приемов ее решения с учетом меняющейся социально-экономической, технологической ситуации, а также психофизиологических возможностей каждого отдельного человека. Только логика развития мира профессий слабо соотносится именно с последним обстоятельством — с особенностями человека.

Все обстоит как раз наоборот: человек вместе со всеми своими плюсами и минусами вынужден приспосабливаться к этой логике. Психологи и педагоги помогают человеку к ней адаптироваться. А когда скорость перемен в мире профессий начала грозить выходом за пределы адаптивных возможностей человека, психологи и педагоги стали искать пути и приемы еще и преадаптации (Асмолов, Шехтер, Черноризов, 2017) — не столько уже к миру профессий, сколько к встрече с неизбежными в нем изменениями, с самим феноменом непрестанной изменчивости, в том числе и в части направлений этих перемен, т. е. преадаптации к неопределенности как таковой.

Однако прежде чем кого-то адаптировать или преадаптировать, нужно понимать логику развития той реальности, к которой мы намереваемся приспособить себя или других, осуществляя их профессиональное воспитание, т. е. нужно понимать логику возникновения, формирования, функционирования и развития мира профессий. И логику эту задает социальная машинерия в единстве структурно-функциональных, хронологических, экономических, технологических и культурологических факторов. «Социальная» — потому что важен в ней не отдельный (с его психофизиологией) человек и не отдельная (профессиональная) группа, а социум как особая надындивидуальная, надгрупповая, надчеловеческая эмереджентная реальность. «Машинерия» — потому что срабатывает она с механической непреклонностью, отбрасывая любые сантименты, эмоционально-насыщенную «гидравлику либидо» и всегда несвободные от истошности идеологические мотивы, устремления и предпочтения.

Итак, проблема состоит в отсутствии комплексной научной теории мира профессий, необходимой, среди прочего, и для построения современной стратегии воспитательной работы в процессе профессиональной подготовки — да и для стратегии развития профессионального образования в целом. Но необходимо также иметь в виду, что работа по ее созданию началась давно — несколько столетий назад — прежде всего философами, политэкономистами, социологами, что тоже неслучайно говорит

об общечеловеческой значимости феномена профессий. Формирование этой науки, не достигшей пока стадии своей институционализации, продолжается и в наши дни как за рубежом (Honneth, 1995; Honneth, 2005; de Souza, 2018; обзор публикаций¹), так и в России. Отметим весомый вклад в него М. К. Петрова (1923–1987) — прежде всего его работы о причинах появления и путях становления феноменов европейской науки и научного образования (Петров, 1991; Петров, 1996; Петров, 2004). А это, в свою очередь, потребовало от него осмысления генезиса не только европейского (прежде всего древнегреческого), но и мирового социума в целом с учетом его многовековых проекций и трансформаций. Мало-помалу результаты интеллектуальных усилий М. К. Петрова входят в признаваемый научным сообществом теоретический арсенал (Кислов, Щербина, 2020)², вовлечь который в процесс совместного научного труда мы бы хотели. Его результатом может стать комплексная социальная теория мира профессий, при построении которой уже сегодня можно осмыслить ряд актуальных проблем, связанных с выбором содержания и форм профессионального образования и воспитания.

Предпосылки формирования приоритета социального над индивидуальным в профессиональном воспитании

Отметим, во-первых, что феномен профессии является следствием общественного разделения труда — неизбежного в более или менее развитом социуме. Простое обстоятельство человеческого существования — границы возможностей, заданность и конечность времени и пространства самой жизни — не позволяют отдельной личности заниматься чем угодно, в том числе только нужным, полезным или интересным делом, а также располагать всеми результатами своего труда. Какие бы задатки у индивида ни были, он все равно будет нуждаться в других людях, в том числе продуктах их труда, на производство которых у него самого нет времени, сил, средств либо желания. Социум состоит из отношений между индивидами, обменивающимися результатами труда. И определяются эти отношения далеко не в первую очередь психологическим своеобразием их участников.

Нужно отдать должное активности представителей психологической и педагогической науки. Но профессиоведение — наука прежде всего не психологическая и не педагогическая. Человек в ней представлен только как у-част-ник (частность), активный, но не столько творящий, сколько приспособляющийся к процессам, претерпевающий их, встраивающийся и подстраивающийся к ним, подобно детальке («винтику») в огромном механизме социума. Социальные же процессы идут своим чередом с учетом всего лишь двух свойств человека: способности хоть в чем-то быть полезным социальной машинерии и личностной ограниченности, что предопределяет его ограниченное использование социумом. Человек не всемогущ, не всеведущ, можно сказать, небожественен,

¹ International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition), 2015. URL: <https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/division-of-labour>

² См. также публикации авторов, объединяемых журналом «Политическая концептология». <https://politconcept.sfedu.ru>

он всегда и везде нуждается — в других, в обмене результатами неизбежной, часто вынужденной, специализации участников общественных отношений. Без нее человек и вовсе останется никому не интересным, не нужным — за исключением короткого времени действия в его организме тех или иных психофизиологических (несоциогенных) факторов.

Чтобы случилась специализация, необходима фрагментация, разбивка, сегментация осваиваемых людьми социально значимых видов деятельности, знаний, умений. «Физиологические и ментальные ограничения человека, его „вместимость“ как субъекта любых видов социально необходимой и социально полезной деятельности вынуждают общества любых типов, если они несут через поколения массив знаний, превышающий возможности индивида, фрагментировать этот массив на части, посильные человеку» (Петров, 1991, с. 101). В социуме складывается фрагментация и соответствующая ей конфигурация специализаций, которая определяет перечень мест, ролей, функций, уготованных обществом каждому человеку и группам (прежде всего профессиональным). А человек в силу социальных (не психологических) причин вынужден в них вживаться, к ним приспосабливаться. То, как этот процесс происходит, привлекает внимание психологии и педагогики. Но они не могут объяснить нам, что такое мир профессий, почему он такой, а не иной. Всякий отдельный человек в нем — инстанция вторичная, страдающая, подвергающаяся давлению извне. Движущие силы истории так же безразличны к особенностям индивида, как и физические, химические, биоэволюционные и многие другие процессы на Земле, с которыми он сталкивается. В мире, который вполне обойдется без человека. Но — не человек без этого мира. Еще до всяких грез о робототехнике и вытеснения ею человека из сферы труда не так уж трудно было заметить, что профессии — данность, с которой каждому приходится считаться с той же серьезностью, с какой мы считаемся с явлениями природы. Мир профессий объективен, как многие другие процессы и явления социальной жизни, — притом что люди в них прямо участвуют и пытаются на них влиять, нередко увлекаясь фантазиями насчет степени своего влияния.

Так, первобытная община существует благодаря устойчивому, воспроизводимому из поколения в поколение отведению ее членам определенных ролей, закрепленных весьма жестко, наподобие всем известной кастовой системы Индии (только не все знают, что она типична для любой архаики). Эта воспроизводимая ролевая разделенность и обеспечивает нужность людей друг другу — благодаря специализациям в том или ином виде занятий и квалифицированному исполнению своих ролей возможен обмен результатами и продуктами человеческой деятельности. Он может быть непрямым, то есть не только товарами, но и услугами, дарами, а также символическим (Бодрийяр, 2000). Например, «в отличие от обмена товарами, где между сторонами не предполагается дальнейшего взаимодействия, подарок создает неоплаченный долг... Подарки рассматриваются как способ поддержания или создания и повышения престижа, что не характерно для обмена товарами» (Кембриджская история капитализма, 2021). Безусловно, здесь появляется психологическая составляющая. Но систематический обмен дарами

(потлач) — это не разовое и даже не эпизодическое явление. Это социальный институт — устойчивая и регулируемая практика. Регулируемая не только и не столько эмоциями и иными явлениями психологического порядка. Всякий социальный институт существует в силу социального (не обязательно экономического) резона, обеспечивая потенциально бесконечное воспроизводство отношений. Таков и символический обмен — он эффективно распределяет участников отношений по их социальным ролям, мягко и безошибочно встраивая их в ту или иную конфигурацию общественных отношений — в том числе через специально существующие для этого воспитательные практики.

Чтобы конфигурация ролей была устойчивой, она не должна всякий раз приспособливаться к психофизиологическим особенностям каждого нового поколения социума. Эта конфигурация, иначе говоря социальная структура, предшествует каждому новорожденному и всей общине в целом. Человеческий материал заполняет ячейки этой структуры, выполняя предписанные ею функции, а потом освобождая их для последующих поколений. А сама ячеистая социальная структура потенциально является вечной надчеловеческой сущностью, а потому — мистифицируемой, ритуализованной, всеподчиняющей.

В еще относительно недавние времена социум был инертен, стабилен, а значит, неизменной была и его структура — в том числе и прежде всего профессиональная, — требовалось лишь заполнить людьми все заранее заготовленные ячейки. Последние же (проще говоря, профессии) возникли зачастую в доисторические времена, а потому мыслились вечными, им покровительствовал некий бог (Васильев, 2000; Рус, 1986), от чего исполнение социально востребованных функций воспринималось как сакральное служение человека высшим силам. Профессия в таком случае — это богом данное призвание. Измена ему, смена рода занятий сродни святотатству, то есть социально осуждаема и практически невозможна.

Эти представления сохраняются и в христианской традиции, которая связывает род занятий уже не с каким-то языческим божеством, а со святым покровителем. Технологическим условием такого социально-профессионального структурирования «выступает наличие большого числа типизированных ситуаций индивидуального социально значимого действия, которые могут стать основанием типизации индивидов в массовую группу-профессию, где каждый „делает одно и то же“, может без затруднений использовать текст деятельности коллеги по профессии, поскольку их тексты идентичны, образуют единый для общности профессионалов текст типизированных ситуаций и способов их социально значимого решения силами индивида» (Петров, 1991, с. 106).

Из всех названных составляющих и формируется мир определенной профессии: фрагмент в общественном разделении труда (вид деятельности и сопутствующие ему, обслуживающие его сведения, знания), сообщество носителей профессии (профессиональная группа), небесный покровитель, понимаемый группой текст (дискурс, тезаурус), включающий правила, ценности, запреты, значения. И еще немаловажно, что профессии появляются не в одиночку и не поочередно, как бы постепенно

одна за другой, а выкристаллизовываются в совокупной социальной активности сразу в виде множества различных, специализированных, отделенных друг от друга и при этом конгруэнтных друг другу в общесоциальной значимости ячеек. Профессии изначально возникают как мир профессий, который может изменяться, трансформируя или вытесняя старые специальности. Но изначально было множество — вопреки общему представлению о некоей одной-единственной «древнейшей профессии».

Социальные структуры, конфигурации человеческих занятий и формирующихся вокруг них профессий не произвольны. Они проходят отбор и шлифовку временем. Их единственная задача — быть социально эффективными. Именно социально, а не индивидуально: все, что в индивидуальном смысле социально значимо, обществом априори учитывается, поддерживается, на-питывается и вос-питывается. Например, две наиболее значимые особенности каждого индивида — его личностную ограниченность и культивируемую им способность функционировать в предназначенной ему ячейке социальной структуры — социум подмечает, тренирует, стимулирует, то есть возвращает и воспитывает. Зато все социально опасное жестко отбраковывается, пресекается. Таким образом, уже в первобытной общине педагогика занимает видное место. Общество воспитывает своих членов такими, какими они ему нужны, какими они обеспечат его дальнейшее существование и процветание. И прежде всего следит за исполнением ролей, обусловленных все теми же ячейками в социальной структуре, в конфигурации профессий, занятий. Эту задачу непосредственно и решает то, что мы сегодня называем профессиональным воспитанием. Человека готовят к профессии, то есть, по сути, осуществляется воспитание самой профессией, к которой предназначен индивид. А те, кто занимается профессиональным воспитанием (педагоги), — это посредники, инструменты, орудия, необходимые в данном процессе.

Итак, социально-профессиональная конфигурация задана социуму его длительной предысторией, то есть она не творится людьми, а складывается исторически по своей внутренней логике. Но вариации конфигураций могут быть разнообразны. «Поскольку объем фрагментов лимитирован лишь трудоемкостью и сложностью входящих в него программ деятельности, в состав фрагмента программы могут входить в самых причудливых сочетаниях. В долине Ганга, например, фрагмент „парикмахер“, прописанный по касте наи, в качестве одной из программ включает обязанность устраивать матримониальные дела семей клиентов. Этому и множеству подобных фактов можно подыскать сколько угодно правдоподобных объяснений, но, видимо, проще принять тезис о немотивированности состава фрагмента, набора входящих в него программ. Объем фрагмента лимитирован „вместимостью“, состав же — дело случая» (Петров, 1991, с. 101).

Случайным образом формируемые наборы видов деятельности в обязательном порядке закрепляются за определенными профессиями, предназначенными к их исполнению социально-профессиональными группами (в том числе гильдиями, цехами и т. п.), и получают освящение — богами, святыми, хотя бы героями-представителями (носителями)

этих профессий. Вспомним и Героев Социалистического Труда, стахановцев, многостаночников и т. д. Другими словами, эта воспитывающая потребность сохраняется и в те времена, когда индустриализация, казалось бы, разрушает общинные отношения. Трансформированные мифы (а «миф» у эллинов — «предание», «передаваемое из поколения в поколение знание, культурное наследие») о профессиях эпохи индустриализации довольно легко вспомнить, обратившись к изобразительному искусству, фильмам, литературным произведениям, песням, прославляющим героику, романтику, ответственность и другие черты, ассоциируемые с определенными профессиями. Эти мифы перекликаются с более древними. Об этом свидетельствуют публикации не только представителей академической науки, но и современных «хранителей» преданий, олицетворяющих жизненность уходящих вглубь традиций не только по содержанию, но и по форме.

Вот, например, текст такой хранительницы Арины Никитиной (заметьте, что свою миссию хранения она связывает с тем, о ком говорит — с Богом-хранителем, ей покровительствующим в исполнении ее миссии): «Во-первых... Бог-хранитель провел вашу душу сквозь звездные врата, а значит, Он несет ответственность за те деяния, которые вы совершаете. А вы несете ответственность перед Его судом за свои поступки, потому что являетесь Его представителем на земле, Его силы. Во-вторых, Богом-хранителем является также и тот Бог, который дарит вам свое умение, это связано с варновым (кастовым) предназначением. Сколько бы сейчас тысяч профессий ни существовало на земле, все равно их можно свести к 5-ти варновым подразделениям по 5-ти стихиям, которые существуют в нашем тварном мироздании. И у каждого из этих варн есть триглав своих Богов, покровительствующий, испытывающий и обучающий данную варну. Например, все профессии, которые так или иначе связаны с землей и тем, что она рождает — с животными, с растениями, с умением это использовать, с древознанием, — Богами-хранителями являются: Богиня Макоша в образе коровы Зимун (Правь), Жива с Дажьбогом в паре (Явь Триглава), а в качестве испытующих — это Кошей и Морена... Поняв, к каким профессиям лежит ваша душа, каким творчеством вы занимаетесь — к какой варне это соотносится, можно понять Бога-хранителя своего»¹. Чем этот пример — не «Основы профориентологии» или «Профессиональной этики»? Существуют и другие источники, по которым можно представить, как традиционно понимались профессии, какое их предположение служило им опорой².

Приобщение к этим традициям и сегодня можно квалифицировать как разновидность профессионального воспитания. Во всяком случае по преследуемым целям, а цели эти были и остаются надындивидуальными.

¹ Никитина А. Сказ о том, как бог и его проявления помогают нам // Иерархия славянских богов. <https://arina-nikitina.ru/ierarhiya-slavjanskikh-bogov>

² Боги-покровители по профессиям и увлечениям // Боги славян <http://bogislavyan.ru/bogi-pokroviteli-professijam-i-uvlechenijam>; Глоба П. П. Семь священных профессий // Митра. 2009. № 14. <http://secret-of-success.top/index.php?part=2948>; Православные святые — покровители профессий и видов деятельности // Свято-Троицкий храм города Усть-Лабинск. http://troicahram.cerkov.ru/?page_id=1568; Святые — покровители профессий // Европейские имена: значение и происхождение. <http://kurufin.ru/html/Saints/saints-profession.html>.

Основания осмысления особенностей целеполагания в современном профессиональном воспитании

Сегодня, когда не только внутри-, но и межпрофессиональная мобильность становится обыкновенным делом, а в связке «человек — профессия» не остается ничего святого (служебные обязанности исполняются без священного трепета), вышеописанные инструменты профессионального воспитания часто не срабатывают: социальные структуры приходят в движение и грозят своим обрушением. В связи с этим понятен порыв к ремифологизации профессий. Но, скорее всего, этот консервативно-романтический порыв умозрительен и утопичен. Мифы потеряли свое былое значение в сегодняшнем, все меньше считающемся с требованием определенности и порядка мире профессий. Фрагментация же всего массива социально необходимых видов деятельности — в силу никуда не девшейся физиологической и ментальной ограниченности индивида, о которой писал М. К. Петров, — осталась и останется с нами дальше.

Сегодня мы имеем дело с иной социально-профессиональной конфигурацией. Произошла «разморозка» социально востребованных ролей, и их «плавление» не привело и вряд ли уже приведет к возникновению новой устойчивой композиции. Комбинаций стало сколь угодно много, а границы между ними весьма условны (Кислов, Щербина, 2020). «Сын кубанского парикмахера или плотника вряд ли унаследует профессию отца: перед ним огромный выбор деятельности по склонности и интересу. Сын парикмахера или плотника с берегов Ганга до самого недавнего времени жил в системе “джаджмани”, которая жестко определяла его будущую судьбу не только по профессии, но и по клиентуре, по размеру гонорара в виде натуральных поставок и услуг, даже по кругу возможных жен» (Петров, 1991, с. 88). Такой предсказуемый мир ушел или почти ушел в прошлое. Он, говоря языком М. К. Петрова, трансмутирует.

Профессиональное воспитание теряет былые опоры и инструменты. Уже не все ясно с его целями, ориентирами, и поэтому нам понадобится еще одно важное для понимания феномена мира профессий понятие: интерьер, как формулирует его М. К. Петров, то есть «наполнение в границах вместимости». Речь идет о том, что профессиональная деятельность «репродуктивна, фрагмент знания, вида деятельности как раз и возможен в силу ее репродуктивности, поэтому относящиеся к делу реалии — материалы, орудия, продукты — получают некоторую обобщенную характеристику — „интерьер“ — вычлененное из социального окружения вообще и прихватывающее реалии самой социальности „рабочее место“ данного смертного индивида, как оно определено фрагментом знания и вида деятельности. Границы и состав интерьера должны определяться тем минимумом, без которого зафиксированные во фрагменте виды деятельности становятся невыполнимыми... Р. Мертон в близком значении употребляет термин „ролевой набор“, но в его определении отсутствует весьма существенная... черта — жизненно важная для индивида связь интерьера с фрагментом знания, а через фрагмент с социальным целым как долгоживущей, практически вечной

сущностью... Связь интерьера деятельности с фрагментом знания, обязательное присутствие фрагмента в интерьере на правах весьма существенной его реалии важны... в том именно плане, что индивид способен внести какой-то вклад в социальную наследственность, модифицировать или... „трансмутировать“ ее только через унаследованный им фрагмент знания» (Петров, 1991, с. 33). И, конечно, относящийся к нему вид деятельности, добавим мы.

Пространную, но очень важную и, увы, недооцениваемую даже последователями М. К. Петрова цитату необходимо прокомментировать. Как уже было сказано выше, профессия — это определенная (выделенная в социально признаваемый важным фрагмент) комбинация социально значимых видов деятельности. Но ее характеризует еще ряд важных признаков:

- признаваемые социумом, а потому определенным образом подготовленные (образованные, воспитанные) исполнители (индивиды, группы);
- их (признаваемые социумом) роли как исполнителей именно этих видов деятельности;
- их (допускаемая социумом) оснастка орудиями, инструментами, материалами, помещениями (фрагментами помещений, то есть рабочими местами), самими пространством и временем, предоставленным им социумом для отправления своей деятельности;
- (признаваемые социумом) правила и ориентиры исполнения определенной деятельности, включая способы взаимоотношений с представителями своей профессии и других профессий, заказчиками, контрагентами, покупателями, поставщиками, подрядчиками и др.;
- (контролируемые и социумом, и профессиональной группой, и входящими в нее индивидами) границы допустимого, комплекс табу;
- (допускаемые социумом) способы и правила предъявления результатов своего труда вовне (обмен, продажа, залог и т. д.) и внутри своей профессиональной группы (оценка, экспертиза), а еще и контрольно-надзорным инстанциям;
- (допускаемые, а то и одобряемые и даже поощряемые социумом) способы и правила предъявления самих себя всем перечисленным сторонам (включая особую одежду, знаки отличия, приветствия, обращения на себя внимания, воздействия);
- (допускаемые, а то и одобряемые и даже поощряемые социумом) способы и правила реагирования на разнообразные оценки (от благодарного признания до возмущенного осуждения) результатов и процесса труда;
- (признаваемые социумом) авторитеты (в том числе незыблемые, мистифицированные, сверхъестественные).

Чем больше составляющих в представленном комплексе «профессия», тем больше вариантов их комбинаций, тем вариабильнее пути их дальнейшего усложнения, в том числе допускающие, а то и провоцирующие изменения, трансмутации. В каждой из перечисленных выше строчек (не только в оборудовании, материалах, технологиях, что мы сейчас наблюдаем) возможны подвижки, обусловленные

потенциально бесконечным перечнем причин, действующих порой подспудно, долгое время латентно, но оттого не менее неотвратимо. Одним лишь сообразованием с возможностями и невозможностями индивидов (их границами и способностями действовать) дело не заканчивается. Культура, а вместе с ней и социум транслируют через них — себя. И трансмутирует через индивидов, через их активность, в том числе творческую и даже самовольную, тоже именно она — определенная культура. В процессе трансмутации она какое-то, порой весьма продолжительное, время остается собой и потому в большинстве случаев не реагирует на многие изменения как на угрозу себе — соответственно, продолжают действовать упоминавшиеся в самом начале статьи социальная, культурная инерция и память.

В целом все происходящие в культуре и с культурой трансмутации, в том числе новые виды и способы фрагментации, определяются ею же — лежащим в ее основе социокодом (по аналогии с генетическим кодом в живом мире). Это понятие также активно использует М. К. Петров. От социокода, наряду с границами ментальной вместимости индивидов, зависит фрагментация и репликация не только всего содержательного богатства культуры, но и знаний и видов деятельности (прежде всего профессиональной), которыми занимаются индивиды, принадлежащие данной культуре, а также комплекса институтов коммуникаций между ними, в том числе и образовательных сообществ. Социокультурная трансмутация творится прежде всего самим социокодом и некоторыми индивидами, создавая проблемы в отношениях между ними. Потребность в сопровождении выбора индивидом своей профессиональной будущности возникает тогда, когда общественная жизнь предоставляет ему достаточный простор в самостоятельном выборе рода занятий, избавляя от жесткой приписки к той или иной ячейке в социальной структуре — точнее, в социально-профессиональной структуре (поскольку многое остается жестко обусловленным происхождением, имеющейся собственностью, образованием и т. д.).

Этот выбор еще до недавнего времени определял почти все в последующей жизни отдельного человека. И в архаическом, и в индустриальном обществе человеком правит судьба (социокультурно обусловленная предзаданность). Правда, в век индустрии она на мгновение позволила человеку выбирать — прежде всего профессию, но сделала этот выбор судьбоносным, определяющим всю его дальнейшую жизнь: внутри профессии человек следует ее правилам, ценностям, стереотипам, пользуясь плодами воспитания и подготовки к будущей деятельности. Поэтому и в индустриальном обществе роль профессионального воспитания очень велика.

Однако мы вошли в еще более подвижную социальную жизнь, когда большинству из нас придется несколько раз определяться с профессиями в связи с исчезновением одних и появлением других. За новыми профессиями не стоят традиции, ценностные ориентиры и ограничения в них размыты, авторитеты не определились, о небесных покровителях и вовсе говорить не приходится. Но каждая профессия, каждый род занятий предполагает наличие определенного

социально-профессионального интерьера, вхождения в него, освоения его и использования. Многие интерьеры сегодня пребывают в стадии формирования, а некоторые еще и не подошли к ней. А мы уже должны преадаптировать обучающихся к социально-приемлемому существованию и в самих профессиях, и в их интерьерах. Чем тут следует руководствоваться педагогическим работникам? Одних лишь традиций явно недостаточно: во многих случаях они не сообразны времени, а потому сомнительны. Инновации же — не проверены и потому тоже вызывают массу вопросов.

Нет ничего странного в том, что в мире неопределенности неконкретными становятся и ориентиры, и приемы, и инструменты воспитательной работы. И чтобы найти для нее более прочную почву, чем только признание неизбежности роста неопределенности, стоит вернуться к основополагающему профессиоведческому тезису: профессии — следствие общественного разделения труда и обмена результатами своей деятельности. Этот тезис проходит под номером один, потому что он имеет отношение к возникновению мира профессий и их долгому существованию на протяжении всей истории человечества. Но разделение (труда) и обмен (его результатами) остаются и в эпоху неопределенности, то есть и в наше время. И это — «во-вторых»! С ними человечество как имело дело, так и продолжит иметь в дальнейшем. Из этого следует уже более или менее определенный и важный для дела профессионального воспитания вывод.

Выводы

Человек как был на заре истории небожественным, не всемогущим, не всеведущим, зависимым от других людей и социума в целом индивидом, так он и остается им сегодня — и останется во все последующие времена. Да, уже не так жестко, как раньше, сегментирован социум, не разбит на непроницаемые (эзотерические) ячейки. Он стал более мобильным, текучим, все более рискованным и уже не предоставляет (как правило, редко исполнимые) гарантии. Однако человек по-прежнему вынужден воспитывать в себе умение быть-с-другими, быть-с-разными-другими людьми. Потому в новых условиях профессиональное воспитание должно не фокусироваться на ценностях, правилах лишь одной определенной специальности и ее стремительно устаревающих интерьерах, а учить видеть, уважать и принимать ценности и правила другой, третьей профессии... Нам никуда не деться от этого многоголосия, а нашим воспитанникам — тем более. Оно и должно стать целью в процессе воспитательной работы, в том числе в профессиональных образовательных организациях. Многоголосие само ворвется в жизнь воспитанников и воспитателей — оно уже присутствует в интерьере педагога профессионального образования — задача состоит в том, чтобы не превратить его в какофонию, информационный (пустой и агрессивный) шум.

Инструменты для поддержания многоголосия давно найдены. Черпать их нужно в том источнике, что принято называть «общей» культурой, то есть в известных (таких ли уж известных, если по совести?) «вещах»: нравственности и искусстве. Этот «резервуар» подсказок на все

случаи жизни, в том числе в условиях неопределенности, поистине неисчерпаем и с годами становится еще более значимым. Сегодня профессиональное воспитание должно выводить обучающихся за границы традиционных познаний, учить видеть особенности разных видов деятельности, понимать других людей, потому что ни одна профессия никогда не существовала в одиночку, сама по себе. Оно — воспитание — призвано преодолеть разобщенность в мире профессий, точнее, в мире монопрофессионального образования, каким оно долгое время было, но сегодня вынуждено меняться. Наступившая эпоха неопределенности заставляет определяться не только и не столько в интерьере отдельной профессии, сколько во множественном и подвижном мире — профессий, артефактов, идей, наук, одна из которых — профессиоведение, которому еще предстоит внести свой вклад в воспитание, но уже не профессией, а профессиями.

Литература

1. Антропология профессий, или Посторонним вход разрешен / Ред. П. В. Романов, П. Р. Ярская-Смирнова. М.: ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2011.
2. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–26.
3. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. М.: Добросвет, 2000.
4. Васильев Л. С. История религий Востока (религиозно-культурные традиции и общество). М.: Кн. дом «Университет», 2000.
5. Вишневский Ю. Р., Шапко В. Т. Актуальные теоретико-методологические проблемы социальной инерции // Вестн. УГТУ–УПИ. Сер. Гуманитарные и социально-экономические науки. Актуальные проблемы социологии и менеджмента. 2003. № 4. С. 21–32.
6. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в практическую философию. М.: Школа-Пресс, 1995.
7. Зеер Э. Ф., Зиннатова М. В. Психологическое профессиоведение: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2019.
8. Историческое профессиоведение: профессия, карьера, социальная мобильность: сборник статей / Ред. В. Н. Владимиров, М. Х. Д. ван Леувен. Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2012.
9. Кембриджская история капитализма. Т. 1. Подъем капитализма: от древних истоков до 1848 г. / Ред. Л. Нил, Дж. Уильямсон; пер. с англ. А. Шоломицкой. М.: Изд-во Ин-та Гайдара, 2021.
10. Кислов А. Г., Щербина Е. Ю. К концептуализации эксплозии занятий и профессий // Koinon. 2020. Т. 1. № 1–2. С. 88–103. <https://doi.org/10.15826/koinon.2020.01.1–2.004>.
11. Кислов А. Г., Щербина Е. Ю. К педагогике эпохи цифрового разрыва // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 1. С. 49–59. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10105>.
12. Матвеева Н. А. Социальная инерция: к определению понятия // Социологические исследования. 2004. № 4. С. 15–23.

13. Петров М. К. Историко-философские исследования. М.: РОССПЭН, 1996.
14. Петров М. К. История европейской культурной традиции и ее проблемы. М.: РОССПЭН, 2004.
15. Петров М. К. Язык, знак, культура. М.: Наука, 1991.
16. Социология профессий: аналитические перспективы и методология исследований / Ред. П. В. Романов, Е. Р. Ярская-Смирнова. М.: Вариант, 2015.
17. Рус Альберто. Народ мая / Пер. с исп. Э. Г. Александренкова. М.: Мысль, 1986.
18. Савиных В. Л. Теоретико-методологическое обоснование научной дисциплины «Профориентология» // Профессиональное образование и рынок труда. 2014. № 3. С. 6–9.
19. Тощенко Ж. Т. Социология труда: генезис идей в контексте мировых и российских реалий (опыт нового прочтения) // Мир России. 2004. Т. 13. № 4. С. 40–61.
20. Honneth A. *The Fragmented World of the Social. Essays in Social and Political Philosophy*. Albany: Suny Press, 1995.
21. Honneth A. *Verdinglichung: Eine anerkennungstheoretische Studie*. Frankfurt am Main.: Suhrkamp, 2005.
22. Souza (de) L. G. da C. Division of labour in Durkheim, Marx and Honneth: contributions to a political economy of recognition // *Civitas-Revista De Ciencias Sociais*. 2018. Vol. 8. No. 3. P. 654–668. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2018.3.31068>.

References

- Asmolov, A. G., Shekhter, E. D., & Chernorizov, A. M. (2017). Preadaptation to Uncertainty as a navigation strategy for developing systems: routes of evolution. *Voprosy psikhologii*, 4, 3–26. (In Russ.)
- Baudrillard, J. (2000). *L'échange symbolique et la mort*. (S. N. Zenkin, Trans.). Moscow: Dobrosvet. (In Russ.) (Original work published 1976)
- Gessen, S. I. (1995) *Osnovy pedagogiki: Vvedenie v prakticheskuyu filosofiyu [Fundamentals of pedagogy: an introduction to practical philosophy]*. Moscow: Shkola-Press. (In Russ.)
- Honneth, A. (2005). *Verdinglichung: Eine anerkennungstheoretische Studie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp verlag.
- Honneth, Al. (1995). *The fragmented world of the social. Essays in social and political philosophy*. Albany: Suny Press.
- Kislov, A. G., & Shcherbina, E. Yu. (2020). Towards the Pedagogy of the Digital Divide Era. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda [Vocational education and labour market]*, 1, 49–59. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10105>. (In Russ.)
- Kislov, A. G., & Shcherbina, E. Yu. (2020). Towards the conceptualization of occupations and professions' explosion. *Koinon*, 1 (1–2), 88–103. <https://doi.org/10.15826/koinon.2020.01.1-2.004> (In Russ.)

- Klimov, E. A., & Noskova, O. G. (Eds.). (2018). *Psikhologiya truda: uchebnik* [Labour psychology: Textbook]. Moscow: Yurait. (In Russ.)
- Matveeva, N. A. (2004). Sotsial'naya inertsiya: k opredeleniyu ponyatiya [Social inertia: towards the definition of the concept]. *Sotsiologicheskie issledovaniia* [Sociological studies], 4, 15–23. (In Russ.)
- Neal, L., & Williamson, J. G. (Eds.). (2021). *The Cambridge history of capitalism*. Vol. 1. *The rise of capitalism: from ancient origins to 1848*. (A. Sholomitskaya, Trans.). Moscow: Gaidar institute press. (In Russ.) (Original work published 2014)
- Petrov, M. K. (1991). *Yazyk, znak, kul'tura* [Language, sign, culture]. Moscow: Nauka. (In Russ.)
- Petrov, M. K. (1996). *Istoriko-filosofskie issledovaniya* [Historical and philosophical research]. Moscow: ROSSPEN (In Russ.)
- Petrov, M. K. (2004). *Istoriya evropeiskoi kul'turnoi traditsii i ee problemy* [History of the European cultural tradition and its problems]. Moscow: ROSSPEN, 2004. (In Russ.)
- Romanov, P. V., & Yarskaya-Smirnova, E. R. (Eds.). (2015). *Sotsiologiya professii: analiticheskie perspektivy i metodologiya issledovaniia* [Sociology of professions: Analytical perspectives and research methodology]. Moscow: Variant. (In Russ.)
- Romanov, P. V., & Yarskaya-Smirnova, E. R. (Eds.). (2011). *Antropologiya professii, ili postoronnim vkhod razreshen* [Anthropology of professions, or unauthorized entry is allowed]. Moscow: Variant. [In Russ.]
- Ruz Lhuillier Alberto. (1986). *El Pueblo Maya*. (E. G. Alexandrenkov, Trans.). Moscow: Mysl'. (In Russ.) (Original work published 1983)
- Savinykh, V. L. (2014). Theoretical and methodological substantiation of the “Vocational guidance”). *Vocational Education and Labour Market*, 3, 6–9. (In Russ.)
- Souza (de), L. G. da C. (2018). Division of labour in Durkheim, Marx and Honneth: contributions to a political economy of recognition. *Civitas-Revista De Ciências Sociais*, 8 (3), 654–668. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2018.3.31068>.
- Toshchenko, Zh. T. (2004). Sotsiologiya truda: genesis idei v kontekste mirovykh i rossiiskikh realii (opyt novogo prochteniya) [Sociology of labour: the genesis of ideas in the context of world and Russian realities (experience of a new reading)]. *Mir Rossii* [Universe of Russia], 13 (4), 40–61. (In Russ.)
- Vasil'ev, L. S. (2000). *Istoriya religii Vostoka* [History of the religions of the East]. Moscow: Universitet. (In Russ.)
- Vishnevskii, Yu. R., & Shapko, V. T. (2003) Aktual'nye teoretiko-metodologicheskie problemy sotsial'noi inertsi [Current theoretical and methodological problems of social inertia]. *Vestnik UGTU–UPI. Ser. Gumanitarnye i sotsial'no-ekonomicheskie nauki. Aktual'nye problemy sotsiologii i menedzhmenta* [USTU–UPI Bulletin. Ser. Humanities and

Socio-Economic Sciences. Actual Problems of Sociology and Management], 4, 21–32. (In Russ.)

Vladimirov V. N., & van Leuven, M. H. D. (Eds.). (2012). *Istoricheskoe professiovedenie: professiya, kar'era, sotsial'naya mobil'nost'i* [Historical profession studies: profession, career, social mobility]. Barnaul: Altai state university (In Russ.)

Zeer, E. F., & Zinnatova, M. V. (2019). *Psikhologicheskoe professiovedenie: uchebnoe posobie* [Psychological professionology: a textbook]. Yekaterinburg: RSVPU. (In Russ.)

«Сослагательное проектирование» как средство развития у молодежи профессиональной и гражданской идентичности

Ю. Ю. Александрова¹, И. В. Кохова²,
Н. С. Пряжников^{1,2}, Е. Ю. Пряжникова²

¹Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия

²Финансовый университет при правительстве РФ, Москва, Россия

Статья
поступила
в редакцию
14 марта
2021 г.

Александрова Юлия Юрьевна — аспирантка факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, ORCID 0000-0001-6129-2623, e-mail: julia.a_2004@mail.ru

Кохова Ирина Владимировна — кандидат экономических наук, доцент Департамента психологии и развития человеческого капитала Финансового университета при правительстве РФ, ORCID 0000-0002-7690-3148, e-mail: Kokhova.ira@yandex.ru

Пряжников Николай Сергеевич — доктор педагогических наук, профессор факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, профессор Департамента психологии и развития человеческого капитала Финансового университета при правительстве РФ, ORCID 0000-0001-9909-7372, e-mail: nsp-22@mail.ru

Пряжникова Елена Юрьевна — доктор психологических наук, профессор Департамента психологии и развития человеческого капитала Финансового университета при правительстве РФ, ORCID 0000-0001-9259-638X, e-mail: e-pryazhnikova@yandex.ru

Аннотация

В статье обосновывается статус «сослагательного проектирования» как перспективного метода психолого-педагогической и профориентационной работы со школьниками и студентами, в основе которого — стремление рассмотреть возможные варианты развития страны, ее регионов и городов, а также конкретных профессий, с учетом готовности молодежи реализовать себя в этих профессиях на благо общества и в соответствии со своими собственными интересами. Кроме того, анализируются проблемы и риски, возможные в процессе практического использования метода «сослагательного проектирования», в частности риски персонализации и чрезмерного «раздувания» реально существующих в обществе и экономике проблем, что провоцирует нежелательную критику власти и даже экстремистские настроения. В качестве противодействия этим рискам предлагается направлять творческую энергию школьников и студентов в конструктивное русло, нацеливая их на поиск путей делового сотрудничества с теми, кто реально обладает властью и другими возможностями, но пока недостаточно использует их для развития страны. При этом эмоциональная включенность участников в обсуждение перспектив развития страны должна рассматриваться как показатель сопричастности, равнодушия к процессам трансформации России, что соотносимо и с профессиональной, и с гражданской идентичностью.

В статье также приводятся примеры использования конкретных профориентационных методик в контексте общего метода «сослагательного проектирования». Опыт использования таких методик показывает, что, с одной стороны, школьники и студенты готовы с интересом обсуждать перспективы развития страны, ее отраслей экономики, конкретных профессий

и собственной жизни, но с другой — далеко не все из них делают это осознанно, а большинство вообще не утруждает себя размышлениями о возможных изменениях в технологиях и социальной жизни общества, ориентируясь лишь на реалии сегодняшнего дня.

Ключевые слова: сослагательное проектирование, профессиональная идентичность, гражданская идентичность, профориентация, профессиональное самоопределение, развитие регионов, карьерный рост

Для цитирования: Александрова Ю. Ю., Кохова И. В., Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. «Сослагательное проектирование» как средство развития у молодежи профессиональной и гражданской идентичности // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2. С. 32–52. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.003>

“Subjunctive design” as a means of developing professional and civic identity among young people

J. Y. Alexandrova¹, I. V. Kokhova²,
N. S. Priazhnikov^{1,2}, E. Y. Priazhnikova²

¹Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

²Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

Julia Alexandrova — Postgraduate of the Faculty of Psychology of the Lomonosov Moscow State University, ORCID 0000-0001-6129-2623, e-mail: julia.a_2004@mail.ru

Irina Kokhova — Candidate of Sciences in Economy, Associate Professor at the Department of Psychology and Human Capital Development of the Financial University under the Government of the Russian Federation, ORCID 0000-0002-7690-3148, e-mail: Kokhova.ira@yandex.ru

Nikolay Pryazhnikov — Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor of the Faculty of Psychology of the Lomonosov Moscow State University, Professor at the Department of Psychology and Human Capital Development of the Financial University under the Government of the Russian Federation, ORCID 0000-0001-9909-7372, e-mail: nsp-22@mail.ru

Elena Pryazhnikova — Doctor of Sciences in Psychology, Professor at the Department of Psychology and Human Capital Development of the Financial University under the Government of the Russian Federation, ORCID 0000-0001-9259-638X, e-mail: e-pryazhnikova@yandex.ru

Abstract

The article substantiates the status of “subjunctive design” as a promising method of psychological-educational, and professional orientation work with schoolboys and students, based on the idea of considering possible options for the development of the country, its regions and cities, as well as — specific professions and their willingness to realize themselves in these professions for the benefit of society and by their interests. Risks and possible problems in the development and practical use of the “subjunctive design” method are analyzed, in particular the risks of excessive fantasization and personification of real problems in society and economy, which could provoke undesirable criticism of the authorities and even extremist sentiments, including the search for ways of business cooperation with those who have power and other opportunities, but so far, do not use them enough for the development of the country. On the one hand, that schoolchildren and students are ready to discuss with interest the prospects of the country’s development, its branches of the economy, specific professions and their prospects. However, on the other hand, not all of them are ready to do it reasonably, and most of them are not ready to think about possible changes in technology and the social life of society, focusing only on the realities of today.

Keywords: subjunctive design, professional identity; civic identity, vocational orientation, self-determination, regional development, career development

For citation: Alexandrova, J. Y., Kokhova, I. V., Priazhnikov N. S., & Priazhnikova E.Y. (2021). “Subjunctive design” as a means of developing professional and civic identity among young people. *Vocational Education and Labour Market*, 2, 32–52. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.003>

Введение

Миграционные настроения среди российской молодежи, к сожалению, пока еще остаются довольно популярными. При этом различные авторы часто отмечают, что намерения редко приводят к реальным отъездам в другие страны, хотя внутренняя миграция в самой России остается достаточно высокой (Агранович¹; Онуфриев²; Topolewska-Siedzik, 2018). Среди главных причин перемещения можно выделить не только пессимистические настроения относительно своего трудоустройства по специальности после окончания университета и реализации карьерных амбиций, особенно в регионах, но и слабые представления о потенциальных возможностях развития своих городов, регионов и страны в целом. При таких пессимистических настроениях страдает не только профессиональная идентичность, пока еще и не сформированная в полной мере, но и идентичность гражданская, поскольку молодые люди не чувствуют должной заботы о себе и своем будущем со стороны государства и общества в целом.

Таким образом, главная проблема данного теоретико-методологического исследования заключается в сопряжении двух противоречивых явлений: пессимистических настроений среди значительной части молодежи по поводу своих карьерных перспектив, препятствующих формированию полноценной гражданской идентичности, и слабо организованного оптимистического прогнозирования экономики и рынка труда как в регионах, так и в стране в целом. Решение данной задачи, как мы предполагаем, должно повысить сопричастность молодых людей к позитивным преобразованиям в российской экономике и в обществе в целом, что повысит их готовность участвовать в этих преобразованиях.

В качестве основной цели можно обозначить разработку психолого-педагогического метода, призванного обеспечить оптимистичное прогнозирование социально-экономического развития страны и ее отдельных регионов. Условно такой метод можно назвать «сослагательным проектированием». Обоснование и разработка такого метода предполагает решение следующих задач: 1) изучение и обобщение имеющегося опыта подобной работы, включая отличающуюся по форме, но близкую по сути к названной выше проблематике деятельность; 2) обоснование нового метода на теоретико-методологическом уровне, что предполагает определение принципов (возможностей и ограничений) его построения и практического использования, требований методического характера и др.; 3) разработка конкретных методик (технологий) для практического использования на основе общей идеи, заложенной в метод «сослагательного проектирования» перспектив развития экономики и рынка труда; 4) практическая проверка эффективности разработанных методик; 5) обобщение позитивного и ошибочного опыта использования этих методик — с целью их дальнейшего совершенствования. Осознавая сложности в решении существующей проблемы, в данной статье

¹ Агранович М. Сорбонна денег не берет. За какими знаниями российские студенты едут в Европу // Российская газета. 2010. 1 июня. С.13.

² Онуфриев Е. Почему молодежь мечтает о миграции? <http://nu.s-vfu.ru/project/pochemu-molodezh-mechtaet-o-migratsii>.

мы ограничимся первыми двумя задачами, а также обобщим опыт близких по замыслу методик, используемых в профориентационной работе со старшеклассниками и студентами.

Анализ существующих подходов к решению проблемы развития профессиональной и гражданской идентичности

Эрик Эриксон, который, по сути, и ввел в широкий научный обиход понятия «идентичность», «ощущение идентичности», определяет их как «вдохновенное ощущение тождества и целостности», равнозначное признанию самому себе, что в какие-то моменты человек был «настоящим, истинным» (Эриксон, 1996, с. 28–29). При этом утрата идентичности или сложности полноценного формирования идентичности связывается с ситуациями, когда человек либо не доверяет самому себе, либо у него возникают сомнения относительно значимости для него тех или иных социальных/профессиональных групп.

Сомнения более высокого порядка предполагают переоценку своего отношения или своей совместной деятельности, наличие позитивного вклада на уровне организации, этноса, государства, а может, и культуры, когда индивидуальная идентичность, «индивидуальная культура» как-то взаимодействует с «общественной культурой» (Эриксон, 1996, с. 30). Правда, Э. Эриксон говорит и о возможности «черной идентичности», формируемой под воздействием негативных внешних и внутренних факторов, которые, по сути, ведут к утрате даже ранее сформированной идентичности, понижают чувство собственного достоинства и в итоге приводят к иному ощущению своей истинности, иногда прямо противоположному прежним ощущениям по своей моральной направленности (Эриксон, 2000, с. 229–234).

Применительно к нашей проблематике это могут быть ситуации, когда у молодых людей происходит разочарование в некоторых профессиях, особенно социально ценных, и на этой основе они даже могут переориентироваться на социально сомнительные виды деятельности. Например, прежняя ориентация на такие профессии, как врач, педагог, ученый и т. п. может смениться на желание делать «легкие», а может, и «преступные» деньги и, соответственно, все больше идентифицироваться с теми, у кого это хорошо получается (кого пока не посадили). На более глобальных уровнях это может быть разочарование в своей организации, в своем родном, но таком неприветливом, регионе и даже в своей стране, что в итоге и провоцирует не только миграционные настроения, но и — в крайних формах — желание отомстить обществу и государству, которое мало заботится о благополучии своих молодых граждан.

Идентичность часто связывают с осознанием личностью самой себя как «настоящей», искренней в своих серьезных жизнеопределяющих выборах, что исключает самообман (на уровне «эго-идентичности»), либо с такой же искренней сопричастностью к различным группам («групповая идентичность») (Эриксон, 1996, с. 54–70, 222–226). В своих более развитых формах это может быть идентичность и более глобального уровня — организационная, этническая, государственная, а также социально-экономическая, близкая по смыслу

таким понятиям, как «сопричастность обществу» или «социальное чувство» (по А. Адлеру).

С одной стороны, молодым людям приходится быть «реалистами» и не обманывать себя и своих близких тщетными надеждами на то, что им «повезет» хорошо устроиться и иметь в ближайшей перспективе хорошие заработки. Но с другой стороны, молодые люди часто плохо себе представляют реальные трудности, которые их ждут в столичных городах или других странах, куда они готовы уехать, если представится возможность. Кроме того, они мало задумываются о том, что при более разумном управлении в их родных городах и регионах ситуация в ближайшее время может коренным образом измениться в лучшую сторону и тогда миграция окажется серьезной карьерной ошибкой.

Понятно, что в каждом конкретном случае принимать решение о поиске счастья в других городах и странах следует с учетом множества внешних и внутренних факторов, составляющих в совокупности ситуацию карьерного самоопределения каждого конкретного человека. И все же в большинстве случаев фактор оптимистичного прогнозирования развития родного города и страны в целом сильно недооценивается. На наш взгляд, если оптимистическое прогнозирование развития рынка труда и экономики конкретных городов, регионов и всей России станет предметом заметного общественного внимания, то об этом чаще будут говорить и различные высокие руководители, что повышает шансы на реализацию прогнозов.

При этом сами молодые люди могут внести определенный вклад в развитие своего региона или страны — при условии, что они будут ориентироваться на вдохновляющие перспективы будущего, что предполагает не только «прогнозирование», но и «проектирование» этого будущего. Таким образом, в более или менее совершенном своем воплощении прогнозирование может преобразовываться и в проектирование. Для формирования оптимистичного отношения к развитию своей страны (региона, города, организации) ориентации только на «прогнозы» может оказаться недостаточно, так как они не всегда вдохновляют, особенно если учесть невысокие темпы развития страны за последние десятилетия.

«Проектирование» по сравнению с «прогнозами» должно быть более оптимистичным. Это ни в коем случае не предполагает самообман, а наоборот, предусматривает перспективную оценку реальной ситуации (с помощью прогнозирования) и уже на этой основе — построение проектов, которые могли бы улучшить данную ситуацию — даже вопреки некоторым прогнозам. Но главное, чтобы молодые люди не только проектировали, но и готовили самих себя к реализации этих проектов. А проекты, да еще и совмещенные с карьерными планами молодых людей, призваны повышать их мотивацию и нацеленность на то, чтобы быть полноценными гражданами своей страны (Пряжников, 2021, с. 44–54).

Само участие в таком оптимистическом прогнозировании (и проектировании) еще в школах и университетах, на наш взгляд, должно укрепить их веру в позитивное развитие страны, на основе чего у них будет формироваться не только большая привязанность к своему родному краю и стране в целом, но и определенная ответственность за их

процветание — тем более что сегодняшним молодым людям в качестве специалистов и руководителей предстоит воплощать в жизнь оптимистичные прогнозы.

Имеется много исследований, в которых рассматриваются самые разные аспекты формирования идентичности в разных ее видах: социальная (Баклушинский, Белинская, 1998), этническая (Стефаненко, 2000), профессиональная и организационная (Буякас, 2000; Neary, 2014), половая (Джеймс, Джонгвард, 1993) и др. При этом часто отмечаются сложности с определением самого понятия «идентичность», которая может рассматриваться и как социальная, и как философская, и как психологическая категория, все более претендующая на междисциплинарный статус.

Заметим, что на фоне анализа развития социальной и этнической идентичности все чаще обращаются к исследованию гражданской идентичности (Бакина, 2014; Рыкунова, 2016 и др.). Интерес к данной проблематике поддерживают и органы власти, осознавая важность становления у молодежи позитивного отношения к истории страны и перспективам ее дальнейшего развития¹.

Важную роль в понимании идентичности играет «мораторий», характеризующийся состоянием альтернативного выбора личности (Marcia, 1966). Нередко сама возможность такого выбора и «моратория» личности определяется различными вариантами и типами идентичности. При этом разные авторы призывают ориентироваться на позитивные выборы, особенно в вопросах профессионального развития и деловых отношений (Dutton et al., 2010; Slay, Smith, 2011). Применительно к проблематике формирования профессиональной идентичности целесообразно соотносить ее с вопросами профессионального самоопределения и профессионального самосознания. Может возникнуть подозрение, что последние понятия идентичны понятию «идентичность». Согласиться с этим мы, конечно, не можем, учитывая богатейший теоретический и практический опыт, накопленный в профессиональной ориентации и психологии карьеры (Пряжников, Молчанов, Кирсанов, 2018; Hammond et al., 2017; Hershenson, 2016; Neault, Saunders, 2012; Hutchison, Niles, 2016). При этом все более значимыми становятся исследования морального самоопределения в контексте построения карьеры (Molchanov et al., 2019).

Профессиональное самоопределение нередко связывают с нахождением личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой работе (Пряжников, 2019; Пряжникова, Пряжников, 2010), что близко к пониманию идентичности, когда личность также делает значимые для себя выборы (Александрова, Пряжников, Румянцева, 2019). Профессиональное самосознание возникает и развивается тогда, когда личность сталкивается с определенными проблемами в карьере и трудовой деятельности, что побуждает ее обращаться к себе и своему опыту. Это то, что Е. А. Климов назвал «эргатической (от др. греч. ἔργον — работа, труд) функцией», смысл которой — в снятии противоречий между

¹ О государственной программе «Патриотическое воспитание...» на 2016–2020 годы. <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxvKH1jsKAErrx2dE4qDws.pdf>.

элементами эргатической (трудовой) системы (Климов, 1998, с. 49–56), что близко и к пониманию самосознания, «единицей анализа» которого является «конфликтный личностный смысл», призванный осознавать и снимать противоречия между установками, ценностями, типами деятельности (Столин, 1983, с. 108).

Для настоящего анализа в самом общем плане можно выделить следующие виды идентичности: 1) реалистическая, основанная на адаптации к существующей ситуации и учитывающая только имеющиеся характеристики человека, без учета его личностного роста; 2) романтическая, основанная на оптимистических прогнозах развития экономики и себя самого. Другую интересную для нас классификацию можно рассматривать как развитие типологии личности Б. С. Братуся (Братусь, 1994), учитывая глобальную сопричастность человека окружающему миру: 1) эго-идентичность; 2) групповая идентичность; 3) организационно-центрическая (основанная на сопричастности и приверженности конкретной организации); 4) социоцентрическая, куда можно отнести и ее разновидности: регионально-центрическую, этноцентрическую, близкую к культурно-центрической, и 5) эсхатологическая, ориентированная на высшие духовные смыслы.

Основания для разработки метода «сослагательного проектирования»

Идея рассмотрения со школьниками и молодежью перспектив развития страны и даже всей человеческой культуры не нова. В разные эпохи это было важной составной частью гражданского и патриотического воспитания. Есть основания полагать, что такая работа со школьниками усиливалась в странах с более этактической властью, а также в странах, где по разным причинам возникали и развивались идеи реформирования данного общества, включая периоды смены власти, политические, социальные и экономические преобразования, революции.

Для России, которая находится в состоянии реформ чуть ли не с середины 80-х годов прошлого столетия, тема преобразования общества по-прежнему актуальна и даже «популярна». Например, еще совсем недавно она находила отражение в подходах, условно названных «социальным прогнозированием» (Луков, 2007; Свидерская, 2014 и др.). Сейчас очень популярны профориентационные мероприятия, само название которых говорит о нацеленности на изменения: «Билет в будущее» (инициатор — Министерство просвещения РФ), «Профессии будущего» и т. п. При этом часто акцент делается именно на адаптацию к существующему положению дел в экономике и социальной сфере. И даже при рассмотрении «профессий будущего» нередко исходят из того, что востребовано сегодня — например, IT-специалисты, хотя известно, что и сами цифровые технологии в перспективе будут совершенствоваться, становиться доступными для лиц без специального образования, и освоение этих технологий станет настолько массовым и естественным, что прогнозы о том, что большинство профессионалов перейдет в IT-сферу, вызывают некоторые сомнения (Пряжников, 2018).

Мы считаем, что важнейшим основанием для нового метода «Сослагательного проектирования», отличающего его от выше обозначенных средств прогнозирования и проектирования будущего, должно стать представление о существенном изменении социально-экономической ситуации в стране. Само «проектирование», на наш взгляд, следует осуществлять с помощью предположения «если бы...», когда рассматриваются не только возможные технологические инновации, которых пока еще нет, но они могут появиться, но и возможные изменения в сознании людей и даже руководителей разного уровня. Скажем, если бы изменился порядок распределения доходов по регионам, если бы повысилась ответственность работников, если бы ученым удалось сделать такие-то открытия, то...

Соответственно, синонимом метода «сослагательного проектирования» может выступать и метод «если бы...». На вопрос о том, насколько «сослагательное проектирование» («если бы...») допустимо считать методом и как оно соотносится с конкретными методиками, можно ответить так: метод в большей степени отражает путь и общий замысел познания, тогда как методика предлагает «технология», конкретный способ решения тех или иных задач в контексте общего замысла (Корнилова, Смирнов, 2011, с. 93–94).

В нашем случае таким замыслом является «проектирование будущего» в разных его вариантах, что соответствует пониманию метода, а методики — это конкретные средства и технологии реализации этого замысла, ориентированные на разные аспекты прогнозируемого будущего. По формам деятельности такие методики могут быть игровыми, опросными, дискуссионными и др. При этом следует отметить, что уже накоплен определенный методический опыт «социального проектирования» в сфере профориентации (Пряжников, 2014), поскольку именно профориентация по своей сути больше всего ориентирована на будущее.

Очевидно, что в учебной деятельности трудно использовать современные методы социального прогнозирования, основанные на имитационном или математическом моделировании, в силу их сложности и непонятности для большинства старшеклассников и даже студентов. Поэтому можно учитывать имеющиеся прогнозы, многие из которых, к сожалению, не соответствуют реальности (о скором процветании страны и т. п.), осуществляя «сослагательное проектирование» более доступными для школьников и студентов средствами.

При этом возможны разные модели развития российского общества, что также должно стать предметом специальных дискуссий со школьниками и студентами. Желательно при этом рассматривать как «позитивные», так и возможные «негативные» следствия тех или иных изменений. Представление негативных стратегий развития России и ее экономики может быть полезным и в плане выявления нежелательного сценария, и в целях профилактики, и в качестве выработки «иммунитета» против такого сценария в сознании старшеклассников и студентов. Поэтому разработка конкретных методик, реализующих идею «сослагательного проектирования», должна предполагать актуализацию эмоций и чувств участников, чтобы позитивные сценарии развития страны создавали

положительный эмоциональный фон, а нежелательные варианты служили основой для переживаний по поводу возможных неудач в реформировании страны. Именно через переживания можно добиться настоящего личностного принятия новых идей, повышения как профессиональной, так и социальной (гражданской) идентичности, повысить вероятность того, что в перспективе молодые люди реально включатся в эти преобразования уже в качестве хорошо подготовленных специалистов и ответственных граждан.

Главное в «сослагательном проектировании» — построение таких образов будущего, которые ориентированы не на получение благ от государства, что, скорее всего, будет порождать потребительские настроения, а на ценности более высокого уровня: создание условий для полноценной самоактуализации, приобщение к ценностям культуры и внесение собственного позитивного вклада в культуру. Здесь особо ценно именно активное участие молодежи в развитии и процветании государства. Поэтому важно создавать новые возможности и условия, прежде всего карьерные, для такого активного участия каждого человека в преобразовании страны.

Это равнозначно помощи инвалидам, где важно не столько давать им пособия, которые могут и оскорбить гордого человека, сколько создавать условия, в которых они чувствовали бы себя полноценными членами общества и участвовали в развитии страны там, где это позволяют их возможности. Соответственно, важнейшим направлением «сослагательного проектирования» должно стать открытие новых возможностей для моральных преобразований в стране, изменения менталитета большинства жителей и руководителей российского общества. И здесь предположения «если бы...» могли бы стать прекрасной основой для более смелых рассуждений о будущем России (Пряжников, 2021, с. 44–54).

Следует также отметить возможные риски и ограничения метода «сослагательного проектирования»:

1. *Чрезмерные фантазии*, сильный отрыв от реальности и построение таких прогнозов, которые вызовут недоверие и иронию даже у школьников и студентов. Снизить такие риски могут, во-первых, более серьезная социально-экономическая подготовка педагогов и психологов, основанная на их личном интересе к тому, что происходит в стране, и, во-вторых, накопление солидной доказательной базы при построении прогнозов и проектов, используемых в работе с подростками и студентами.

2. *Риски, связанные с персонализацией* тех проблем, которые нынешние руководители либо не смогли решить, либо вообще игнорируют, несмотря на их важность для современной российской экономики и социальной сферы. Очевидно, негодовать и обвинять конкретных деятелей в неэффективности и бездарности бесперспективно. Во-первых, это может выйти из-под контроля, и тогда вместо конструктивных прогнозов все усилия и эмоции будут направлены на поиск «виноватого». Во-вторых, излишняя персонификация может не понравиться руководству школы и некоторым родителям учащихся, которые, вполне возможно, узнают себя в некоторых негативных персонажах. В-третьих, это чревато

претензиями в нарушении закона и обвинениями педагогов и психологов в «клевете на власть». Важными условиями преодоления данных рисков являются: 1) решительное пресечение преподавателем обвинений в адрес власти — например, можно напомнить о том, что надо быть «реалистом» и что Россия исчерпала лимит революций, особо подчеркнув, что высшим проявлением социального творчества должна быть готовность решать вопросы с любыми начальниками, о чем говорят биографии большинства выдающихся людей, которым приходилось воплощать свои идеи в далеко не идеальном окружении; 2) акцентирование внимания на конструктивных идеях, изложенных в доступных современным руководителям формулировках, без чего немислимо говорить о сотрудничестве с властью и реальном преобразовании страны; 3) категорическое неприятие любых экстремистских заявлений и направление энергии негодования в конструктивное русло.

3. *Риски отрыва от практики*, возникающие вследствие сосредоточения внимания исключительно на проектировании и прогнозировании окружающего мира (экономики, политики, рынка труда) и игнорирования личностных изменений и собственного развития. «Сослагательное проектирование» могло бы помочь: 1) осознать имеющиеся проблемы (а также спрогнозировать варианты их решения или, наоборот, причины появления новых проблем); 2) наметить пути выхода из сложившейся ситуации; 3) разработать план собственного развития (получение образования, укрепление здоровья и т. п.) для подготовки себя к активному участию в преобразовании страны, включая и готовность конструктивно решать деловые вопросы с людьми, сложными в общении или недостаточно мотивированными и подготовленными к решению реальных проблем страны.

Метод «сослагательного проектирования» («если бы...») можно использовать применительно к самым разным аспектам развития страны: его потенциальные возможности следует исследовать отдельно путем накопления и обобщения опыта разработки и практического использования методик, соответствующих сути этого метода. Но уже сейчас можно назвать перспективные проблемы, соотносимые с вопросами развития профессиональной и гражданской идентичности, которые могут быть заложены в содержательные модели конкретных методик, построенных на идее «сослагательного проектирования»:

1. *Проблема несправедливости оплаты труда*, которая усугубляется еще и тем, что в разных регионах страны за одну и ту же работу платят разные зарплаты. Тут возникает целый ряд вопросов: «Есть ли идеи по решению данной проблемы? Насколько они реализуемы в современных условиях? Какие изменения требуются в мотивации, стимулировании и вознаграждении за труд?»

Ответы на подобные вопросы, на наш взгляд, предполагают наличие не столько высшего экономического образования, сколько здравого смысла и совести. Хорошее знание экономики требуется тогда, когда нужно обосновать разницу в доходах у примерно одинаковых работников, составляющую всего лишь несколько рублей и копеек. Но когда оплата одного и того же труда отличается в десятки и сотни раз, то понимание этого абсурда доступно даже школьнику. Более того, если будущий

специалист и молодой гражданин страны об этом даже не задумывается, то можно серьезно сомневаться в его полноценном развитии. В этом случае следует хотя бы актуализировать в его сознании данное глобальное недоразумение (Пряжников, Полевая, Камнева, 2018).

2. *Искаженные представления о производительности труда в России.* Если говорить об интенсивности труда в целом, то, действительно, страна уже долгое время пребывает в состоянии «стагнации». Но если учесть, что современное понимание производительности подразумевает не только оценку количества «произведенных единиц продукции за определенное время», но и совокупность всех затрат на производство этой «единицы», то окажется, что издержки многих работодателей крайне невысокие (экономия на новом оборудовании, на улучшении условий труда и на зарплатах). И тогда выяснится, что производительность очень даже высокая, если сравнивать со странами, где производственные затраты значительно выше.

Как уже отмечалось, не стоит направлять свой гнев на «жадных» работодателей и топ-менеджеров — важно так переориентировать энергию негодования, чтобы можно было сформулировать конструктивные идеи, воспринимаемые даже «жадными» руководителями. В основе таких идей могли бы быть элементарные расчеты, показывающие, что вложения в производство позволят получить еще более высокую прибыль, отчего выиграют и рядовые работники, и сам работодатель. Если же преподаватель вооружится примерами из экономических учебников (особенно по зарубежным фирмам), то это будет еще убедительнее для старшеклассников и студентов. Главное — показать, что и у нас, при некоторых изменениях в управлении организациями («если бы...»), могут быть качественные преобразования в экономике. И тогда, возможно, меньше будет и миграционных настроений у современной российской молодежи — соответственно, можно надеяться и на рост патриотических настроений, и на повышение уровня гражданской идентичности.

3. *Перспективные вопросы развития некоторых отраслей российской экономики,* которые могли бы стать локомотивами экономики в самые ближайшие годы.

1) *Рыбная промышленность,* которая в советские годы была важным источником валютных поступлений (черная и красная икра, балыки и т. п.), в настоящее время показывает весьма скромные результаты. Заметим, что именно Россия обладает богатейшими ресурсами пресноводной рыбы, особо ценимой на мировых рынках. Следовательно, необходимо так организовать эту отрасль, чтобы сегодняшние браконьеры, которые за гроши сдают рыбу перекупщикам, сами охраняли бы свои водоемы и получали бы с этого огромную прибыль. В выигрыше оказались бы и работники («бывшие браконьеры»), и все российское общество. Соответственно, можно было бы рассмотреть разные варианты реформирования этой отрасли («если бы...»), повышая этим гражданскую зрелость участников подобных проектов и формируя у людей готовность реально участвовать в таких преобразованиях.

2) *Лесная промышленность* России имеет колоссальные перспективы развития, учитывая богатейшие лесные ресурсы, пригодные для

промышленного использования. Важно пресечь незаконный вывоз древесины и сопутствующие ему поджоги огромных массивов леса алчными лесорубами, а также заинтересовать жителей и руководство регионов с огромными лесными богатствами в цивилизованном развитии этой отрасли. Понятно, что и здесь желательно уйти от эмоциональной критики и сформулировать вместе с заинтересованными лицами конструктивные предложения, направленные на повышение у них социальной ответственности (как антитезы «безразличию» и «равнодушию») и формирование профессиональной и гражданской идентичности, понимаемой как сопричастность общественным интересам.

3) *Дорожное и жилищное строительство*, темпы развития которого оставляют желать лучшего. Если бы были созданы привлекательные условия для строителей, то это, возможно, сократило бы и число зарубежных рабочих, так как россияне с большей радостью включились бы в строительный процесс. Прием по конкурсу на вакантные места мигрантов, повышение им заработной платы и изменение отношения к рядовым работникам повысили бы престиж России в глазах наших бывших сограждан, т. е. «если бы...» такое произошло, то здесь обозначились бы и политические выгоды для страны. Заметим, что и в этом случае проявилась бы гражданская идентичность как у школьников (студентов), так и у всех граждан России.

4) *Сфера образования и науки* с учетом важности ее развития для повышения конкурентоспособности страны требует к себе особого внимания. Поскольку многие старшеклассники и студенты сами активно включены в образовательный процесс, то можно предположить, что эти темы для них будут не только актуальны, но и продуктивны. Наблюдая изнутри за деятельностью преподавателей, разработчики методик «сослагательного проектирования» могли бы предлагать интересные идеи по улучшению школьного и профессионального образования, по совершенствованию всей системы интеллектуального и духовного развития страны. Например, дать ответ на вопрос о том, могут ли талантливые и активные школьники, способные к самообразованию, еще на уровне 7–9 классов активно участвовать в научных исследованиях или заниматься творчеством, для которого требуется специальная подготовка. Предметом для обсуждения также могли бы стать темы совмещения школьниками и студентами учебы с работой, получения в школе некоторых рабочих профессий, как это было в советское время (водитель, парикмахер, повар и т. п.). Естественно, не следует настаивать непременно на этих идеях. Важно рассмотреть все «плюсы» и «минусы» таких предложений. Здесь даже не так важен результат, а именно готовность рассуждать по этому поводу, умение аргументировать свою позицию и этим повышать само качество своих прогнозов и предложений.

5) *Оборонный и нефтегазовый сектор*, в которых, несмотря на приличные заделы, имеется немало проблем (например, в этих перспективных отраслях рядовые работники зарабатывают намного меньше топ-менеджеров). Для их решения также можно использовать метод «сослагательного проектирования» («если бы...»).

4. *Будущее российских городов и регионов* также может стать предметом серьезных совместных размышлений педагогов со своими воспитанниками. Здесь уже можно говорить и о профессиональной идентичности (включая и ориентацию на те профессии, которые востребованы в родном регионе), и о гражданской идентичности на уровне малой родины. С большой долей уверенности можно предположить, что рассуждения о перспективах развития российских регионов будут интересны молодым жителям столичных городов. Известно, что крупные российские и зарубежные мегаполисы столкнулись с огромными проблемами: пробки на дорогах, платные парковки и другие сложности, которые ставят под сомнение использование личных автомобилей в городе. Кроме того, открываются большие возможности для дистанционной работы (через интернет), когда можно многие задания выполнять, находясь в другом регионе или проживая в комфортных условиях за городом.

Опыт «удаленной» работы в условиях коронавируса (2020–2021 годы) оказался востребованным и в сфере производства. Все это следует учитывать, рассматривая условия жизни в переполненных мегаполисах или в обычных провинциальных городах страны, где свежий воздух, спокойный темп жизни и совершенно другие условия для межличностного общения. Важно понимать, что открывающиеся возможности имеются далеко не в каждой стране, и этот аргумент следует использовать для формирования гражданской идентичности у молодежи и школьников, размышляющих о своей дальнейшей жизни.

При более грамотной организации труда («если бы...») удалось бы повысить престиж многих профессий, которые сейчас не пользуются особой популярностью у молодежи. Используя метод «сослагательного проектирования», можно было бы иначе подойти и к проблеме «профессий будущего». Как уже отмечалось выше, пока ставка делается на новые технологии, прежде всего «цифровые», но не следует забывать и о важности многих традиционных профессий, даже если они и обретут какие-то новые названия. Смысл любой профессии — в решении тех проблем, которые неподготовленные люди сами решить не могут. Нет проблем — не нужны и профессии (Климов, 1998). Соответственно, важно определить, с какими проблемами столкнется Россия в ближайшем и отдаленном будущем. Размышления об этих проблемах и являются основой для выделения «профессий будущего». И здесь метод «сослагательного проектирования» может оказаться весьма полезным. Если бы ученые, конструкторы, творческие работники и руководители почаще задавали себе вопрос «Что было бы, если бы...» и предлагали по-настоящему инновационные подходы и технологии, значительно расширяющие возможности для самореализации людей, то «проектирование» будущего было бы еще более интересным и конструктивным. Возможно, практические методики «сослагательного проектирования» побудят кого-то посвятить свою жизнь разработке пока еще фантастических проектов, технологий и подходов. Это также можно рассматривать как вариант развития профессиональной идентичности, только уже ориентированной на профессии, связанные с научным поиском.

Опыт использования метода «сослагательного проектирования» в воспитательной и профориентационной работе с молодежью

Как уже отмечалось, при рассмотрении вопросов развития конкретных профессий и экономики страны в целом наиболее востребованными в работе оказываются профориентационные методики. Ниже представлены примеры использования некоторых из таких методик для актуализации имеющихся проблем и разработки предложений по их решению:

1. *Рассмотрение популярных мифов, связанных с мотивацией, стимулированием и оплатой труда*, дезориентирующих молодых людей при выборе профессии и относящих в число непрестижных такие благородные профессии, как педагоги и врачи. Для этого можно использовать игру-дискуссию «Заработная плата работника — ЗПР» (Пряжников, Полевая, Камнева, 2018). Сначала участники сравнивают реальные зарплаты специалистов в заранее составленном перечне (учитель русского языка и литературы, врач-стоматолог в частной клинике, топ-менеджер крупного частного банка, президент РФ и инспектор ГИБДД). Затем выделяют факторы, определяющие справедливое вознаграждение. После этого школьники и студенты проводят экспертизу, т. е. соотносят каждый фактор с каждой профессией (чем большее соответствие, тем больший балл проставляется в экспертной таблице). Учитываются также коэффициенты значимости факторов для большинства профессий (экспертные баллы умножаются на эти коэффициенты). Далее подсчитываются баллы по каждой профессии.

Практически всегда больше всего баллов набирали президент РФ и топ-менеджер крупного частного банка. Правда, по другим профессиям отставание в баллах было не более чем в 2–3 раза. Участникам предлагалось решить, сколько по справедливости (на основе проведенного анализа) должны получать все обозначенные профессионалы. Удивительно, но подавляющее большинство школьников и студентов на первое место выводили топ-менеджера крупного частного банка, определяя ему гораздо более высокий доход (иногда в 5–10 раз), чем даже у президента РФ, хотя баллы они набирали примерно одинаковые. Последующая дискуссия редко приводила к изменению мнения о доходах других специалистов, хотя все соглашались с тем, что имеющиеся несоответствия совершенно ненормальны. Данный пример показывает, насколько сильны в сознании даже у молодых людей мифы о допустимости и даже необходимости несправедливости в оплате труда, и с этим что-то надо делать.

2. *Выявление отношения молодежи к вечности*. В качестве инструментария можно использовать игру-дискуссию «Бессмертие» (Алмазова, Баскаков, Пряжников, 2019). Сначала участники заполняют анкету, где в свободной форме отражают свое отношение к самой идее бессмертия («если бы...» ученым удалось продлить жизнь человека до бесконечности). После этого они ранжируют привлекательность разных вариантов бессмертия: 1) сохранность тела при меняющемся со временем сознании; 2) перемещение сознания в биокибернетические системы (виртуальный вариант); 3) платное бессмертие (для тех, кто сможет его оплатить);

4) бессмертие за особые заслуги («счастливичиков» определяют специальные комиссии); 5) случайное бессмертие («счастливичики» определяются на основе лотереи) и др.

Самыми интересными оказались ответы на вопросы о том, чем они будут заниматься, когда у них появится много времени (смогут ли они жить сотни лет с одной семьей, работать по одной профессии и т. п.). Анализ ответов и последующая дискуссия позволяют сделать предварительный вывод о том, что большинство школьников и студентов не представляют, чем следует занять себя, чтобы избежать повторов и однообразия в жизни. Многие высказали сомнение, нужно ли им вообще «бессмертие». Участники игры также были в растерянности, когда им задавался вопрос о том, какое существо способно в течение столетий находить для себя интересные смыслы и наполнять свою жизнь интересными делами. Редко кто говорил, что «это, наверное, сам Господь Бог». На самом деле проблема «событийной насыщенности» жизни является довольно актуальной для профориентации, карьерного консультирования и психологии труда. Хорошо известно, что очень часто профессиональные деструкции связаны с многолетним выполнением одной и той же работы (Зеер, Сыманюк, 2005).

3. *Развитие перспективного мышления.* Проблемы, связанные с карьерным ростом и построением жизненных перспектив, отчетливо проявляются в игре «Пришельцы» и в игровом упражнении «Эпитафия» (Пряжников, 2014, с. 156–158, 183–185). Организация пресс-конференции с воображаемыми представителями более высокоразвитой цивилизации показала, что и досуг, и трудовая деятельность «пришельцев» организована весьма примитивно, хотя жили они почти «бесконечно». Иногда даже приходилось защищать «высокоразвитых существ» от насмешек других школьников.

В игровом упражнении «Эпитафия» школьники (и студенты) совместными усилиями придумывали жизнь и карьеру воображаемого «героя», который в наше время окончил обычную школу и прожил долгую жизнь. Опыт проведения этих игровых упражнений также показал, что молодые люди, во-первых, придумывали достаточно однообразные (стандартные) сценарии жизни и, во-вторых, слабо учитывали возможные изменения в технологиях и во всем общественном укладе, т. е. ориентировались на неизменность современной ситуации. Все это лишний раз показывает важность специального рассмотрения со школьниками и студентами перспектив развития профессий, рынка труда и всего общества.

4. *Моделирование проблем обозримого и отдаленного будущего* с помощью игровых методик «Три судьбы», «Судьба» (прежнее название — «Страшный Суд», в ходе которого игроки подводят итоги всей своей жизни), «Самооценка нравственности и гражданственности — СНГ» (где моделируются ситуации сложных моральных выборов) и др. (Пряжников, 2014).

Но наиболее перспективными представляются специальные дискуссионные процедуры с элементами игры, в ходе которых обсуждаются или проектируются судьбы вымышленных «героев», оказавшихся

в сложных условиях нового для них морального и профессионального выбора, когда существенно меняется сама профессиональная деятельность или трансформируется мораль общества (например, современной ориентации на «прибыль» и «наживу» приходят на смену новые ценности, связанные с «творчеством», «бескорыстием», «духовностью») и т. п.

Возможные упреки в том, что подобные «фантазии» сбивают молодежь с толку и не позволяют адаптироваться к реальным условиям, отчасти справедливы. Но справедливы и риски, связанные с неспособностью молодых людей мечтать и стремиться сделать свою страну лучше, чем она есть. Как показывают примеры, приведенные выше, школьники и студенты, с одной стороны, пока еще демонстрируют слабую готовность оптимистично и смело размышлять о своем будущем и будущем страны, а с другой — проявляют неподдельный интерес к обсуждению перспектив развития самих себя и страны, с которой многие себя все же идентифицируют. А это означает, что у метода «сослагательного проектирования» есть перспективы.

Заключение

Проведенное теоретическое исследование, а также анализ практического опыта разработки и использования конкретных методик в контексте «сослагательного проектирования» позволяют сделать следующие выводы:

1. «Сослагательное проектирование» можно рассматривать как метод, основанный на уже имеющемся опыте совместного с учащимися и студентами проектирования будущего («Социальное проектирование и прогнозирование», «Билет в будущее», «Профессии будущего» и др.). Важной отличительной особенностью «сослагательного проектирования» является его более выраженная направленность на конструктивную критику имеющегося состояния дел в экономике и социальной жизни. Также данный метод предполагает более высокую степень смелости в построении проектов реформирования страны — при условии готовности к сотрудничеству с политиками и другими ответственными лицами, которые реально находятся у власти. Схожесть отдельных элементов метода с аналогичными исследованиями в этой области позволяет опираться на опыт предшественников и совершенствовать его, обогащая новыми идеями.

2. В основу «сослагательного проектирования» заложен общий замысел — повышение готовности школьников и студентов к оптимистичному восприятию выбираемой профессии (через повышение профессиональной идентичности) и построение привлекательного образа своей страны (формирование гражданской идентичности). В качестве методик можно использовать все конкретные технологии, так или иначе моделирующие жизненное и карьерное будущее развивающегося и самоопределяющегося человека.

3. Наиболее перспективным направлением, где может быть эффективно использован метод «сослагательного проектирования», является профориентация (психология карьеры, психология профессионального

и личностного самоопределения), так как именно профориентация помогает спланировать свою карьеру в конкретной профессии, а также спроектировать развитие отрасли, региона и экономики всей страны.

4. Опыт разработки и использования конкретных профориентационных методик применительно к проблематике развития профессиональной и гражданской идентичности также оказался продуктивным, поскольку сама профориентация рассматривается в современных исследованиях прежде всего как помощь в поиске смысла жизни, невысказанного без профессиональной самореализации личности. При этом сам личностный смысл, предполагающий самоопределение, самореализацию и развитое самосознание, во многом близок именно к проблематике развития идентичности.

5. Анализ практического использования методик, разработанных в контексте «сослагательного проектирования», показал, что реально удастся моделировать многие проблемы, связанные с личностным и профессиональным самоопределением, с развитием профессиональной и гражданской идентичности. Это доказывает интерес школьников и студентов к обсуждаемым вопросам, а также их заинтересованность в решении обсуждаемых проблем.

Очевидно, что научный и научно-практический поиск в данном направлении следует продолжить. В частности, на теоретико-методологическом уровне следует более четко обозначить принципы разработки и практического использования соответствующих подходов, а на уровне научно-практическом — совершенствовать процедуры, используя опыт применения конкретных методик и оптимизируя инструкции до уровня технологий, доступных для большинства педагогов и психологов-практиков.

На основании практического опыта следует определить и возрастные границы использования метода «сослагательного проектирования» — с учетом понимания проблем и перспектив развития страны и конкретных профессий молодыми людьми. Нужно также уделить внимание переводу некоторых методик в онлайн-режим, чтобы они стали доступны для еще большего числа подростков и молодежи.

Литература

1. Александрова Ю. Ю., Пряжников Н. С., Румянцева Л. С. Статусы идентичности в профессиональном самоопределении // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 3(55). С. 64–77.
2. Алмазова О. В., Баскаков В. Ю., Пряжников Н. С. Представления о бессмертии, рае и аде в контексте приобщения российской молодежи к духовной культуре // Актуальные проблемы психологического знания. 2019. № 3–4 (52). С. 5–26.
3. Бакина А. В. Гражданская идентичность старшеклассников // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. [http: www.science-education.ru/120-17124](http://www.science-education.ru/120-17124).
4. Баклушинский С. А., Белинская Е. П. Развитие представлений о понятии «социальная идентичность» // Этнос. Идентичность. Образование. М.: Институт социологии образования, 1998. С. 64–84.

5. Братусь Б. С. Личность о. Александра Меня и современный кризис общества // Мир психологии и психология в мире. 1994. № 0. С. 32–37.
6. Буюкас Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов // Вестник МГУ. Сер. 14. 2000. №1. С. 56–63.
7. Джеймс М., Джонгвард Д. Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальт-упражнениями / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1993. 336 с.
8. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций. Екатеринбург: Деловая книга, 2005. 240 с.
9. Климов Е. А. Введение в психологию труда. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. 350 с.
10. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии. М.: Юрайт, 2011. 483 с.
11. Луков В. А. Социальное проектирование. М.: Изд-во Московского гуманитарного университета; Флинта, 2007. 240 с.
12. Пряжников Н. С. Активизирующая профконсультация: теория, методы, программы. М.: Академия, 2014. 416 с.
13. Пряжников Н. С., Молчанов С. В., Кирсанов К. А. Морально-ценностные основания процесса профессионального самоопределения в подростковом возрасте // Психологические исследования. 2018. Т. 11. №62. С. 7–7.
14. Пряжников Н. С. Проблема переосмысления понятия «профессия» в меняющихся социокультурных реалиях // Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3. № 1. С. 4–22.
15. Пряжников Н. С. Профориентология. М.: Юрайт, 2019. 405 с.
16. Пряжников Н. С., Полевая М. В., Камнева Е. В. Игра-дискуссия «Заработная плата работника» как средство актуализации у госслужащих представлений о справедливости в системе мотивации труда // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2018. Т. 8. № 4. С. 103–109.
17. Пряжников Н. С. Психология нестабильности. М.: МПСУ, 2021. 228 с.
18. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Профориентация. М.: Академия, 2010. 496 с.
19. Рыкунова А. Ю. Исследование гражданской идентичности подростков и взрослых // Молодой ученый. 2016. №15. С. 71–74.
20. Свидерская В. В. Основы социального прогнозирования. Комсомольск-на-Амуре: КнАГТУ, 2014. 84 с.
21. Столин В. В. Самосознание личности. М: Изд-во МГУ, 1983. 284 с.
22. Стефаненко Т. Г. Социальная и этническая идентичность // Этнопсихология / Сост. Л. Б. Шнейдер. М.; Екатеринбург, 2000. С. 206–229.
23. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1996. 340 с.
24. Эриксон Э. Детство и общество. СПб: Летний сад, 2000. 416 с.
25. Dutton J., Roberts L., Bednar J. Pathways for positive identity construction at work: Four types of positive identity and the building of social resources // Academy of management review. 2010. No. 35(2). P. 265–293.
26. Hammond M., Michael T., Luke C. Validating a measure of stages of change in career development // International journal for educational and vocational guidance. 2017. No. 17(1). P. 39–59.

27. Hershenson D. Historical perspectives in career development theory // The professional counselor's desk reference / Ed. Irmo Marini, Mark A. Stebnicki. New York, 2016. P. 255–259.
28. Hutchison B., Niles, S. Career development theories // The professional counselor's desk reference / Ed. Irmo Marini, Mark A. Stebnicki. New York, 2016. P. 285–289.
29. Marcia J. Development and validation of ego-identity status // Journal of personality and social psychology. 1966. Т. 3. №. 5. P. 551–558.
30. Molchanov S. V., Priazhnikov N. S., Chesnokova O. B., Churbanova S. M., Starostina Y. A. The level of moral consciousness and the personal professional perspective of adolescents // European proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2019. No. 56. P. 430–435.
31. Neary S. Professional identity: What I call myself defines who I am // Career matters. 2014. No. 2. P. 14–15.
32. Neault R., Saunders C. Review of the internet: A tool for career planning // Journal of employment counseling. 2012. No. 49. P. 43–45. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2012.00005.x>.
33. Slay H., Smith D. Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities // Human relations. 2011. No. 64. P. 85–107.
34. Topolewska-Siedzik E., Ciecuch J. Trajectories of identity formation modes and their personality context in adolescence // Journal of youth and adolescence. 2018. Т. 47. No. 4. P. 775–792.

References

- Alexandrova, J. Y., Pryazhnikov, N. S., & Rummyantseva, L. S. (2019). Identity statuses in professional self-determination: problem statement. *Innovation in psychological and pedagogical studies*, 3, 64–77. (In Russ.)
- Almazova, O. V., Baskakov, V. Y., & Pryazhnikov, N. S. (2019). Ideas of immortality, heaven and hell in the context of introducing modern russian youth to spiritual culture. *Actual problems of a psychological knowledge*, 3–4, 5–26. (In Russ.)
- Bakina, A. V. (2014). Civil Identity of Seniors. *Modern problems of science and education*, 6. <http://www.science-education.ru/120-17124>. (In Russ.)
- Baklushinskii, S. A., Belinskaya, E. P. (1998). Razvitie predstavlenii o ponyatii sotsial'naya identichnost' [development of the concept of social identity]. *Etnos. Identichnost'. Obrazovanie. Trudy po sotsiologii obrazovaniya* [Ethnos. Identity. Education. Works on the sociology of education]. Moscow: Institute of the sociology of education. (In Russ.)
- Bratus', B. S. (1994). Lichnost' o. Aleksandra Menya i sovremennyi krizis obshchestva [The personality of Fr. Alexandra Men and the modern crisis of society]. *Mir psikhologii i psikhologiya v mire* [The World of Psychology and Psychology in the World], 0, 32–37. (In Russ.)
- Buyakas, T. M. (2000). O problemakh stanovleniya chuvstva samoidentichnosti u studentov-psikhologov [On the problems of developing a sense of self-

- identity among psychology students]. *Vestnik MGU [MSU Bulletin]*, 1, 56–63. (In Russ.)
- Dutton, J., Roberts, L., & Bednar, J. (2010). Pathways for positive identity construction at work: four types of positive identity and the building of social resources. *Academy of management review*, 35(2), 265–293.
- Dzheims, M., Dzhongvard, D. (1993). *Born to win. Transactional analysis with gestalt experiments*. (B. Volynskiy. Trans.). Moscow: Progress. (In Russ.). (Original work published 1978)
- Erikson, E. *Identity: Youth and crisis*. (1996). (A. Prikhozhan. Trans.). Moscow: Progress. (In Russ.). (Original work published 1968)
- Erikson, E. *Childhood and society*. (2000). (Trans.). St. Petersburg: Letnii sad. (In Russ.). (Original work published 1950)
- Hammond, M., Michael, T., & Luke, C. (2017). Validating a measure of stages of change in career development. *International journal for educational and vocational guidance*, 17(1), 39–59.
- Hershenson, D. (2016). Historical perspectives in career development theory. In Marini, I., Stebnicki, M. (Eds.), *The Professional counselor's desk reference* (pp. 255–259). NY: Springer Publishing.
- Klimov, E. A. (1998). *Vvedenie v psikhologiyu truda [Introduction to Labour Psychology]*. Moscow: Kul'tura i Sport; UNITI. (In Russ.)
- Kornilova, T. V., & Smirnov, S. D. (2011). *Metodologicheskie osnovy psikhologii [Methodological basis of psychology]*. Moscow: Yurait. (In Russ.)
- Lukov, V. A. (2007). *Sotsial'noe proektirovanie [Social design]*. Moscow: Flinta. (In Russ.)
- Marcia, J. (1996). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3(5), 551–558.
- Molchanov, S. V., Priazhnikov, N. S., Chesnokova, O. B., Churbanova, S. M., & Starostina, Y. A. (2019). The level of moral consciousness and the personal professional perspective of adolescents. *European proceedings of social and behavioural sciences*, 56, 430–435.
- Neary, S. (2014). Professional Identity: What i call myself defines who i am. *Career matters*, 2, 14–15.
- Neault, R., & Saunders, C. (2012). Review of the internet: a tool for career planning. *Journal of Employment counseling*, 49, 43–45. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2012.00005.x>.
- Pryazhnikov, N. S. (2014). *Aktiviziruyushchaya profkonsul'tatsiya: teoriya, metody, programmy [Activating Professional consultation. Theory, methods, programs]*. Moscow: Academy. (In Russ.)
- Pryazhnikov, N. S., Molchanov, S. V., & Kirsanov, K. A. (2018). Moral and value bases of the process of professional self-determination in adolescence. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological studies]*, 11(61), 7. (In Russ.)
- Pryazhnikov, N. S. Problema pereosmysleniya ponyatiya «professiya» v menyayushchikhsya sotsiokul'turnykh realiyakh [The problem of

- rethinking the concept of “profession” in changing sociocultural realities]. *Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational psychology and labour psychology*, 3(11), 4–22. <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document319.pdf>. (In Russ.)
- Pryazhnikov, N. S. (2019). *Proforientologiya*. Moscow: Yurait. (In Russ.)
- Pryazhnikov, N. S. (2021). *Psikhologiya nestabil'nosti [The Psychology of Instability]*. Moscow: MPSU. (In Russ.)
- Pryazhnikov, N. S., Polevaya, M. V., & Kamneva, E. V. (2018). Game-discussion “Employee’s salary” as a means of diagnostics and actualization of civil servants’ ideas about justice in the system of motivation. *Humanities and social sciences. Bulletin of the financial university*, 8(4), 103–109. <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2018-8-4-103-109> (In Russ.)
- Pryazhnikova, E. Y., & Pryazhnikov, N. S. *Proforientatsiya [Vocational guidance]*. Moscow: Academy. (In Russ.)
- Rykunova, A. Y. (2016). Issledovanie grazhdanskoi identichnost' podrostkov i vzroslykh [Study of civil identity of teenagers and adults]. *Molodoi uchenyi [Young scientist]*, 15, 71–75. (In Russ.)
- Slay, H., & Smith, D. (2011). Professional identity construction: using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human relations*, 64, 85–107.
- Stefanenko, T. G. (2000). Sotsial'naya i etnicheskaya identichnost' [Social and Ethnic Identity]. In L. B. Shneider (Ed.), *Ethnopsychology* (pp. 206–229). Moscow; Ekaterinburg, 2000.
- Stolin, V. V. (1983). *Samosoznanie lichnosti [Self-awareness of Personality]*. Moscow: Moscow university press. (In Russ.)
- Sviderskaya, V. V. (2014). *Osnovy sotsial'nogo prognozirovaniya [Fundamentals of social forecasting]*. Komsomol'sk-na-Amure, KnAGTU. (In Russ.)
- Topolewska–Siedzik, E., & Ciecuch, J. (2018). Trajectories of identity formation modes and their personality context in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 47(4), 775–792.
- Zeer, E. F., & Symanyuk, E. E. (2005). *Psikhologiya professional'nykh destruktssii [Psychology of professional destruction]*. Moscow: Akademicheskii proekt; Ekaterinburg: Delovaya Kniga, 2005. (In Russ.)

Цифровое поколение: потери и приобретения

В. С. Третьякова¹, Н. Г. Церковникова¹

¹Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия

Третьякова Вера Степановна — доктор филологических наук, профессор кафедры психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID 0000-0002-8443-1478, e-mail: tretyakova1738@gmail.com

Церковникова Наталья Геннадьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID 0000-0001-6916-4589, e-mail: ppp_ts@mail.ru

Аннотация

Глобальный переход к виртуальной экономике и интенсивно развивающиеся цифровые технологии оказывают активное влияние на становление личности представителей поколения Z (сетевое, iGen, next поколения). В условиях пандемии произошли серьезные трансформации в образовании, что не могло не усилить воздействия цифровых технологий на сознание и поведение молодежи. В статье рассматриваются основные сферы личности современного молодого человека — коммуникативная, познавательная, эмоционально-волевая, мотивационно-потребностная, ценностно-смысловая, — формирующие стиль жизни, несвойственный предшествовавшей индустриальной цивилизации. Молодежь, в отличие от старших поколений, обладает гибкостью мышления и мобильностью, умеет работать в условиях многозадачности и медиамногозадачности, быстро воспринимает информацию, мгновенно переключается с одного дела на другое. Вместе с тем выявленные личностные и поведенческие особенности современного поколения показали, что его представители отчуждены от реального социума, имеют трудности с общением, испытывают субъективную зависимость от «цифры», что приводит к недостатку когнитивного контроля, инфантилизму, отсутствию глубоких межличностных отношений. Цель статьи: рассмотрение личностных особенностей цифрового поколения. Задачи: выявление его поведенческих реакций, оценка последствий влияния информационных технологий на подрастающее поколение, выработка предложений по решению проблем, возникающих в сфере коммуникаций и профессионального становления. Исследование осуществлялось посредством качественно-феноменологического метода, дополненного теоретико-методологическим анализом научной литературы, синтезом, конкретизацией, сравнением и обобщением. В результате были выработаны новые идеи и подходы, которые помогают молодежи развиваться в современной среде. Знание специфики цифровой социализации личности, особенностей представителей поколения Z позволяет соразмерно использовать полученные знания в образовательном процессе, содействовать в профессиональном самоопределении студентов.

Ключевые слова: цифровые технологии, цифровое поколение, поколение Z, медиамногозадачность, профессиональное самоопределение, образовательные технологии

Финансирование

Публикуется при финансовой поддержке гранта РФФИ № 20-413-660013 р_а «Прогнозирование профессионального будущего студенческой молодежи в цифровую эпоху»

Для цитирования: Третьякова В. С., Церковникова Н. Г. Цифровое поколение: потери и приобретения // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2. С. 53–65. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.004>

© Третьякова В. С.,
Церковникова Н. Г.

Digital generation: losses and gains

V. S. Tretyakova¹, N. G. Tserkovnikova¹

¹Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

Vera Tretyakova — Doctor of Sciences in Philology, Professor of the Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID 0000-0002-8443-1478, e-mail: tretyakova1738@gmail.com

Natalya Tserkovnikova — Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor of Department of Professional Pedagogy and Psychology of Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID 0000-0001-6916-4589, e-mail: ppp_ts@mail.ru

Abstract

The global transition to the digital economy and digital society, intensively developing digital technologies, has an active influence on forming the digital generation's personality (generation Z, network generation, iGen generation, next-generation). In the context of the pandemic, severe education transformations have taken place. It could not but affect the even more significant impact of digital technologies on the consciousness and behaviour of the modern generation. The article presents its features in the unity of the main spheres of personality — communicative, cognitive, emotional-volitional, motivational-need, value-semantic, influencing the lifestyle that is not peculiar to the preceding industrial civilization. Modern teenagers and young people have specific resources: mobility, multitasking, the flexibility of thinking, high speed of information perception, intellectual potential, activity, etc. At the same time, the identified personal and behavioural characteristics of the modern generation have shown that its representatives are in a state of estrangement from the real society, have difficulties in communication, experience emotional dependence on "numbers", which leads to a lack of cognitive control, infantilism in real life, lack of deep interpersonal relationships. Purpose of the article: Considering the features of the digital generation in the unity of the main spheres of personality. Tasks: identification of personal and behavioural features of the digital generation; assessment of the consequences of the impact of information technology on the younger generation; development of suggestions for solving problems of communications and professional formation. The study of the phenomenological features of the representatives of the digital generation was carried out using a qualitative and phenomenological method, supplemented by a theoretical and methodological analysis of scientific literature, synthesis, concretization, comparison and generalization. New ideas and methods that affect the development of young people, taking into account the environment in which they are formed, based on the accumulation and analysis of information, have been developed. Knowledge of the specifics of digital socialization of an individual, the characteristics of representatives of generation Z will allow finding new landmarks in development, proportionately using them for educational purposes, and promoting professional self-determination.

Keywords: digital technologies, digital generation, generation Z, psychological characteristics, media multitasking, professional self-determination, educational technologies

Funding

Published with the financial support of the RFBR grant No. 20-413-660013 r_a "Forecasting the professional future of students in the digital age"

For citation: Tretyakova, V. S., & Tserkovnikova, N. G. (2021). Digital generation: losses and gains. *Vocational Education and Labour Market*, 2, 53–65. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.004>

Введение

В последнее время исследователи чаще всего обращаются к так называемой теории поколений, предложенной американскими историками Н. Хоувом и У. Штраусом в 1991 году. В ее основу легли ценностные ориентации людей, сформированные в определенном социально-культурном контексте (Strauss, Howe, 1992). Согласно их теории, выделяются повторяющиеся временные циклы протяженностью в 80 лет. Они состоят

из четырех периодов (поколений): кризиса, подъема, пробуждения и спада. Таким образом, каждый период продолжается примерно 20 лет и характеризуется наличием общих черт, системы ценностей, поведенческих паттернов у представителей поколения. Ученые определяют последние как «специфические группы людей, рожденных в определенные периоды времени, в зависимости от доминирующих социальных и исторических процессов и соответствующих им архетипов, задающих нормы и социальные идеалы» (Солдатова, Рассказова, 2016, с. 45). Следуя этой логике, наших родителей следует отнести к поколению беби-бумеров (1943–1963 года рождения), поколение X (неизвестное поколение) появилось в 1963–1983 годах, поколение Y (миллениумы) — в 1983–2003-м и, наконец, поколение Z — это люди, рожденные в XXI столетии (начиная с 2003 года).

В научной литературе встречаются некоторые вариации диапазона дат и возраста для определения названия того или иного поколения, выделяют в отдельные группы тех людей, которые родились на границе разных периодов.

Исследователи Г. У. Солдатова и Е. И. Рассказова считают, что применение данной теории в психологии достаточно условно, поскольку она создана на основе американских культурно-исторических особенностей и вряд ли может быть использована другими культурами (Солдатова, Рассказова, 2016). Тем не менее предпринимаются попытки интерпретировать теорию Н. Хоува и У. Штрауса применительно к специфике нашей страны, ориентируясь не только на исторические и социальные процессы, но и на психологические факторы. Так, в России особенные условия повлияли на потерянное (1900–1923) и молчаливое поколение (1923–1943). Впервые выражение «потерянное поколение» использовал Э. Хемингуэй в 1926 году в своем романе «И восходит солнце»: так называли молодых людей, которые воевали в Первую мировую войну и не смогли затем адаптироваться к жизни, разочаровавшись в настоящем и утратив веру в будущее.

Кроме войны на систему ценностей русского потерянного поколения оказали влияние две революции, Гражданская война, НЭП, коллективизация, индустриализация. «Молчаливое поколение» получило свое название в связи с тем, что его представители никому не доверяли, так как жили в системе строгой цензуры и доносов. На характере представителей этого поколения сказались сталинские репрессии, голод, лишения и война. Таким образом, ключевыми приметами того или иного поколения являются система ценностей, формы поведения, различия в которых определяют трудности взаимопонимания между представителями разных поколений. Эта проблема относится к вечным проблемам, достаточно вспомнить произведение И. С. Тургенева «Отцы и дети», в котором межличностный конфликт поколений ставится особенно остро.

Проблема исследования заключается в ответе на вопросы: как влияет цифровая среда и цифровой образ жизни на личность и как преодолеть негативные последствия стремительного распространения цифрового пространства на подрастающее поколение? Важно рассмотреть повседневное существование современного российского поколения, так называемого цифрового поколения или поколения Z (сетевое поколение,

поколения iGen, поколения next), поскольку между теми, кто рожден в 1990-е, и теми, кто родился в 2000-е, — огромный разрыв: иные мировоззрение, убеждения, ценности.

В научных и публицистических источниках феномен цифрового поколения рассматривается достаточно широко, но пандемия поставила нас в новые условия эксперимента, и мы вновь и вновь задумываемся над определенной мерой влияния «цифры», информационного поля на личность, ее поведение, принятие решений, чтобы из помощника «цифра» не превратилась в манипулятора сознанием. Неоднозначность мнений и не всегда точно определяемая позиция авторов многочисленных публикаций свидетельствуют о необходимости исследования мировоззрения, убеждений, ценностей и шаблонов поведения современного российского поколения с социально-психологической позиции. В связи с этим следует рассматривать особенности цифрового поколения с учетом основных сфер личности, оказывающих влияние на стиль жизни, несвойственный предшествовавшей индустриальной цивилизации.

Особенности коммуникативной сферы представителей цифрового поколения

Психолого-педагогические особенности представителей цифрового поколения раскрываются прежде всего в их онлайн- и офлайн-коммуникации. Традиционная непосредственная система общения преобразовывается в онлайн-коммуникацию, обеспечивая, с одной стороны, безопасный формат взаимодействия, но, с другой стороны, изменяя средства, содержание общения и саму личность. Особенности восприятия другого человека (перцептивная сторона общения) при онлайн-коммуникации стали предметом исследования в психологии (Рассказова, 2012; Солдатова, 2018). Авторы акцентируют внимание на особенностях содержания общения, изменении восприятия личности в контексте межличностной онлайн-коммуникации: «...другой человек не настолько очевидно „живой“ и переживающий, если речь идет о цифровом мире, что позволяет отнестись к нему с меньшей ответственностью» (Солдатова, 2018, с. 378).

Онлайн-коммуникация зачастую приводит к агрессивному поведению, буллингу, кибербуллингу (англ. bullying, от bully — хулиган, грубиян, насильник): представителям цифрового поколения (поколения Z) кажется, что им позволительно оскорблять другого человека или группу людей, «задевать за живое», надеясь на безнаказанность. Проблема травли, издевательств, насилия, агрессивного поведения подростков является предметом исследований во всем мире. Так, L. Arseneault пишет о негативных последствиях для психики и поведения подростков, которые испытывают постоянные издевательств (Arseneault, 2018). Хроническая виктимизация как индивидуальное свойство конкретного подростка определяет вероятность стать жертвой издевательств. M. Ybarra, D. Espelage, A. Valido, J. Hong и T. Prescott рассматривают проблему школьных издевательств с позиции молодых людей, которые рассказали о запугивании в школе и о положительной роли значимого взрослого — учителя, родителя, друга — в разрешении этой проблемы («дедовщины»,

как они ее называют). Авторы отмечают, что представления самой молодежи могли бы помочь в разработке или совершенствовании будущих программ профилактики издевательств (Ybarra, Espelage, Valido и др., 2019).

Запугивание и издевательства — серьезная проблема для школы и семьи. В детстве их испытали многие дети, и это чревато потерей здоровья. Недопустимые социальные отношения, в частности в семье, негативно влияют как на «жертв», так и на «хулиганов». D. Wolke, W. Copeland, A. Angold и J. Costello экспериментальным путем доказали связь между длительностью издевательств и неблагоприятными изменениями в детской психике. Они ставят вопрос о том, проявляются ли эти последствия во взрослой жизни, и приходят к выводу, что запугивание в детском возрасте «бросает длинную тень на жизнь пострадавших людей. Вмешательства в детском возрасте, вероятно, приведут к снижению долгосрочного здоровья» (Wolke, Copeland, Angold и др., 2013).

Примером агрессивного поведения в социальных сетях может быть актуальный для настоящего времени феномен кибербуллинга как совокупности агрессивных действий в адрес конкретного человека с использованием современных технологий общения (интернет, телефон). L. Arseneault отмечает, что кибербуллинг включает в себя также и сексуальные домогательства посредством интернета (Arseneault, 2018).

Идея «обратимости» событий в интернете, вероятность их «откручивания назад» (а это могут быть и оскорбления) позволяют личности относиться к организации коммуникативного процесса менее ответственно, не переживая стыд, угрызения совести. Люди, родившиеся после 2003 года, воспринимают безопасность как ценность, и поэтому представители этого поколения могут сочетать в разных пропорциях онлайн-коммуникацию с коммуникацией офлайн. Для некоторых из них непосредственное общение выступает самостоятельной ценностью, хотя в реальной жизни им трудно заводить друзей, взаимодействовать с окружающими людьми: они предпочитают писать сообщения, а не звонить по телефону.

Особенности ценностно-смысловой сферы представителей цифрового поколения

Следует отметить, что у поколения Z происходит сужение круга интересов, а представления о работе, отдыхе и общении связаны исключительно с использованием технических средств, что вызывает беспокойство у их родителей и педагогов. В ситуациях, когда гаджеты не используются при живом общении с человеком, личность испытывает состояние замешательства, тревоги. В жизни целого поколения появился предмет, и, как пишет А. Гринфилд, он «...стал последним предметом, на который мы смотрим каждую ночь перед тем, как заснуть, и первым, за которым мы тянемся спростонья. Мы используем его, чтобы знакомиться с людьми, общаться, развлекаться и находить дорогу. С его помощью мы покупаем и продаем вещи. Мы полагаемся на то, что он зафиксирует места, в которых мы бываем, вещи, которые делаем, и людей, с которыми общаемся; мы рассчитываем на то, что он поможет нам убить время,

заполнить установки и паузы, которые некогда занимали такую большую часть нашей жизни» (Гринфилд, 2018, с. 19–20).

Результаты исследования В. А. Соколова, проведенного в 2020 году, показали, что больше всего представителей поколения Z (в исследовании приняли участие 134 студента Уральского федерального университета) привлекает удобство при использовании технических средств и поиске информации, а также возможность в любой момент быть на связи. Характерно, что 84,3% участников опроса испытывают высокий и средний уровень субъективной зависимости от телефона, а 85,8% не готовы отказаться от смартфона. Также эмпирически было подтверждено, что времяпрепровождение в социальных сетях не создает для представителей поколения Z прямых проблем в жизни, а также не влияет на способность распоряжаться своей судьбой (Соколов, 2020).

Одним из парадоксов цифровой социализации является феномен, не имеющий национальной окраски, — одиночество, состояние, которое не покидает человека даже в окружении родных и друзей. Цифровое общество порождает поколение людей, для которых одиночество является средством спасения от неиссякаемого потока информации. Ускоренный темп жизни не позволяет личности устанавливать глубокие межличностные отношения, наслаждаться непосредственным общением. В пиковые периоды одиночества личность склонна к поиску объектов для отвлечения внимания от своего состояния. Самый простой способ — социальные сети и мобильный телефон. Таким образом, общение в интернете помогает личности избавиться от ощущения одиночества, а при чрезмерном его использовании, уходе от проблем реальной жизни в виртуальный мир может вызвать сложности в управлении своей жизнью.

По теории Tamaki Saito (Saito & Angles, 2013), в обществе распространяется такая категория людей, как «хикикомори» (яп., букв. «нахождение в уединении»), или хикки, которые добровольно пребывают в уединении и отказываются выполнять ожидания общества, при этом проживая совместно со своими родителями или родственниками, с которыми они не хотят общаться (Kato, Kanba, Teo, 2018). При этом в восточных источниках указывается на «первичных хикикомори» — молодежь, у которой нет серьезных психопатологических диагнозов, и «вторичных хикикомори», к которым принадлежат лица, страдающие от множества тяжелых психических расстройств, включая аффективное, тревожное и обсессивно-компульсивное расстройства, а также расстройство личности (Suwa, Suzuki, 2013). Благодаря распространению информации в интернете мода на стиль жизни хикикомори начинает охватывать различных людей вне зависимости от страны проживания.

Особенности эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферы представителей цифрового поколения

У представителей поколения Z при киберсоциализации в обществе происходят изменения в эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферах, трансформация образа «Я» и отношения к себе, непонимание ценностно-смысловой сути своего жизненного пути. При

творческом создании своего публичного «Я» в цифровом пространстве подростки и молодежь ориентируются на идеальные характеристики личности, подчеркивающие индивидуальность автора этого образа. Виртуальный мир позволяет человеку легче выражать самого себя, создавать близкий к идеалу образ, что обусловлено ложным ощущением защищенности и анонимности, дефицит которой наблюдается в реальности. Однако следует отметить, что молодые люди также испытывают дискомфорт от нарушения психологических границ личного пространства, у них возникает тревожное ощущение, нарушается адекватная оценка себя и своих поступков в реальной жизни. Следствием этого является размывание социальных и гендерных ориентаций у представителей цифрового поколения.

Возможность стремительно быстрого обогащения и высоких заработков пропагандируется среди молодого поколения в социальных сетях и СМИ. И эта установка вполне может рассматриваться как альтернатива продуманному планомерному строительству своего будущего. Проведенное авторами пилотное исследование в ноябре 2020 года с помощью проективной методики рисуночных метафор И. Л. Соломина «Жизненный путь» (80 студентов первого курса очного отделения, обучающихся в Российском государственном профессионально-педагогическом университете по образовательным программам гуманитарного профиля) показало, что у первокурсников имеются трудности в определении своего будущего, в том числе профессионального, в разработке его альтернативных вариантов. Они абстрактно представляют свой дальнейший жизненный путь, в нем недостаточно конкретики, планируемых событий. В беседе, которая сопровождает реализацию данной методики, примерно у трети студентов-первокурсников выявлена неуверенность в правильности выбора образовательной программы, вуза. Профессиональное будущее кажется участникам исследования недостаточно привлекательным, что сопряжено с определенной тревогой, страхами и общей напряженностью. Неопределенность цели профессионального образования, противоречия в нравственно-смысловых ориентациях обусловлены прежде всего внутренними причинами — фрустрацией от взаимодействия с социальными медиа, стремлением преодолеть сложную ситуацию изоляции, вызванную коронакризисом.

Жизнь современной молодежи во многом определяет установка на получение удовольствия сегодня. Стремление к комфорту, наслаждению, ориентация на эгоистическое потребление определяют лицо нынешних подростков и студенческую молодежь. Развитию гедонистических установок среди подрастающего поколения способствует потребительская модель поведения, навязываемая в СМИ.

Особенности познавательной сферы представителей цифрового поколения

Еще одна особенность современных молодых людей — клиповое мышление (clipthinking), особенное восприятие мира, информации посредством образов, ярких красочных посылов. При этом поток

информации воспринимается фрагментарно, раздробленно: набор аудио-визуальных отрывков и их расстановка в определенной последовательности не позволяют личности проникнуть в причинно-следственные связи воспринимаемого явления, отрефлексировать увиденное, сделать логические выводы, создать целостную картину окружающего мира и критически ее оценить. Поток информации рассчитан исключительно на эмоциональное восприятие фрагментов предлагаемого контента. Дети настолько доверяют информации из интернета, что, с одной стороны, они порой излишне уверены в своих взглядах, а с другой — не замечают их противоречивость и алогичность. Индивид становится уязвимым для манипулятивного влияния извне. Достаточно вспомнить распространенные в совсем недавнем прошлом группы смерти («Разбуди меня в 4.20», f57, f58, «Киты плывут вверх», «Тихий дом», «Море китов», «50 дней до моего...» и т. д.), основатели которых так хорошо знали особенности когнитивного, эмоционального развития подростков и их потребности. Прекрасно ориентируясь в интернете, запоминая адреса, где хранится нужная им информация, они фрагментарно воспринимают ее содержание. У них растет скорость восприятия информации, однако они не могут достаточно долго удерживать внимание на одном предмете. И становится понятным, что при клиповом мышлении невозможно глубинное понимание текстов: выявлять их скрытые, неявные смыслы, понимать их ценность (эстетическую, художественную и пр.), воспринимать их согласно «жизненной целостности» (с учетом эпохи, культуры).

Среди факторов, породивших клиповое сознание, выделяется и такой, как увеличение количества дел, которыми человек занимается одновременно. Ученые, описывая представителей поколения, выросших в цифровой среде, отмечают многозадачность (Рассказова, 2012; Rosen, 2007) и «медиа многозадачность» (Martín-Perpiñá, Poch, Cerrato, 2019; Солдатова, Трифонова, 2018). Например, выполняя домашнее задание, подростки могут параллельно общаться с друзьями в мессенджерах, слушать любимую ритмичную музыку, выполнять работу по дому. Такое поведение, как правило, вызывает удивление у представителей других поколений. Для цифрового же поколения однозадачность — это монотонность, унылость и скука, а многозадачность — как раз норма, нечто само собой разумеющееся. Ученые подсчитали, что старшеклассники, сидя за компьютером, меняют деятельность и переходят от одного онлайн-ресурса к другому только за одну минуту три раза (Солдатова, Трифонова, 2018). Существуют также исследования, в которых констатируется, что для представителей поколения Z «платой за многозадачность становятся рассеянность, гиперактивность, дефицит внимания и предпочтение визуальных символов логике и углублению в текст» (Rosen, 2007, с. 104). Полагаем, что следствием многозадачности являются трудности запоминания информации, счета в уме, развития устной и письменной речи, недостаточность развития смыслового чтения, скудность словарного запаса. Постоянная активность в режиме многозадачности ведет к утомлению и истощению, а также к возникновению тревожных и депрессивных состояний.

Пока ученые не знают, как относиться к многозадачности. Одни обращают внимание на взаимосвязь медиа многозадачности с познавательными

функциями личности, такими как концентрация внимания, переключение внимания и объем памяти (May, Elder, 2018). Другие считают, что медианногозадачность подростков связана с недостатками когнитивного контроля и более высоким уровнем импульсивности, влияющими на исполнительные функции (Martín-Perpiñá, Poch, Cerrato, 2019). Однако при ряде отрицательных последствий многозадачности и медианногозадачности можно выделить и положительные моменты: личность получает большее эмоциональное удовлетворение от такой параллельной вовлеченности сразу в несколько видов разнообразной деятельности. Как надо поступать и действовать в современном сетевом мире, определяет поколение, которое можно назвать многозадачным (Солдатова, Трифонова, 2018).

Таким образом, феномен медианногозадачности может быть определен как: 1) одновременное использование нескольких мультимедиапотоков; 2) сочетание использования цифровых и традиционных источников информации; 3) сочетание использования офлайн-видов и виртуальных видов деятельности.

Безусловно, современные информационные технологии открывают миру незнакомые прежде возможности: новые способы усвоения знаний, поиск нужной информации, безопасный формат взаимодействия с людьми, что значительно упрощает жизнь человека и привлекает молодежь.

Заключение

Теоретический анализ феномена цифрового поколения позволяет сделать некоторые выводы и обозначить возможные перспективы исследования.

Социальная среда, в которой развивается человек, исторические процессы, культура, государственный строй задают определенную систему ценностей, детерминируют формирование структуры субъекта как представителя определенного времени, определенного поколения. Процессы глобализации и цифровизации, происходящие в наши дни, безусловно, влияют на формирование личности молодого поколения, трансформируют сознание старшего поколения. Цифровое информационное поле навязывает людям стиль жизни, несвойственный предшествовавшей индустриальной цивилизации. Можно констатировать, что бурное развитие цифровых технологий самым решительным образом влияет на современных детей, подростков и молодежь, которые в ситуации нового социального развития тратят свои человеческие ресурсы — время, работоспособность, активность, здоровье — на встраивание в иную реальность.

У представителей цифрового поколения есть своя специфика в самовосприятии, в коммуникативной, познавательной, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной сферах личности. Выявленные личностные и поведенческие характерные особенности современного поколения показали, что его представители находятся в состоянии отчуждения от реального социума, имеют трудности в коммуникации, испытывают субъективную зависимость от «цифры», которая несет риск

для их здоровья, сужает круг интересов, препятствует созданию глубоких межличностных отношений, порождает инфантилизм. Все это говорит о том, что «развивающемуся человеческому разуму нужна сбалансированная медиа-диета» (Гринфилд, 2018, с. 71).

В то же время современная молодежь имеет определенные преимущества перед старшими поколениями: обладает гибкостью мышления и мобильностью, умеет работать в условиях многозадачности и медиа-многозадачности, быстро воспринимает информацию, мгновенно переключается с одного дела на другое. Эти качества стоит соразмерно использовать в образовательных целях, применяя новые формы взаимодействия, развивая коммуникативные способности, навыки планирования и критического мышления. Как отмечают А. Valeriano Muñoz и J. Patiño Delgado: «Необходимо не только обучать студентов, которые отвечают потребностям общества, полностью погруженного в цифровую среду, но и развивать у них те навыки, которые позволяют грамотно развиваться в сложных ситуациях и искать решения различных проблем, с которыми сталкивается XXI век» (Valeriano Muñoz, Patiño Delgado, 2019, p. 22–23).

Разумное осмысление проблем современной молодежи, которая что-то приобрела, а что-то потеряла, несомненно, требует ответа на вопрос: так ли уж плохи сегодняшние молодые? Проблема недовольства подрастающим поколением волнует общество всегда и везде. Еще в дошедших до нас произведениях Гесиода, древнегреческого поэта (VIII–VII века до н. э.) мы встречаем пессимистическое отношение к своей современности и молодежи: «Я утратил всякие надежды относительно будущего страны, если сегодняшняя молодежь завтра возьмет в свои руки бразды правления. Ибо эта молодежь невыносима, не выдержанна, просто ужасна»¹. А вот мнение Сократа (470–399 до н. э.): «Наша молодежь любит роскошь, она дурно воспитана, она насмехается над начальством и несколько не уважает стариков. Наши нынешние дети стали тиранами, они не встают, когда в комнату входит пожилой человек, перечат своим родителям. Попросту говоря, они очень плохие»². Ругая молодежь, мы не имеем в виду собственных детей.

Выявление психолого-педагогических характеристик представителей цифрового поколения важно для определения направлений профессиональной профилактической помощи, поддержки студентов при возникших у них трудностях самоопределения, а также для успешного взаимодействия с ними, поскольку прежние методы, формы и образовательные технологии работы во многом уже устарели и не дают запланированного результата.

Результаты анализа феномена цифрового поколения, выявленные его личностные и поведенческие характерные особенности помогут решить проблему налаживания коммуникаций между представителями разных возрастных и социальных групп, избежать столкновения «старого» и «нового» мировоззрения.

¹ Цитируется по: <https://olegmakarov.livejournal.com/869005.html>.

² Там же.

Список литературы

1. Гринфилд А. *Радикальные технологии: устройство повседневной жизни* / Пер. с англ. И. Кушнаревой. М.: Дело, 2018.
2. Рассказова Е. И. Психологические последствия развития информационных технологий // *Национальный психологический журнал*. 2012. № 1 (7). С. 81–87.
3. Соколов В. А. *Исследование субъективного ощущения одиночества и психологической зависимости от интернета и социальных сетей у студентов: магистерская диссертация*. Екатеринбург: УрФУ. https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/86619/1/m_th_v.a.sokolov_2020.pdf
4. Солдатова Г. У. *Цифровая культура: правила, ответственность и регуляция* // *Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов международной конференции* / Под общ. ред. Р. В. Ершовой. Коломна: ГСГУ, 2018. С. 374–379.
5. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. «Цифровой разрыв» и межпоколенческие отношения родителей и детей // *Психологический журнал*. 2016. Т. 37. № 5. С. 44–54.
6. Солдатова Г. У., Трифонова А. В. *Медианногозадачность: стоит ли беспокоиться* // *Дети в информационном обществе*. 2018. № 28. С. 26–37.
7. Arseneault L. Annual research review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice // *Journal of child psychology and psychiatry*. 2018. Vol. 59. № 4. P. 405–421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>
8. Kato T. A., Kanba S., Teo A. R. Hikikomori: Experience in Japan and international relevance // *World psychiatry*. 2018. Vol. 17. № 1. P. 105–106. <https://doi.org/10.1002/wps.20497>
9. Martin-Perpina M. M., Poch F. V., Cerrato S. M. Media multitasking impact in homework, executive function and academic performance in spanish adolescents // *Psicothema*. 2019. Vol. 31. № 1. P. 81–87. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.178>
10. May K. E., Elder A. D. Efficient, helpful, or distracting? A literature review of media multitasking in relation to academic performance // *International journal of educational technology in higher education*. 2018. Vol. 15. № 1. P. 2–17. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0096-z>
11. Rosen L. Me, MySpace and I: Parenting the net generation. NY: Palgrave Macmillan, 2007.
12. Saito Tamaki, Angles, J. Hikikomori: Adolescence without end. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2013.
13. Strauss W., Howe N. *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069*. New York: Quill, 1991.
14. Suwa M., Suzuki K. The phenomenon of «Hikikomori» (Social withdrawal) and the socio-cultural situation in japan today // *Journal of psychopathology*. 2013. № 19. P. 191–198.
15. Valeriano Munoz A. M., Patino Delgado J. M. Desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes pertenecientes a la Generación Z.

Lima — Peru: Universidad San Ignacio de Loyola, 2019. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9752/1/2019_Valeriano-Mu%c3%b1oz.pdf

16. Wolke D., Copeland W. E., Angold A., Costello J. E. Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes // *Psychological Science*. 2013. № 24. P. 1958–1970. <https://doi.org/10.1177/0956797613481608>

17. Ybarra M. L., Espelage D. L., Valido A., Hong J. S., Prescott T. L. Perceptions of middle school youth about school bullying // *Journal of adolescence*. 2019. № 75. P. 175–187. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.10.008>

References

Arseneault, L. (2018). Annual research review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of child psychology and psychiatry*, 59(4), 405–421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>

Greenfield, P. M. (2018). *Radical technologies: device of daily life*. Moscow: Delo. (In Russ.)

Kato, T. A., Kanba, S., & Teo, A. R. (2018). Hikikomori: Experience in Japan and international relevance. *World psychiatry*, 17(1), 105–106. <https://doi.org/10.1002/wps.20497>

Martin-Perpina, M. M., Poch, F. V., & Cerrato, S. M. (2019). Media multitasking impact in homework, executive function and academic performance in Spanish adolescents. *Psicothema*, 31(1), 81–87. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.178>

May, K. E., & Elder, A. D. (2018). Efficient, helpful, or distracting? A Literature review of media multitasking in relation to academic performance. *International journal of educational technology in higher education*, 15 (13), 2–17. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0096-z>

Rasskazova, E. I. Psychological consequences of the development of information technologies. (2012). *National psychological journal*, 1 (7), 81–87. (In Russ.).

Rosen L. *Me, MySpace and I: Parenting the net generation*. NY: Palgrave Macmillan, 2007.

Saito, T., & Angles, J. (2013). *Hikikomori: adolescence without end*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Sokolov, V. A. (2020). *Issledovanie sub'ektivnogo oschuscheniya odinochestva i psihologicheskoy zavisimosti ot interneta i sotsialnyih setey u studentov: masterskaya dissertatsiya* [Study of the subjective feeling of loneliness and psychological dependence on the internet and social networks among students]. (Master's dissertation, Ural Federal University, Yekaterinburg). https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/86619/1/m_th_v.a.sokolov_2020.pdf (In Russ.)

Soldatova, G. U. (2018). Tsifrovaia kul'tura: pravila, otvetstvennost' i reguliatsiia [Digital culture: rules, responsibility and regulation]. In *Tsifrovoe obschestvo kak kulturno-istoricheskii kontekst razvitiya cheloveka* [Digital society as a cultural and historical context of human development] (pp.

374–379). Kolomna: GSGU.

- Soldatova, G. U., & Rasskazova, E. I. (2016). «Tsifrovoy razryv» i mezhpokolencheskie otnosheniya roditel'ey i detey [“Digital divide” and intergenerational relations between parents and children]. *Psikhologicheskij zhurnal [Psychological journal]*, 37(5), 44–54. (In Russ.)
- Soldatova, G. U., & Trifonova, A. V. (2018). Mediamnogozadachnost: stoit li bespokoitsya [Media multitasking: is it worth worrying]. *Deti v informatsionnom obshchestve [Children in the information society]*, 28, 26–37. (In Russ.)
- Strauss, W., & Howe, N. (1991). *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069*. NY: Quill.
- Suwa, M., & Suzuki K. (2013). The Phenomenon of “Hikikomori” (Social Withdrawal) and the Socio-cultural Situation in Japan Today. *Journal of Psychopathology*, 19, 191–198.
- Valeriano Muñoz, A. M., & Patiño Delgado, J. M. (2019). *Desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes pertenecientes a la Generación Z*. Lima — Peru: Universidad San Ignacio de Loyola. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9752/1/2019_Valeriano-Mu%c3%b1oz.pdf
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., & Costello J. E. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological Science*, 24, 1958–1970. <https://doi.org/10.1177/0956797613481608>
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., Valido, A., Hong, J. S., & Prescott, T. L. (2019). Perceptions of middle school youth about school bullying. *Journal of adolescence*, 75, 175–187. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.10.008>

An educational task of teachers and trainers in German vocational education and training

A. Goncharova¹

¹ University of Osnabrueck, Germany

Статья
поступила
в редакцию
16 марта
2021 г.

Anastasia Goncharova — research assistant and a PhD student at the department of Vocational and Business Education at the University of Osnabrueck, ORCID 0000-0002-0905-3171, e-mail: anastasia.goncharova@uni-osnabrueck.de

Abstract

Educators involved in the implementation of vocational education and training (VET) are key actors ensuring its quality. This article focuses on professional responsibility of educators in the German VET system. More specifically, it concentrates on their task to educate. The explicit and implicit embedment of the educational task of vocational school teachers and company trainers in normative and regulatory framework of dual VET is explored. Further, the article addresses the development of the educational task of VET educators over the time. It is shown that in the course of the last decades, a transformation of VET educators' roles and tasks as a result of the changing goals of VET took place. Along with these changes, the educational task of VET educators with respect to development of learners' personality and their personality-related qualities and virtues has gained importance. Furthermore, in light of the growing influence of globalization and migration processes, promotion of students' intercultural competence becomes an integral part of their responsibility. Finally, the article shows that in spite of the growing importance of the topic, the empirical research on how role-related normative demands are perceived, adopted and fulfilled by VET educators in praxis remains scarce.

Keywords: vocational education and training, VET, teachers at vocational schools, trainers, educational task, roles of VET educators

For citation: Goncharova, A. (2021). An educational task of teachers and trainers in German vocational education and training. *Vocational Education and Labour Market*, 2, 66–78. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.005>

Воспитание в профессиональном образовании Германии: роль педагога

A. Гончарова¹

¹ Universität Osnabrück, Osnabrück, Германия

Анастасия Гончарова — аспирант, научный сотрудник факультета профессионального образования Universität Osnabrück, ORCID 0000-0002-0905-3171, e-mail: anastasia.goncharova@uni-osnabrueck

Аннотация

Статья посвящена вопросам профессиональной ответственности педагогов профессионального образования Германии за целостное развитие учащихся в условиях законодательно поддерживаемой системы дуального обучения. Повышение значимости воспитательной

компоненты в деятельности педагогов профессионального образования обусловлено растущим влиянием процессов глобализации и миграции, а формирование межкультурной компетенции становится важной частью педагогической деятельности. В статье приведены и проанализированы примеры и приемы явного и неявного воспитательного воздействия, применяемые педагогами и наставниками в процессе обучения. В заключение отмечается, что существующий на сегодняшний день уровень теоретического осмысления проблемы воспитания в системе профессионального образования не соответствует актуальности тематики.

Ключевые слова: профессиональное образование, педагог профессионального образования, воспитательная работа, качество образования, профессиональное развитие, дуальное образование

Для цитирования: Гончарова А. Воспитание в профессиональном образовании Германии: роль педагога // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. №2. С. 66–78. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.005> (In Eng.)

Introduction

The German vocational education and training (VET) system and, in particular, the dual model has gained considerable international attention worldwide (Euler, 2013; Hummelsheim & Baur, 2014). Above all, its role in economic stability, high quality of produced goods and services and the low unemployment rate are emphasized (Deissinger & Gonon, 2021). The dual system is characterized by a high practice orientation and close linkage to the labour market through companies' involvement in VET implementation. There are two main groups of educators involved in the realization of VET, which are teachers in vocational schools and company trainers. In light of its strong orientation of German VET on the labour market, the question of roles and functions of VET actors and educators arises: Do they mainly focus on training and preparation to the labour market or as well expected to educate? The goal of the article is to address the question of whether, in the context of the German VET, vocational schools and companies as learning sites have an educational task of cultivating personality and what comprises it. The raised question is especially relevant in light of the constantly increasing age of young people participating in VET. In 2018, the average age of young people at the beginning of the training in the dual system was 19.9 years old, and only 25.5% of them were younger than eighteen¹. The following paper will start with an explanation of the concept of education in the German context. Further, the prescription of an educational task in the normative foundation of VET and its transformation over time will be explored. Finally, the article will present current research on how normative expectations toward roles and responsibilities are perceived by actors themselves and discuss the necessity of further research.

¹ See Federal Institute for Vocational Education and Training. (2020). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung [Data Report on the Vocational Education and Training Report 2020. Information and analyses on the development of vocational education and training].

Concept of education in the German context

In the German language, there are two central educational terms — *Bildung* and *Erziehung*. Although both words are usually translated to English as education, they have different connotations which should be clarified.

According to widely cited in Germany definition of Brezinka (1992), *Erziehung* is “actions by which people attempt to permanently improve the structure of other individuals’ psychic dispositions in some way to preserve their components that are judged to be valuable as well as to prevent the emergence of dispositions that are judged to be bad” or shorter as “actions” by which people try “to promote the personality of other individuals in some way” (p. 95). Physic dispositions include abilities, skills, knowledge, attitudes, sentiments and convictions (Brezinka, 1992). According to this understanding, educational actions are interpersonal and intentional. An educator aims to archive a particular state of personality in an individual, which is evaluated by them as positive (Brezinka, 1992). Similarly, Gudjons (2011) underlines that education is an intentional process that seeks to achieve specific goals, norms and values.

In Brezinka’s understanding, education is an asymmetrical, structured subject-object relationship (Koller, 2014). Education does not only address children and adolescents; Adults and even seniors can be the subject of educational objectives as well (Brezinka, 1992). Some conceptualizations of education (*Erziehung*) differentiate from the Brezinka’ understanding in some aspects. According to some scholars, *Erziehung* only takes place in childhood and adolescence. So, for Hurrelmann (1994), as well as for Brezinka, education is a social interaction between people and purposeful action. However, this interaction occurs between an adult and a child. An adult aims to develop a specific behaviour in a child under consideration of his or her needs and characteristics.

Furthermore, some scholars distinguish between intentional education and functional education (Raithel et al., 2009; Riedl & Schelten, 2013). The first one is carried out intentionally and consciously, while the second one is unconscious, occurs without a purpose to educate but still influences children or young people. However, this understanding contradicts the notion of *Erziehung* as Brezinka or Hurrelmann define it since it can take place without an intention.

Further, along with the above-presented concept of *Erziehung*, there is a notion of *Bildung* in the German language. The roots of the concept of *Bildung* go back to the second half of the eighteenth century and the work of German philosopher Wilhelm von Humboldt (1767–1835). Humboldt defined *Bildung* as the highest and most proportionate development of human powers into a whole (Koller, 2014). Furthermore, balanced education in Humboldt’s sense aims not only at the development of intellect but of all human powers, including imagination and perceptiveness.

The core aspect that distinguishes the concept of *Bildung* from the one of *Erziehung* (in Brezinka’ understanding) is intentionality. In *Erziehung*, the intentions of educators play the central role. In contrast, *Bildungs* concept focuses on individuals. In the description of pedagogical matters, what learners do themselves is emphasized, namely, educating themselves through

engagement with the environment (Koller, 2014). The educator is here a part of this environment. Therefore, in comparison to *Erziehung*, *Bildung* can only take place as self-education. Another crucial distinction of *Bildung*, in contrast to some conceptions of *Erziehung*, is that it does not end with adolescence but continues through the life course (Schneider, 2012). For Danner (1994), *Erziehung* is an education in a narrow sense, while *Bildung* is an education in a broad sense. *Erziehung* is an intentional process aimed at the formation of personality and attitudes. *Bildung*, as he states, is “the free take-over of the educational intentions of another person by a child” (Danner, 1994, p. 5). In respect to the connection of both concepts, Danner (1994) argues that education (*Erziehung*) induces *Bildung*. As Sjöström et al. (2017) notice, the concept of *Bildung* has experienced many changes and has been re-interpreted through the last centuries, not only in Germany but also in other countries. Unfortunately, the scope of this paper does not allow us to look closer at these developments.

Overall, two points should be concluded regarding two concepts of *Bildung* and *Erziehung* in the German language. Through time, various and sometimes contradictory definitions of both terms have been formulated. Furthermore, the concepts are closely related to each other and often used in an educational context as a combination.

Educational task of VET educators in the normative foundation of VET

In the dual system, theoretical learning primarily takes place in a vocational school, while practical training is mainly carried out in a company. Therefore, there are two main groups of educators responsible for the realization of VET, namely vocational teachers and company trainers. The Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK]) determines in one of its resolutions that the vocational school and the training companies fulfil their educational mandate (*Bildungs- und Erziehung*) in a joint effort¹. Various normative documents of federal and regional level define tasks and functions of vocational schools and companies as well as requirements toward educators' qualifications.

Teachers at vocational schools

The scope of responsibilities of KMK includes ensuring and further developing the quality of school education, including the VET sector. One of the central means of KMK for reaching their goals lies in developing the standards for teacher professionalization based on the commonly defined profile of a teaching profession.

In the KMK resolution from 2000², a distinction between instructional tasks and educational tasks of teachers can be identified. First, teachers are seen as specialists in learning, whose core task lies in the purposeful and

¹ See KMK. (2019). Rahmenvereinbarung über die Berufsschule [Framework agreement on vocational school]. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf

² See KMK. (2000). Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute — Fachleute für das Lernen [Tasks of teachers today — professionals for learning]. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf

guided by scientific findings planning, organization and reflection of teaching and learning processes, as well as assessment and systemic evaluation. Second, along with the instructional task, they realize an educational task (*Erziehung*) in the meaning of personality development. Both tasks are closely connected. Education (*Erziehung*) is understood here as the conscious and intentional influence of the personality development of young people. It is further emphasized that teachers should act as role models for children and young people because only in that way positive world orientations and attitudes can be convincingly influenced. Besides, the educational tasks should be seen as a joint effort of teachers and parents and should be realized in close cooperation.

Another regulation of the KMK from 2019¹ formulates, based on the above described professional profile, standards for teacher education for educational science, professional competence areas and constitution them competencies². The areas are: instruction, education (*Erziehung*), evaluation, innovation and school development.

Three competencies comprise the area of education and should be developed during the teacher preparation:

1. Teachers know the social, cultural and technological environments, possible disadvantages, impairments and barriers of and for learners and influence their individual development within the school framework.

2. Teachers convey values and norms, an attitude of appreciation and recognition of diversity and support self-determined and reflected students' judgments and actions.

3. Teachers find approaches to solving difficulties and conflicts in school and classroom, which are age-appropriate and corresponding to the psychological development of learners as well as contribute to appreciative interaction.

It is important to note that the standards are applied to all the teachers and, therefore, to teachers of vocational schools as well.

From various provisions, it is evident that VET teachers are indeed expected to implement an educational task (*Erziehung*), which foresees above all impartment of norm and values, facilitation of recognition and appreciation of diversity, fostering value-conscious positions, reflective thinking and action of students as well as constructive dealing with conflicts.

Company trainers

Scope of responsibilities of another group of educators in dual VET — company trainers — is described in the Vocational Training Act (Berufsbildungsgesetz [BBiG])³. Among other aspects, their educational task, according to the Section 14 of BBiG, is derived from the overreaching goal of the training, which is to ensure that trainees acquire the vocational proficiency required to achieve the training objective. Furthermore, the character development of trainees is underlined as a further responsibility of a training

¹ See KMK. (2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften [Standards for teacher education: educational sciences]. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

² The requirements toward teachers' preparation are defined not only by the standar

³ See BBiG from March 2005, rev. May 2020. https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/

employer¹. With this provision, an educational duty (*Erziehung*) of the training employer or the trainer to whom the task is delegated is determined.

Furthermore, BBiG determines in Section 28 that only those who are personally and professionally qualified may train. Professional qualification, as stated in the Section 30, includes not only occupation-related but also vocational pedagogical skills, knowledge and abilities. The Ordinance on Trainer Aptitude (*Ausbilder-Eignungsverordnung [AEVO]*)² describes what comprises vocational and occupational pedagogical competencies according to the four fields of professional actions of trainers. These are the evaluation of the training requirements and planning of training, training preparation and assistance in the recruitment of trainees, training implementation as well as completion of training. The third field foresees the occupational pedagogical aptitude to promote independent learning in typical occupational and business processes in an action-oriented manner. In the scope of this field of action, trainers are expected to be able, among others, to “promote a social and personal development of trainees, identify problems and conflicts early enough and work towards their solution”³ as well as to promote intercultural competencies of trainees (AEVO, Section 3). Therefore, educational task (*Erziehung*) is not manifested explicitly but rather implicitly embedded in specific normative provisions determining duties of trainers and requirements toward their qualifications.

Development of educational task within VET over the time

Until the end of the 19th century, a polarity between general education (*Bildung*), oriented on personality development, and purposeful vocational training existed in Germany (Brater, 2020). According to Brater (2020), the work of the German pedagogue Georg Kerschensteiner, a founder of the so-called *Arbeitschule* (forerunner of modern vocational school in Germany), became a turning point of this view. He emphasized the educational value of work and argued that character and personality development, earlier seen as a goal of general education (*Bildung*), can also be archived through vocational education. In his view, through practical work, learners develop not only craft and technical skills but also their social and personal qualities. As Deissinger and Gonon (2021) point out, the *Bildung* for Kerschensteiner “is an experience of (cultural) values through vocationally based education, work and elaboration” (p. 12). The idea of double purpose and impact of work-based learning represented a shift of long-standing paradigm of incompatibility of goals of general (*Bildung*) and vocational education (Brater, 2020). Moreover, Kerschensteiner saw vocation (*Beruf*) as a foundation of *Bildung* (Deissinger & Gonon, 2021). The educational ideas of Kerschensteiner and, in particular, a new perspective on the relationship between a vocation and *Bildung* had a strong influence on the further development of the German debate on goals

¹ In the context of the dual system, trainees sign the contract with a party called “training employer”. The training itself can be either implemented by owners of the companies themselves or delegated to an employer qualified for this task — a trainer.

² See AEVO from January 2009. https://www.gesetze-im-internet.de/ausbeignv_2009/BJNR008800009.html

³ Translated from German by the author of the article

of vocational training. However, they faced significant criticism as well. Therefore, he and his supporters were criticized for ignoring the real conditions of the world of work (Brater, 2020). Kerschensteiner concentrated on vocational school education and did not engage in the discussion of industrial vocational training.

Since 1960s, a new generation of pedagogues started investigating the reality of industrial vocational training and observed that usually no attention was paid to the personality development of apprentices (Brater, 2020). They called for a change to promote vocational training, which stronger concentrates on the personality development of trainees. Soon after, in light of the rapid technological change, the industry also called for new training concepts and forms that would allow workers to adapt to the increasing dynamism of work. At this point in time, a new construct of key qualifications (*Schlüsselqualifikationen*) emerged as an answer to the changing demands toward the workforce, which until today, influences the VET discourse and praxis. The term of key qualifications was introduced in the 1970s by Dieter Mertens. He argued that the current labour market required that individuals possess not only vocational but as well generic personal capabilities. These are knowledge, skills and abilities which are not directly related to specific practical activities but can be applied in a large number of functions at the same time and allow individuals to cope with different unpredictable changes throughout life (Mertens, 1974). The term key qualifications reflect these elements' core goal, namely their key role in "the unlocking of understanding, processing and behavioral patterns"¹ (Mertens, 1974, p. 40).

According to Mertens (1974), every kind of training should have three dimensions:

1. Training for developing one's personality,
2. Training for the foundation of professional existence,
3. Training for social behaviour.

There was an intensive debate about the utility of the concept of key qualifications for vocational education in the vocational pedagogy community. One of the supporters of applying the concept was Reetz (1999), who argued that it opened up the opportunity to design vocational learning processes in companies and schools to promote personal development.

Although the idea of key qualifications was not directly adopted in the VET sector, it gave an impulse to develop the concept of vocational action competence (*Handlungskompetenz*) of German VET. Deissinger and Gonon (2021) argue that Kerschensteiner's ideas still lie in the foundation of the German VET today; However, the concepts he used have been replaced by more contemporary approaches, including vocational action competence.

Promotion of vocational competence

The development of vocational competence was introduced as a central goal of VET. Its promotion is embedded in framework curricula², training regulations of dual VET programs and other normative regulation of VET, as the

¹ Translated from German by the author of the article.

² Framework curricula are developed for the vocation-related part of the VET programme at vocational school within the framework of the dual system by the KMK and are coordinated with the corresponding training regulations for the in-company part of the training.

previous section revealed. The KMK defines vocational action competence as “the readiness and ability of the individual to behave in a properly thought-out, individually and socially responsible manner in professional, social and private situations”¹. It is divided into the dimensions of professional, personal and social competence.

The introduction of vocational action competence as a guiding principle of VET led to the alignment of VET educators’ roles and tasks and a shift toward a stronger focus on the educational task (*Erziehung*). The role of trainers became more complex and diverse. Reetz (2002) explains that trainers were now expected not only to impart professional knowledge and skills but also to facilitate independent thinking and action and other transferable competencies. The shift of the emphasis from impartment of skills toward the promotion of personality-related qualities leads to the redefinition of the roles of trainers. As well in vocational schools, as Schelten (2008) states, the educational task (*Erziehung*) is primarily realized in the course of promoting vocational competence. In that respect, the focus of the educational task (*Erziehung*) lies in fostering students’ personal and social competencies. Personal competence refers to an aptitude for work virtues, such as accuracy, reliability, conscientiousness, a sense of responsibility and duty. Independence and self-confidence are essential pillars on which personal competence is built. Above it, students’ ability to act according to the moral guidelines and standards and ecologically responsible should be developed (Schelten, 2008).

Intercultural education

Promotion of intercultural competencies of children and young people has become an important goal of education and a further educational task of VET educators. Two key developments have driven an intensive engagement with intercultural education in the last decades in Germany: international migration and globalization, expressed among others in a growing amount of internationally active businesses and diversity of workforce (Riedl & Schelten, 2013). Consequently, a significant amount of research has been done on intercultural education, as well guidelines and political recommendations have been developed and measures implemented and for its promotion on different spheres of education, including VET. Intercultural competence is understood by the KMK as “a core competence for responsible action in a diverse, globally-connected society, which does not only involves dealing with other languages and cultures but above all the ability to self-reflect on one’s images of others and to relate to them, as well as to know and reflect on the social framework conditions for the creation of such images”².

A formulation of *Recommendations on Intercultural Education in Schools* by the KMK back in 1996 and their revision in 2013 is one of the significant countywide political initiatives in this direction. In 2017 the KMK published an official report about the implementation of the recommendations in the

¹ Translated from German by the author of the article. See Federal Institute for Vocational Education and Training. (n.d.). Ziele und Leitbilder in der beruflichen Ausbildung [Goals and guiding principles in Vocational Education and Training]. URL: https://www.prueferportal.org/de/prueferportal_74664.php/kmk

² Translated from German by the author of the article. See KMK. (2013). Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule [Intercultural education at school]. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

different federal states of Germany¹. Since school education, including vocational schools, lies in the responsibility of federal states, the concrete measures for implementing the recommendations developed at the regional and school level varied. According to the report, federal states actualized and further developed their curricula to incorporate intercultural competence in the didactic-curricular planning of the classroom teaching and extracurricular activities. However, the implementation of the measure in everyday school practice remained a challenge, as stated in the report. There was a particular focus on language education, which presents a continuous teaching task. Further, federal states expanded and enhanced their initial and in-service teacher training programs in the areas of language education, especially with a focus on German as a second language. Several examples from different federal states can provide an insight into the diversity of implementation modalities. In Thuringia, for instance, the development of intercultural competence was embedded in curricula of vocational schools as a binding interdisciplinary educational goal for all subjects. The implementation of the goal involved the acquisition and deepening of learners' socio-cultural knowledge and exploration of cultural differences and commonalities. In Rhineland-Palatinate young people without sufficient language skills were admitted to all educational programs in vocational schools. However, along with the courses foreseen by the standard curriculum, they visited specialized language courses. Although the recommendations address the VET sector as well, the majority of measures described in the report are oriented on general schools and preparatory measures for VET.

Roles and tasks of VET educators in the focus of research

In the recent years, the topic of VET educators' roles and tasks as well as their transformation has been gaining attention not only in education policy discourse but also a research subject. Tutschner and Haasler (2012) emphasized that acknowledgment of a close connection between the role and qualification of educational actors and VET quality served as an impulse for growing research interest toward this topic.

Several trends characterizing the recent research on roles and responsibilities of VET educators can be identified. One stream of research concentrates on implications of changing conditions of work under growing importance of various themes, such as, for instance, digitalization or heterogeneity of students, on educators' tasks and roles and, consequently, on emergence of new requirements toward their competencies and qualifications. This stream of research is however not new and has been influenced the scientific discussion for a long time (Jahn et al., 2016). Another stream of research focuses on the perspective of the involved actors themselves, more precisely, on their professional self-perceptions.

An example of such research is a qualitative study conducted by Koch et al. (2009) who examined self-perception of roles by VET educators based

¹ See KMK. (2017). „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Berichte der Länder über die Umsetzung des Beschlusses [“Intercultural Education in Schools“. Reports of the states on implementation of the resolution]. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-05-11-Berichte_Interkulturelle_Bildung.pdf

on the beforehand constructed role profiles: subject expert, helper, moderator, motivator, consultant and educator. They found out that educational and role model function (*Erziehung*) dominates in the self-perceptions of vocational school teachers. The core of their educational task teachers saw in the facilitation of mobility, intercultural awareness as well as in support of integration processes of foreigners. Company trainers perceived themselves as well as educators, however, to a much lesser degree.

A further qualitative empirical study on the topic was conducted by Tutschner and Haasler (2012). The focus of the research lied on the current roles of different groups of vocational pedagogical personnel from the perspective of the educators themselves. They identified a general trend of role shifts of VET teachers and trainers from the subject matter and instructor to learning facilitator, mentor and coach. Furthermore, from the perspective of VET educators, the importance of a socio-pedagogical educational task (*Erziehung*) in their professional practice has increased over time (Tutschner & Haasler, 2012).

More recently, a further small sample explorative study was conducted by Jahn et al. (2016), who concentrated on how VET educators perceive normatively constructed role expectation and integrate them into their own role image. The study showed that role construction is a complex and highly individualized process influenced by an interplay of such factors like function, qualification, organisational context against the biographical background of actors. Further qualitative studies on roles and roles' perceptions of vocational pedagogical personnel in the German context were recently conducted by Burchert (2012) and Maltritz (2016).

The mentioned studies represent deep qualitative research with relatively small groups of participants, different conceptual grounds and various focus in the choice of participants. In that respect, Dietrich (2017) underlines a need for a meta-research on vocational pedagogy, roles, and tasks of vocational training staff, which would allow to consolidate and provide a scientific evaluation of various findings from different specialized studies and research projects.

Conclusion

In summary, the educational task of VET educators in the meaning of personality cultivation manifests itself in the professional requirements and standards for teachers and trainers in various forms. The educational task as the development of learners' personality has gained its importance in the last decades with the introduction of vocational competence. Promotion of independent thinking and acting, different capabilities and virtues in the scope of social, personal competencies of students became crucial responsibilities of VET teachers and trainers foreseen by a normative foundation of dual VET. Also, under the influence of intensifying globalization and migration processes, the promotion of the international competencies of young people becomes a focus of the educational tasks of VET educators. Therefore, over time developed normative expectations toward VET educators of both learning sites are complex and versatile, going far beyond occupation-related instruction.

Along with the normative perspective, the paper looked at empirical research on the roles and responsibilities of VET educators. Despite the growing importance of the topic, the empirical research on whether and how the formulated normative expectations toward educators' roles are in reality perceived by actors are still very limited. However, already conducted studies bring important incitements about professional self-perceptions of vocational school teachers and trainers. Thus, studies indicate that educators do not automatically adopt the normatively imposed roles but actively integrate and shape them. Further, some of the studies showed that educational actors indeed perceive an expansion and versatility of their role. The educational task is seen by VET educators, particularly, by vocational teachers, as a crucial part of their work. Due to its valuable impulses, such research, concentrating on the perspectives of teachers and trainers, more precisely, on how these tasks- and role-related normative demands are perceived, adopted and fulfilled by VET educators in praxis should be further expanded. Therefore, the actor-centered perspective should, along with the normative-theoretical perspective, become a focus of future research.

Further exploration of actors' perspective on normative expectations toward their roles, role versatility, including the growing importance of the educational task, as well as on their professional self-perceptions, remain especially crucial in the light of the current concerns to ensure a sustainable supply of well-qualified educational personnel for VET in the future. Such research can further provide valuable incentives for the development of the professionalization strategies and development of measures to support VET education in the process of constant roles' and responsibilities' transformation.

References

- Brater, M. (2020). Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung in der historischen Dimension [Vocational education and training and personality development in the historical dimension.]. In R. Arnold, A. Lipsmeier, & M. Rohs (Eds.), *Handbuch Berufsbildung* (3rd ed.). Springer VS.
- Brezinka, W. (1992). *Philosophy of Educational Knowledge: An Introduction to the Foundations of Science of Education, Philosophy of Education and Practical Pedagogics*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-011-2586-4>
- Burchert, J. (2012). Coach, Organisator, Kollege oder Berufspädagoge? Skizze einer Typologie des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder [Coach, organizer, colleague or professional educator? Sketch of a typology of the pedagogical self-image of full-time trainers]. In P. Ulmer, R. Weiß, A. Zöller, & P. Ulmer (Eds.), *Berufliches Bildungspersonal — Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*. Bertelsmann.
- Danner, H. (1994). 'BILDUNG' A basic term of German education. https://www.helmut-danner.info/pdfs/German_term_Bildung.pdf
- Deissinger, T., & Gonon, P. (2021). The development and cultural foundations of dual apprenticeships — a comparison of Germany and Switzerland.

Journal of Vocational Education & Training, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1863451>

- Dietrich, A. (2017). Berufsbildungspersonal 2025 — Forschungs- und Entwicklungsperspektiven im Kontext gesellschaftlicher Megatrends [Vocational training personnel 2025 — research and development perspectives in the context of societal megatrends]. In M. French & A. Dietrich (Eds.), *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben* [Vocational training personnel in training service providers and companies]. Rostock University.
- Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: A model for other countries?* Bertelsmann Stiftung.
- Gudjons, H. (2011). *Pädagogisches Grundwissen* [Fundamental pedagogical knowledge] (10th ed.). Klinkhardt.
- Hummelsheim, S., & Baur, M. (2014). The German dual system of initial vocational education and training and its potential for transfer to Asia. *Prospects*, 44(2), 279–296. <https://doi.org/10.1007/s11125-014-9311-4>
- Hurrelmann, K. (1994). Mut zur demokratischen Erziehung! [Courage for democratic education!]. *Pädagogik*, 46(7–8), 13–17.
- Jahn, R. W., Brünner, K., & Schunk, F. (2016). „Neue“ Rollen des beruflichen Bildungspersonals und deren Wahrnehmung durch die pädagogischen Akteure — eine interpretative Analyse dominanter Rollenbilder von Berufsschullehrern und Ausbildern [“New” roles of vocational education personnel and their perception by pedagogical actors — an interpretative analysis of dominant role models of vocational school teachers and trainers]. <https://doi.org/10.25673/4504>
- Koch, R., Jahn, R. W., Schumann, J., & Schiller, S. (2009). Aufgaben- und Rollenpluralität des beruflichen Bildungspersonals [Plurality of tasks and roles of vocational training personnel]. *Berufs- Und Wirtschaftspädagogik — Online*, (2009), H. Profil 2. http://www.bwpat.de/profil2/koch_etal_profil2.shtml (Volltext)
- Koller, H.-C. (2014). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* [Basic concepts, theories and methods of educational science. An introduction] (7th ed.). Kohlhammer.
- Maltritz, M. (2016). *Das berufliche Selbstverständnis als Determinante des professionellen Handelns* [Professional self-image as a determinant of professional action] [Dissertation, Fakultät für Humanwissenschaften; W. Bertelsmann Verlag, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg]. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft [Key qualifications: Theses on training for a modern society]. *Mitteilungen Aus Der Arbeitsmarkt- Und Berufsforschung*, 7(1), 36–43.
- Raithel, J., Dollinger, B., & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik: Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen* [Introduction to pedagogy: terms, trends, classics, disciplines] (3rd ed.). VS Verl. für Sozialwiss. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91828-0>

- Reetz, L. (1999). Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen — Kompetenzen — Bildung [On the connection between key qualifications — competencies — education]. In T. Tramm, D. Sembill, F. Klauser, & E. G. John (Eds.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts*. Lang.
- Reetz, L. (2002). Überlegungen zu einer zukunftsgerichteten Rolle der Ausbilder in Betrieben [Reflections on a future-oriented role of trainers in companies]. *Zeitschrift Für Berufs- Und Wirtschaftspädagogik*, 98, 8–25.
- Riedl, A., & Schelten, A. (2013). *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung [Fundamental concepts of pedagogy and didactics of vocational training]*. Pädagogik. Franz Steiner Verlag.
- Schelten, A. (2008). Bildungsauftrag der Berufsschule — Traditionelle und neue Aufgaben [Educational mission of the vocational school — traditional and new tasks]. *Die Berufsbildende Schule*, 60(7/8), 207–208.
- Sjöström, J., Frerichs, N., Zuin, V. G., & Eilks, I. (2017). Use of the concept of Bildung in the international science education literature, its potential, and implications for teaching and learning. *Studies in Science Education*, 53(2), 165–192. <https://doi.org/10.1080/03057267.2017.1384649>
- Schneider, K. (2012). The Subject-Object Transformations and 'Bildung'. *Educational Philosophy and Theory*, 44(3), 302–311. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00696.x>
- Tutschner, R., & Haasler, S. R. (2012). Meister der Methode — Zum Wandel des Rollenverständnisses von Lehrern und Ausbildern in der beruflichen Bildung [Master of the method - on the change in the understanding of the role of teachers and trainers in vocational education and training]. In P. Ulmer, R. Weiß, A. Zöller, & P. Ulmer (Eds.), *Berufliches Bildungspersonal — Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*. Bertelsmann.

Воспитательная деятельность в учебных заведениях системы Государственных трудовых резервов СССР в 1940–1950-е годы

Л. В. Захаровский¹, С. Л. Разинков¹

¹Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия

Захаровский Леонид Владимирович — кандидат исторических наук, доцент кафедры документоведения, истории и правового обеспечения Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID 0000-0003-0951-2080, e-mail: konung-75@mail.ru

Разинков Сергей Львович — кандидат исторических наук, доцент кафедры документоведения, истории и правового обеспечения Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID 0000-0002-0018-7931, e-mail: sergerazinkov@mail.ru

Статья поступила в редакцию 27 апреля 2021 г.

Аннотация

В статье отмечается, что при осуществлении новой государственной политики в области воспитания подрастающего поколения целесообразно учитывать исторический опыт организации воспитательной деятельности в учебных заведениях системы Государственных трудовых резервов СССР в 1940–1950-е годы. В работе выявлены и структурированы фундаментальные принципы организации идейного, военно-патриотического и физического воспитания молодежи: наличие стержневой воспитательной идеи; непрерывность воспитательных усилий на протяжении всего срока обучения; комплексный характер воспитательной деятельности; выделение ограниченного круга приоритетных задач; активное вовлечение в воспитательную работу в системе Государственных трудовых резервов комсомола. Проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что некоторые принципы и отдельные содержательные элементы модели воспитания учащихся системы Государственных трудовых резервов можно использовать сегодня при разработке современной концепции воспитания российской молодежи.

Ключевые слова: воспитательная работа, государственные трудовые резервы, ремесленные училища, школы ФЗО, комсомол, профессионально-техническое образование в СССР

Финансирование

Статья выполнена в рамках исследования «Адаптация региональной системы подготовки рабочих кадров к миграционным процессам (Свердловская область, 1920–1950-е гг.)», поддержанного Российским фондом фундаментальных исследований (грант РФФИ № 19–09–00396).

Для цитирования: Захаровский Л. В., Разинков С. Л. Воспитательная деятельность в учебных заведениях системы Государственных трудовых резервов СССР в 1940–1950-е годы // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2. С. 79–88. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.006>

© Захаровский Л. В.,
Разинков С. Л.

Educational activities in the educational institutions of the State Labour Reserves system of the USSR in 1940–1950s

L. V. Zakharovsky¹, S. L. Razinkov¹

¹Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

Leonid Zakharovsky — Candidate of Sciences in History, Associate Professor of Department of Document Studies, History and Legal Enforcement of Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID 0000-0003-0951-2080, e-mail: konung-75@mail.ru

Sergey Razinkov — Candidate of Sciences in History, Associate Professor of Department of Document Studies, History and Legal Enforcement of Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID 0000-0002-0018-7931, e-mail: sergerazinkov@mail.ru

Abstract

The article notes that when implementing a new state policy in the field of education of the younger generation, it is advisable to take into account the historical experience of organizing educational activities in educational institutions of the State Labour Reserves of the USSR in the 1940s and 1950s. The paper identifies and structures the fundamental principles of the organization of ideological, military-patriotic and physical education of young people: the presence of a core educational idea; the continuity of educational efforts throughout the entire period of training; the complex nature of educational activities; allocation of a limited range of priority tasks; active involvement in educational work in the system of State Labour Reserves of the Komsomol. The analysis made it possible to conclude that some principles and some content elements of the model of education of students in the system of State Labour Reserves can be used today in the development of a modern concept of education of Russian youth.

Keywords: state labour reserves; educational activities; technical schools; vocational and technical education in the USSR; communist youth union

Funding

The article was carried out within the framework of the study “Adaptation of the regional system of training workers to migration processes (Sverdlovsk region, 1920–1950s)”, supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR grant No. 19-09-00396).

For citation: Zakharovsky, L. V., & Razinkov, S. L. (2021). Educational activities in the educational institutions of the State Labour Reserves system of the USSR in 1940–1950s. *Vocational Education and Labour Market*, 2, 79–88. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.006>

Введение

Одной из актуальных проблем социально-политического развития современной России является отсутствие общественной идеологии, в том числе в части наших представлений о «светлом» будущем. Следствием «смуты в умах» закономерно становится размытость концепции воспитания молодых поколений, начиная от определения оптимальных механизмов, нацеленных на формирование личности будущих граждан, и заканчивая согласием по поводу наших идеалов и образцов для подражания. В этих условиях общество, объективно заинтересованное в воспроизводстве собственной идентичности, неизбежно сталкивается с большим количеством рисков и ограничений.

Последним примером тому может служить статья 2 ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон „Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»¹, в которой ключевые понятия (например, патриотизм) четко не определены. Существующая двусмысленность вносит в повестку дня вопрос о выстраивании системного подхода к воспитательной деятельности, включая разработку механизмов реализации поставленных целей с учетом специфики учебных заведений и социокультурных различий между студентами вузов и колледжей².

Настоящая статья посвящена исследованию отечественного опыта гражданско-патриотического воспитания будущих рабочих на примере учебных заведений системы Государственных трудовых резервов СССР в 1940–1950-е годы.

Подходы к проблеме современных авторов

Создание первой общегосударственной системы профессионально-технического образования усилило значимость организованной воспитательной работы среди учащихся. Опыт ее осуществления в сложнейших условиях (Великая Отечественная война и послевоенное восстановление страны), несомненно, представляет как теоретический, так и практический интерес. Анализ современных научных публикаций показывает, что значительный воспитательный потенциал, накопленный системой Государственных трудовых резервов, может быть востребован и сегодня. В частности, в статье А. А. Беляева и А. А. Слезина «Роль комсомола в развитии системы учебных заведений Трудовых резервов в первые годы после Великой Отечественной войны» показано, как комсомол с помощью воспитательных приемов формировал у подростков сознательное отношение к учебе, хотя при этом существовали и объективные ограничения: «Учитывая, что членство в ВЛКСМ играло тогда мобилизационно-воспитательную роль, сдерживало девиантные проявления в поведении учащихся, следует признать положительной работу комсомольских организаций по пополнению их рядов... Однако в целом, оценивая комсомольскую работу в ремесленных и железнодорожных училищах и школах ФЗО, можно сделать вывод, что в улучшении учебного процесса в системе трудовых резервов комсомолу было трудно исправить ситуацию» (Беляев, Слезин, 2011, с. 36).

Историк В. А. Агеева в своей диссертации особо останавливается на эффективности военно-патриотического воспитания в учебных заведениях трудовых резервов. По ее мнению, опыт «системы военно-патриотического воспитания и допризывной подготовки, формирования морально-психологической готовности граждан к защите Отечества... учебных заведений в годы войны имеет важное значение в деле формирования у современного молодого поколения

¹ О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся: ФЗ от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ // Российская газета. 2020. 7 августа.

² В данной статье, учитывая характер исследования, используется исторический термин «учебное заведение», введенный из официального оборота ФЗ № 3266-1 от 10 июля 1992 г. «Об образовании».

патриотического долга перед Родиной, готовности выступить на ее защиту. Безусловно, сегодня перед управленческими структурами и органами образования стоит задача извлечь из этого опыта максимум пользы» (Агеева, 2006, с. 26).

В работе Т. М. Скобелевой «Развитие системы воспитания учащихся профессионально-технических учебных заведений СССР в 1950–1990-х годах» воспитательная деятельность советских ПТУ разбита на периоды, но, к сожалению, первому этапу («Рубеж 1940–1950-х гг. — 1958 г. — время становления комплексной системы советского воспитания учащихся — будущих квалифицированных рабочих, характеризующийся стабильностью и углублением содержания учебного процесса») уделено чрезвычайно мало внимания (Скобелева, 2019).

Трехтомный сборник документов (Профессионально-педагогическое и профессионально-техническое образование в России, 2020) показывает на примере Свердловской области, как зарождалась и развивалась отечественная система подготовки квалифицированных рабочих кадров, преподавателей и мастеров производственного обучения.

Особый интерес в данной работе представляют введенные в научный оборот документы региональных архивов, по которым можно проследить, с помощью каких механизмов решались в Свердловской области задачи, сформулированные в постановлениях и распоряжениях центральных партийно-правительственных органов, какие возникали проблемы и как они преодолевались. Часть документов сборника посвящена воспитательной деятельности в учебных заведениях системы Государственных трудовых резервов в 1940–1950-е годы.

Анализ советского опыта воспитательной работы, в том числе накопленного в период существования Государственных трудовых резервов, позволяет сделать вывод, что его можно и нужно использовать для воспитания современной российской молодежи (безусловно, адаптировав его к нынешним условиям) — однако изучение принципов и механизмов советской системы еще далеко от завершения.

Принципы организации воспитательной работы в учебных заведениях системы Государственных трудовых резервов

Краеугольным камнем воспитательной работы в системе Государственных трудовых резервов являлся ее системный характер, который определялся следующими принципами:

1. *Наличие стержневой воспитательной идеи (вокруг которой выстраивалось конкретное содержание воспитания).*

Первая строка гимна Государственных трудовых резервов «Мы родному вождю и Отчизне верны» представляется не случайной и очень точной. Она формировала у учащихся представление о том, что все «молодые гвардейцы труда» — дети в огромной семье, отцом (патером) которых является любимый вождь, а матерью — Отчизна, вся страна, постоянно заботящаяся о своих сыновьях и дочерях.

Этот мотив государственного патернализма как императив воспитательной деятельности не был связан исключительно с Государственными трудовыми резервами. Еще в марте 1940 года М. И. Калинин в интервью

корреспонденту «Комсомольской правды», говоря о том, как молодежи лучше подготовиться к вступлению в жизнь, произнес характерную максиму: «Никогда не ври ни отцу, ни матери, ни партии». Но именно в системе Государственных трудовых резервов мотив семьи-государства нашел наиболее полное выражение.

Семья-государство кормила и одевала, обучала и лечила. И естественный сыновний долг — изо всех сил помогать этой большой семье — становился шаблоном социального поведения учащихся. Изучение конкретных форм воплощения и тиражирования данного шаблона (паттерна) с помощью методов социальной психологии (social behaviour) и истории позволяет выявить ограничения и риски воспитания у учащейся молодежи целого комплекса социальных убеждений и вытекающих из них устойчивых образцов поведения вокруг одного базового шаблона-образа.

Инструменты, формирующие стержневую идею, были неизменны вплоть до второй половины 1950-х годов. Характерно, что первые политбеседы, с которых начиналось становление системы воспитательной работы с учащимися, были посвящены сталинской конституции, что позволяло целенаправленно создавать приукрашенный образ государства, гарантирующего широкий спектр прав всем гражданам — в том числе и подвергавшимся дискриминации, — что было крайне важно, например, при работе с детьми спецпереселенцев. Ту же цель преследовали и беседы на тему «Жизнь и деятельность великого вождя товарища Сталина». Однако беседы как воспитательный инструмент воздействовали на сознание не очень долго. Поэтому отдельные положения конституции использовались в качестве элементов агитации: о них не позволяли забывать транспаранты, развешивавшиеся в учебных и производственных помещениях ремесленных училищ и школ ФЗО.

Как бы ни была эффективна наглядная агитация, она лишь пассивно влияет на сознание учащегося, что ограничивает силу ее воздействия. Поэтому образ вождя, олицетворяющего все советское государство, обязательно включался и в практическую (в том числе производственную) деятельность. В отчете об итогах социалистического соревнования учащихся отряда ремесленных училищ и школ ФЗО на СУГРЭСстрое (декабрь 1942 года), направленном начальнику Свердловского областного управления трудовых резервов тов. Путинцеву, особо подчеркивалось: «В каждой проводимой беседе всегда заостряли вопрос о выполнении клятвы тов. Сталину в полугодовом рапорте»¹.

2. Непрерывность воспитательных усилий на протяжении всего срока обучения.

Воспитательная работа начиналась еще в ходе призыва учащихся в учебные заведения трудовых резервов. Агитационно-разъяснительные мероприятия, проводимые региональными управлениями трудовых резервов, районными органами власти и конкретными учебными заведениями, носили комплексный характер. Все эти шаги (издание плакатов и воззваний, организация выставок изделий учащихся, оповещение

¹ ЦДООСО. Ф. 61. Оп. 5. Д. 52. Л. 57–64.

молодежи о призыве через местную и областную печать, выступления учащихся и руководителей областного управления, проведение агитационных автомотопробегов и массовых гуляний, посвященных окончанию учебного года, выезды в школы и др.¹) не противоречили друг другу и создавали привлекательный образ системы Государственных трудовых резервов. Приобретение рабочей квалификации и вхождение в элиту советского рабочего класса позволяло достичь личного успеха и включиться в выполнение общегосударственных планов развития, строительство нового, справедливого общества.

Следует отметить, что при проведении агитационно-разъяснительных мероприятий не обходилось без издержек. Если в самой Свердловской области план набора в школы ФЗО и училища (особенно в железнодорожные и ремесленные) в целом выполнялся, то в других регионах для его выполнения нередко шли на прямой обман призывников. Например, в 1949 году молодежь в Тамбовской области агитировали учиться на токарей и слесарей, а прибывшим на Урал призывникам сообщили, что будут готовить из них горняков. Все это привело к тому, что часть молодых людей отказалась спускаться в шахты².

Уже в самом начале создания системы Государственных трудовых резервов, несмотря на множество возникших проблем, воспитательной работе уделялось большое внимание. В протоколе совещания Свердловского областного управления трудовых резервов по вопросу отчета директора Верхне-Салдинской школы ФЗО №5 «О состоянии учебно-производственной и культурно-воспитательной работы» от 25 декабря 1940 года приводится такой факт: «...воспитателей в школе нет, эта работа возложена на комендантов. С учащимися проводятся собрания, проработан Указ от 26 июня»³. Взаимозаменяемость основных участников воспитательной работы (преподаватели, мастера, коменданты, замполиты и т. д.) служила гарантией ее проведения, несмотря ни на какие сложности. Матрица личных и общественных целей, заданная еще при проведении набора учащихся и поддерживаемая в процессе обучения и производственной практики, наполнялась конкретным содержанием, становясь устойчивой основой мировоззрения воспитанников.

3. Комплексный характер воспитательной деятельности.

Набор воспитательных механизмов и технологий в системе Государственных трудовых резервов представлял собой комплекс мер, направленных на формирование смены «рабочей гвардии», то есть на пополнение наиболее сознательного и идейно убежденного квалифицированного ядра рабочего класса. Принципы, задачи и содержание воспитательной работы определялись на самом высоком уровне — постановлениями ЦК партии и советского правительства, а реализация и контроль были возложены на Главное управление трудовых резервов. Созданная система была дополнена вспомогательными механизмами, обеспечивавшими сбор, анализ, отбраковку или тиражирование опыта воспитательной

¹ Государственный архив Свердловской области (ГАСО), ф. Р-2033, оп. 1, д. 44, л. 29.

² ГАСО, ф. Р-2033, оп. 1, д. 44, л. 5.

³ Имеется в виду указ «О переходе на восьмичасовой рабочий день, на семидневную рабочую неделю и о запрещении самовольного ухода рабочих и служащих с предприятий и учреждений». ГАСО, ф. Р-2033, оп. 1, д. 1, л. 25.

работы. Среди них следует назвать совещания работников областных управлений (директоров, заместителей директоров по политической части). Здесь происходил обмен опытом по проблемам кадрового обеспечения воспитательной работы (например, во время войны выяснилось, что комиссованные с фронта военно-физкультурные руководители пользуются у учащихся непрерываемым авторитетом), поддержания дисциплины в общежитиях (особенно в связи с наплывом в них эвакуированных, воспитанников детских домов, освобожденной из лагерей НКВД молодежи), оживления работы кружков и комсомольских организаций училищ и школ, стимулирования должного уровня мотивации в ходе социальности и т. д.

В целях повышения эффективности воспитательной работы среди различных категорий учащихся определялся и состав учебных и производственных коллективов. В группах, где преобладали освобожденные от наказания молодые заключенные, было, как правило, по 15–20 человек. Кроме того, на каждые 40–50 человек выделялся отдельный воспитатель: «опыт работы показал, что ребята охотно слушали беседы, читки газет, но как только воспитатель отошел, все газеты рвут и делают свое дело, и на 100 человек воспитатель не может находиться все время с ребятами, он переходит из группы в группу»¹.

Воспитательная работа требует поддержки в среде самих учащихся. Поэтому по образцу совещаний работников системы трудовых резервов проводились также конференции учащихся из числа отличников ремесленных училищ и школ ФЗО. В них участвовало по несколько сотен человек. На таких конференциях обобщался опыт передовых заведений и «предъявлялся счет» к отстающим ремесленным училищам и школам ФЗО, утверждались конкретные мероприятия по улучшению их работы. Воспитанию учащихся уделялось пристальное внимание и на Всесоюзных совещаниях работников Государственных трудовых резервов.

Постепенно был выработан комплексный подход к воспитательной работе, объединенный с другими важнейшими направлениями деятельности системы. В отчете Свердловского областного управления трудовых резервов о политмассовой и культурно-воспитательной работе в ремесленных, железнодорожных училищах и школах ФЗО в 1943 году этот подход сформулирован предельно точно: «Неразрывная связь всех элементов учебы, труда и воспитательной работы — этим характеризовалась работа училищ и школ. И в первую очередь этому способствовало социалистическое соревнование...»²

4. Выделение ограниченного круга приоритетных для Государственных трудовых резервов задач, успешно реализуемых в практической деятельности (трудовой, спортивной, культурно-просветительской).

В процессе достижения значимых для государства воспитательных целей учебные заведения опирались на ряд имевшихся к тому времени инструментов идейного, физического и военно-спортивного воспитания молодежи.

¹ Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ), ф. Р–9507, д. 240, л. 114.

² ГА РФ, ф. Р–9507, оп. 1, д. 294, л. 17.

В тяжелейшем 1943 году при Главном управлении трудовых резервов при СНК СССР было создано Всесоюзное добровольное спортивное общество (ДСО) «Трудовые резервы», которое объединяло учащихся и работников системы профтехобразования. Согласно данным упомянутого отчета Свердловского областного управления трудовых резервов, на 1 июля 1944 года на территории области существовало 42 спортивных коллектива ДСО, членами которых были 7945 человек, а на 1 апреля 1945 года — 61 коллектив (7432 члена)¹. Вместе с тем отмечалось, что в условиях военного времени, когда училища и школы ФЗО производили ускоренный выпуск учащихся, а также выполняли специальные заказы правительства по изготовлению боеприпасов и другой продукции, «снизилось качество подготовки квалифицированных рабочих и ухудшилась учебно-воспитательная работа»² (Захаровский, 2015).

5. Активное вовлечение в воспитательную работу не входящей в систему Государственных трудовых резервов организации — комсомола.

Важная роль Коммунистического союза молодежи в развитии советской профессионально-технической школы была определена самим «вождем мирового пролетариата» В. И. Лениным 2 октября 1920 года на III Всероссийском съезде РКСМ: «Перед вами стоит задача хозяйственного возрождения всей страны, реорганизация, восстановление и земледелия, и промышленности на современной технической основе, которая покоится на современной науке, технике, на электричестве». Тогда же, в 1920 году, по инициативе и при активном участии комсомола были созданы школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ).

В июне 1942 года в ЦК ВЛКСМ был создан отдел по работе среди учащихся ремесленных, железнодорожных училищ и школ ФЗО. При обкомах комсомола важнейших промышленных областей и крупных горкомах были созданы такие же отделы. Неслучайно формальный глава советского государства, Председатель Президиума Верховного Совета СССР М. И. Калинин во время встречи с комсомольскими организациями и трудовыми коллективами ремесленных, железнодорожных училищ и школ ФЗО в октябре 1942 года дольше всего беседует не с начальниками управлений трудовых резервов, а с инструктором Горьковского обкома ВЛКСМ Ивановой. В отличие от протокольных и сухих кратких речей ответственных руководителей системы трудовых резервов, выступление Ивановой и ее диалог с «всесоюзным старостой» получаются насыщенными, живыми, не лишенными чувства юмора. Интерес М. И. Калинина понятен — в тяжелейших условиях военного времени комсомол выполнял колоссальную координационную и контролирующую работу в области бытового устройства и воспитания молодых кадров, пришедших на производство из учебных заведений ГУТР. Эти вопросы неоднократно обсуждались на бюро обкомов и горкомов партии, в местных комсомольских и профсоюзных организациях. Задачи и функции комсомола в данной сфере мало изменились и в первые послевоенные годы.

¹ ГА РФ, ф. Р-9507, оп. 1, д. 402, л. 49–53.

² О мерах по улучшению учебно-воспитательной работы в ремесленных, железнодорожных училищах и школах ФЗО: постановление СНК СССР от 25 августа 1945 г. // Производственное обучение. 1945. № 5–6. С. 4–8.

Участию комсомольских организаций в подготовке кадров молодых рабочих было посвящено сразу несколько постановлений: ЦК ВКП(б) от 25 июля 1947 года «О состоянии политико-воспитательной работы в ремесленных, железнодорожных училищах и школах ФЗО Министерства трудовых резервов»; ЦК ВЛКСМ от 21 августа 1947 года; Совета министров СССР от 2 августа 1948 года «О мерах по улучшению подготовки квалифицированных рабочих и ликвидации текучести учащихся в ремесленных, железнодорожных училищах и школах ФЗО». В апреле 1949 года XI съезд ВЛКСМ обязал «комсомольские организации принимать активное участие в подготовке достойного пополнения рабочего класса».

Заключение

Анализ ряда документов Государственных трудовых резервов позволил выделить ряд фундаментальных принципов, на которых строилось идейное, военно-патриотическое и физическое воспитание молодежи в 1940–1950-е годы: наличие стержневой воспитательной идеи; непрерывность воспитательных усилий на протяжении всего срока обучения; комплексный характер воспитательной деятельности; выделение ограниченного круга приоритетных задач; активное вовлечение в воспитательную работу в системе Государственных трудовых резервов комсомола.

В то же время при оценке результатов воспитательной работы (которые даже в официальных документах Государственных трудовых резервов зачастую признавались недостаточно эффективными) следует учитывать тот факт, что в сталинскую эпоху интересы учащихся признавались, но сами принципы организации системы изначально ставили их в жесткое подчинение интересам государства. И там, где между ними возникало противоречие, мнение учащихся традиционно игнорировали. Это в большей степени было оправданно в чрезвычайных условиях (например, в ходе эвакуации в период Великой Отечественной войны) и куда менее — в мирное время.

Представляется, что из военного и послевоенного опыта сегодня могут быть заимствованы принципы и структура организации воспитательного процесса, а также отдельные практики, которые были оценены в официальных документах Государственных трудовых резервов как результативные, хотя и не лишённые недостатков. С точки зрения содержания модель воспитания учащихся системы Государственных трудовых резервов, очищенная от преходящих идеологических установок, с ее ценностями альтруизма, взаимовыручки, общих великих целей и высоких устремлений, вполне сочетается с установленными законодательством основными направлениями и ориентирами воспитательной деятельности, направленной на всестороннее развитие личности обучающихся и их социализацию.

Литература

1. Агеева В. А. Общеобразовательная школа и трудовые резервы Дона и Кубани в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Ростов н/Д., 2006.

2. Беляев А. А., Слезин А. А. Роль комсомола в развитии системы учебных заведений трудовых резервов в первые годы после Великой Отечественной войны // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2011. № 6 (12): в 3 ч. Ч. 3. С. 34–37.

3. Захаровский Л. В. Советская модель профессионально-технического образования: актуализация опыта в современных условиях: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015.

4. Профессионально-педагогическое и профессионально-техническое образование в России: К столетию становления и развития. 1920–2020 гг.: сб. документов: в 3 т. / авт.-сост. Ю. И. Биктуганов, Е. М. Дорожкин, Л. В. Захаровский, М. Б. Ларионова, И. В. Осипова, С. Л. Разинков; под. ред. Е. М. Дорожкина, Л. В. Захаровского. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2020.

5. Скобелева Т. М. Развитие системы воспитания учащихся профессионально-технических учебных заведений СССР в 1950–1990-х годах // Проблемы современного образования. 2019. № 5. С. 144–152. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2019-5-144-152>.

References

- Ageeva, V. A. (2006). *Obshcheobrazovatel'naia shkola i trudovye rezervy Dona i Kubani v gody Velikoi Otechestvennoi voiny (1941–1945)* [Secondary school and labour reserves of the don and kuban regions during the Great Patriotic War (1941–1945)]. (PhD thesis). Rostov-na-Donu. (In Russ.)
- Belyaev, A. A., & Slezin A. A. (2011). Komsomol role in labour reserves educational institutions system development during the first years after Great Patriotic War. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i iuridicheskie nauki, kul'turologiia i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki* [Historical, philosophical, political and law sciences, culturology and study of art. Issues of theory and practice], 6 (12), part III, 34–37. Tambov: Gramota. (In Russ.)
- Dorozhkin, E. M., & Zakharovskii, L. V. (Eds.) (2020). *Professional'no-pedagogicheskoe i professional'no-tekhnicheskoe obrazovanie v Rossii: K stoletiiu stanovleniia i razvitiia. 1920–2020* [Vocational pedagogical and technical vocational education in Russia: Towards the centenary of formation and development. 1920–2020]: collection of documents in 3 vols. Yekaterinburg: RGPPU. (In Russ.)
- Skobeleva, T. M. (2019). Development of system of education in soviet vocational educational institutions in 1950s – 1990s. *Problems of modern education*, 5, 144–152. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2019-5-144-152>
- Zakharovskii, L. V. (2015). *Sovetskaia model' professional'no-tekhnicheskogo obrazovaniia: aktualizatsiia opyta v sovremennykh usloviakh* [Soviet model of vocational education and training: actualization of experience in modern conditions]. Yekaterinburg: RGPPU. (In Russ.)

Виртуальные мастерские: иммерсивная технология профессионального образования будущего

М. В. Зиннатова¹

¹Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия

Зиннатова Мария Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия, ORCID 0000-0002-9297-7294, e-mail: mashaperv@rambler.ru

Статья
поступила
в редакцию
23 апреля
2021 г.

Аннотация

Виртуальные мастерские являются перспективной технологией для профессионального образования будущего. При этом в научных изысканиях современных ученых и практиков вектор изучения виртуальных мастерских как технологии виртуальной или иммерсивной реальности практически отсутствует.

Цель. Определение ориентиров для разработки и реализации в образовательной практике форсайт-технологии виртуальных мастерских.

Результаты. Описана сущность виртуальных мастерских, их базовые характеристики, предложена структура виртуальных мастерских, рассмотрены ограничения и проблемы разработки, внедрения виртуальных мастерских в образовательное пространство, сформулированы воспитательные и развивающие эффекты данной технологии.

Материал статьи может быть использован для совершенствования процесса разработки виртуальных мастерских. Он является основой для включения данной технологии в систему профессиональной подготовки специалистов с целью обеспечения реализации нового формата освоения профессиональных компетенций.

Ключевые слова: иммерсивные технологии, технологии виртуальной реальности, ловушка виртуальной компетентности, виртуальные мастерские, нейрообразование, профессиональное образование, профессиональные компетенции

Для цитирования: Зиннатова М. В. Виртуальные мастерские: иммерсивная технология профессионального образования будущего // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2. С. 89–99. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.007>

© Зиннатова М. В.

Virtual workshops: immersive technology of vocational education of the future

M. V. Zinnatova¹

¹Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia

Mariya Zinnatova — Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Education of Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia, ORCID 0000-0002-9297-7294, e-mail: mashaperv@rambler.ru.

Abstract

Virtual workshops are a promising technology for the professional education of the future. In the scientific research the vector of studying virtual workshops as a technology of virtual or immersive reality is almost completely absent.

Aim. Determination of benchmarks for the development and implementation of foresight technology of virtual workshops in educational practice.

Results. The essence of virtual workshops, their basic characteristics are described; the structure of virtual workshops is proposed; the limitations and problems of development, implementation of virtual workshops in the educational space are considered; formulated educational and developmental effects of this technology.

The material of this article can be used to improve the process of developing virtual workshops. It is the basis for the inclusion of this technology in the system of professional training of specialists in order to ensure the implementation of a new format for mastering professional competencies.

Keywords: immersive technologies, virtual reality technologies, virtual competence trap, virtual workshops, neuroeducation, vocational education and training, professional competencies

For citation: Zinnatova, M. V. (2021). Virtual workshops: immersive technology of vocational education of the future. *Vocational Education and Labour Market*, 2, 89–99. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.007>

Введение

Настало время перестройки образования. Мировая цифровая индустриализация, развитие нейронаук, требования рынка труда изменяют содержание образовательного пространства и технологии профессиональной подготовки. Мы оказались в непростой ситуации: перспектива уже ясна, а способы перехода к ней четко не определены.

Виртуальные мастерские — одна из технологий, сориентированная на образование будущего, вобравшая в себя актуальные тенденции цифровизации, иммерсивности, виртуальности, персонализации и нейрообразования. Она проходит этап становления и постепенного внедрения. При полноценной реализации данная форсайт-технология обеспечит прикладное проектирование элементов профессиональной деятельности на основе разработки виртуального контента и выведет образовательный процесс на новый уровень.

Иммерсивные образовательные технологии

В профессиональном образовании, сориентированном на перспективу, происходит обновление процесса и приведение его в соответствие

с мировыми научно-техническими достижениями. Так, постепенно в него включаются иммерсивные технологии и средства обучения, нацеленные на создание соответствующей образовательной среды.

Синонимом понятия **иммерсивность** является погружение. Анализ признанных профессиональным сообществом подходов к обучению (Р. А. Грановской, Г. К. Лозанова, А. И. Тубельского, А. В. Хуторского, М. П. Щетинина) показывает, что идея иммерсивности не является новой для отечественной педагогики (Чупина, 2018). Однако сегодня погружение рассматривается не столько как метод обучения, сколько как образовательное пространство, создание которого становится возможным благодаря цифровым технологиям. В этом случае **иммерсивная образовательная среда** обеспечивает полное или частичное погружение обучающихся в цифровой мир, расширяющий действительную объективную реальность или создающий принципиально новую реальность (виртуальную).

В данной среде будущего модернизации подвергнутся все основные **компоненты**:

1. Образовательный: использование иммерсивных образовательных технологий, учет в процессе обучения нейропсихологических закономерностей обработки, хранения, передачи информации.

2. Социально-психологический: опосредование или замена социальных отношений в процессе образования иммерсивными технологиями, влияющих на процессы социально-профессионального воспитания и развития обучающихся.

3. Пространственно-предметный: оснащение аудиторий, лабораторий, мастерских цифровыми техническими средствами, позволяющими производить полное или частичное погружение обучающихся в искусственную реальность.

Заметим, что иммерсивная образовательная среда должна быть частью реального, объективного профессионально-образовательного пространства и ни в коем случае не подменять его. В противном случае мы рано или поздно столкнемся с проблемой снижения уровня профессиональной подготовки выпускников, их недостаточной социализацией и, возможно, искаженным профессионально-личностным развитием.

Таким образом, главной составляющей иммерсивной образовательной среды будущего являются сами иммерсивные образовательные технологии, для понимания сущности которых следует произвести их классификацию.

Наиболее убедительной в этом плане выглядит классификация, предложенная исследователями Ю. В. Корниловым и А. А. Поповым на базе выделения нескольких оснований для распределения технологий (Корнилов, Попов, 2020). В рамках данной статьи интерес представляют следующие:

1. По типу реализации: искусственно созданная реальность (виртуальная), дополненная реальность (объекты естественной реальности дополняются цифровым контентом), смешанная реальность (взаимодействие с виртуальными и искусственно созданными объектами в естественной реальности).

2. По глубине погружения: частичная (задействованы один-два органа чувств обучающихся) и полная иммерсивность (задействованы три и более органов чувств).

3. По степени динамичности: статичная (используются неподвижные изображения и объекты) и динамичная иммерсивность (использование видео, звука, виртуальных движущихся объектов).

4. По наличию элементов управления: технологии с трекинг-управлением и без него.

Конечно, иммерсивные образовательные технологии и в целом иммерсивная образовательная среда — пока только ориентир для образования будущего. Однако уже сегодня в дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения, разработанной под научным руководством В. И. Блинова, представлены следующие цифровые технологии для профессионального образования: онлайн-обучение, аддитивные технологии, технологии виртуальной реальности, дополненной реальности, искусственный интеллект, Big Data, цифровой двойник (виртуальный прототип), чат-бот и иные (Дидактическая концепция, 2019). Некоторые из них уже активно используются в образовательной среде, например онлайн-обучение, а другие пока только проходят этап становления и внедрения.

Виртуальные мастерские как технология виртуальной реальности

Особый интерес для профессионально-педагогического сообщества представляют технологии виртуальной реальности — как разновидность иммерсивных образовательных технологий. Благодаря созданию виртуальной среды обучающиеся имеют возможность погрузиться в пространство профессиональных действий, освоить практический функционал профессии. Для этого не нужны специально оборудованные лаборатории, мастерские, выход на реальное производство, что значительно экономит ресурсы и время всех участников профессионально-образовательного процесса. Однако нельзя исключать, что в будущем потребуется разработка системы педагогического сопровождения перехода сформированных у обучающихся «виртуальных» профессиональных действий в «реальные». Ведь, несмотря на все видимые достоинства применения технологий виртуальной реальности в профессиональном обучении, есть риск оказаться в **ловушке виртуальной компетентности** — неосознаваемого расхождения уровня реальной, объективной профессиональной компетентности и самооценки своих профессиональных возможностей: у студентов формируются ложные представления о себе как опытным профессионале только на основании освоенных профессиональных действий в виртуальном пространстве без их реального освоения и закрепления. Здесь мы снова приходим к тому тезису, что технологии виртуальной реальности должны стать частью целостного профессионально-образовательного процесса и ни в коем случае не подменять традиционные методы практического обучения, а дополнять и совершенствовать их.

Виртуальные мастерские являются перспективной технологией для образования будущего в системе среднего профессионального и высшего

образования. Они позволят обучающимся освоить профессиональные действия и операции в виртуальной среде, в том числе и такие, выполнение которых в естественной реальности опасно и крайне затруднительно. Несмотря на это, в научных работах современных ученых и практиков вектор изучения виртуальных мастерских как технологии виртуальной реальности практически полностью отсутствует.

Анализ наличия виртуальных мастерских в профессионально-образовательном процессе разных университетов и учреждений среднего профессионального образования России показал, что данная технология подменяется видеокурсами, виртуальными стендами, онлайн-обучением, дистанционным обучением, серией образовательных вебинаров. Однако смысл виртуальной мастерской гораздо шире, чем перечисленные технологии и формы профессионального образования.

Виртуальные мастерские — это иммерсивная технология, базирующаяся на создании тематической виртуальной реальности, ориентирующаяся на освоение в этой среде конкретных профессиональных операций, действий, умений, навыков, а в целом — профессиональных компетенций. Она предполагает учет нейрокогнитивных закономерностей, механизмов системного функционирования головного мозга человека в процессе профессионального обучения.

Базовыми характеристиками виртуальных мастерских выступают:

1. Синтез теоретической базы и уникального формата практического обучения: в виртуальных мастерских в игровой форме происходит освоение обучающимися профессиональных операций, действий, которые в полной мере имитируют функциональные процессы реальной профессиональной деятельности. Кроме того, виртуальная мастерская позволяет изучать удаленные, невидимые, абстрактные микро- и макрообъекты, экспериментировать с ними в виртуальном пространстве (Дидактическая концепция, 2019).

2. Проектный подход в процессе профессиональной подготовки (Горина, 2015).

3. Персонализированная организация профессионально-образовательного процесса за счет индивидуализации учебной деятельности и усиления ответственности обучающихся за проектирование содержания и результатов своего обучения (Зеер, 2021).

4. Ориентация на результат и наличие виртуальных имитаторов реальных профессиональных действий и операций, оборудования, технологических процессов, что позволит сформировать не только умения, но и отточить навыки.

5. Минимальные технические требования для функционирования виртуальных мастерских: персональный компьютер, интернет, а часто — шлем, очки, перчатки, костюм виртуальной реальности.

6. Разработка виртуальных мастерских профессионалами в области информационных (IT) и цифровых (DT) технологий. При этом важно, чтобы этот процесс проходил под полным руководством и контролем педагога, преподающего дисциплину, чтобы не допустить «цифрового перевеса» (доминирование цифровой технологической составляющей). В будущем, возможно, преподавателям вузов и СПО придется осваивать

данную область знаний, но пока для этого отсутствует система подготовки.

7. Вхождение виртуальных мастерских в содержательную часть реализуемых дисциплин разных профессионально-образовательных программ, обеспечивающее сопряжение нейрообразовательных достижений и профессионального образования. В пространстве виртуальной мастерской становится возможным воздействие на органы чувств человека. Кроме того, благодаря последним достижениям нейронаук данные могут «передаваться непосредственно нервным окончаниям и напрямую в головной мозг человека посредством мозговых интерфейсов»¹. Именно поэтому можно однозначно утверждать, что виртуальные мастерские — это технология нейрообразования как системы образования, опирающейся «на закономерности и использование нейрокогнитивных механизмов приобретения новых знаний, обучения и памяти, а также на данные об индивидуальных предрасположенностях человека и пластичности мозга, на применение нейрокомпьютерных интерфейсов, элементов виртуальной и дополненной реальности, гибридного интеллекта»².

Структура виртуальных мастерских

Структура виртуальной мастерской на сегодняшний день не определена. Для решения этой проблемы мы предлагаем включить в данную технологию следующие структурные элементы: методический, обучающий, проектный, Profile-сегменты и сегмент коммуникации (Communication). Более подробная информация о содержательном наполнении каждого сегмента представлена на рисунке.

Таким образом, с одной стороны, виртуальные мастерские — это принципиально новая форсайт-технология, способная обеспечить реализацию прикладного проектирования элементов будущей профессиональной деятельности и вывести профессиональную подготовку обучающихся на новый качественный уровень, с другой — это воспроизведение уже сложившихся форм, методов обучения с цифровыми технологическими решениями.

Ограничения и проблемы разработки, внедрения виртуальных мастерских

Изучение технологии виртуальных мастерских невозможно без описания ограничений и проблем в их разработке и практическом применении:

1. Технология более эффективна при освоении технических, естественно-научных, художественно-изобразительных, декоративно-прикладных дисциплин и менее — при изучении гуманитарных дисциплин (например, философии, русского языка, психологии).

2. Высокая стоимость разработки оборудования и контента. При этом достаточно мало учреждений высшего и профессионального образования нашей страны могут себе позволить включение виртуальных

¹ Виртуальная реальность. Википедия. https://ru.wikipedia.org/wiki/Виртуальная_реальность.

² План мероприятий («дорожная карта») «Нейронет» Национальной технологической инициативы. https://nti2035.ru/markets/docs/DK_neuronet.pdf.



Структура виртуальной мастерской

мастерских в профессионально-образовательный процесс по техническим и финансовым причинам.

3. Предлагаемые на рынке мастерские на основе технологий виртуальной реальности содержат только виртуальный контент (см. обучающий сегмент на рисунке) и созданы без учета достижений педагогической и психологической науки и практики (впрочем, многие цифровые образовательные технологии этим грешат), так что мы можем наблюдать

перевес технологической составляющей в ущерб обучению и развитию личности.

4. Заявляемую разработчиками высокую эффективность технологий виртуальной реальности, в том числе виртуальных мастерских, для подготовки специалистов можно будет оценить только через несколько лет после их реального полнообъемного использования в пространстве профессионального образования, когда студенты, обучавшиеся с применением данных технологий, выйдут на рынок труда и займут свои профессиональные ниши.

5. Виртуальные мастерские базируются на виртуальной реальности, что подвергает студентов психологическим, физическим, соматическим рискам и, возможно, провоцирует нарушение хода нормального психического развития некоторых обучающихся. Не каждый человек «пригоден» для работы с виртуальностью, стирающей грань между реальным и вымышленным мирами, воздействующей на органы чувств и головной мозг.

Мы видим, что внедрение технологии виртуальных мастерских в профессионально-образовательное пространство сопряжено с рядом трудностей объективного характера, но это не должно останавливать разработчиков и исследователей. Процесс цифровизации во всем мире идет полным ходом, и чем быстрее научное сообщество отреагирует на проблемы, имеющиеся на пути разработки и внедрения образовательных технологий будущего, тем качественнее мы ответим на вызовы мировой цифровой индустриализации.

Воспитательные и развивающие эффекты виртуальных мастерских

Главный смысл образования заключается во взаимосвязи и взаимовлиянии в этой системе процессов обучения, воспитания и развития. Постулирование виртуальных мастерских как форсайт-технологии образования будущего невозможно без рассмотрения их воспитательных и развивающих «эффектов» для обучающихся (таблица).

Таблица. Воспитательные и развивающие эффекты технологии виртуальных мастерских для обучающихся

Эффекты использования технологии виртуальных мастерских	Полюс эффекта (+ положительный / – отрицательный)
Воспитательный эффект	
Формирование, поддержание самостоятельности и ответственности, воспитание самоконтроля	+
Повышение творческой активности	+
Возможность соотнесения собственных возможностей (психофизиологических, личностных, профессиональных) с требованиями профессионального сообщества	+
Формирование свободной воли как способности принимать решения и брать на себя ответственность за них	+
Есть вероятность искажения морально-нравственных смыслов, ценностей	–

Эффекты использования технологии виртуальных мастерских	Полюс эффекта (+ положительный / – отрицательный)
Значимую роль в воспитании имеет личность педагога, который становится не только транслятором норм и ценностей, но и объектом социально-профессиональной идентификации для обучающихся. Виртуальная мастерская, по своей сути, минимизирует у студентов возможность познать педагога как личность и профессионала, соответственно, они лишаются этого ориентира в своем становлении	–
Снижение социальной активности и в целом уровня социализированности обучающихся в обществе	–
Развивающий эффект	
Повышение уровня критического мышления (за счет проектного сегмента структуры)	+
Повышение уровня творческого мышления (за счет проектного сегмента структуры)	+
Возможности для максимального самовыражения, самореализации	+
Формирование готовности к эффективному самопознанию	+
Идентификация с будущей профессией	+
Усиленное развитие когнитивной сферы (восприятия, внимания, воображения, мышления, памяти)	+
Нарушение психического развития	–
Поражение центральной нервной системы вследствие пребывания в виртуальной реальности, использования специфического оборудования	–
Снижение навыков эффективной коммуникации, выстраивания межличностных отношений в естественной реальности	–
Неадекватное формирование психологического опыта	–
Неосознаваемое расхождение уровня реальной, объективной профессиональной компетентности и самооценки своих профессиональных возможностей (см. выше — ловушка виртуальной компетентности)	–

Вопрос определения способов превенции и снижения воспитательных и развивающих эффектов отрицательного полюса пока остается открытым. Впрочем, два пути определены ранее в данной статье. Согласно первому обучение в виртуальных мастерских должно быть тесно переплетено внутри дисциплины с «контактными»¹ формами работы (и это важно!), которые позволят выстроить полноценный образовательный процесс без нанесения ущерба социальному, профессиональному и личностному становлению обучающихся, их психическому развитию. Использование в ходе обучения технологии виртуальных мастерских без других форм очной контактной работы со студентами может привести к дезориентации последних в реальном профессиональном мире. Согласно второму пути педагог должен руководить проектированием и разработкой виртуальной мастерской для своей дисциплины, что позволит наполнить сегменты с учетом психолого-педагогических закономерностей, механизмов и принципов организации образовательного процесса, психологических и возрастных особенностей субъектов образования.

¹ Контактные формы работы позволяют организовать образовательный процесс при непосредственном взаимодействии, общении педагога и обучающихся. Для них характерно использование традиционных методов обучения.

Заключение

Технология виртуальных мастерских базируется на создании тематической виртуальной реальности, ориентирована на освоение в этой среде конкретных профессиональных операций, действий, умений, навыков, а в целом — профессиональных компетенций. Предполагает учет нейрокогнитивных закономерностей, механизмов системного функционирования головного мозга человека в процессе профессионального обучения.

Цепочка технологий, ведущая к виртуальным мастерским: нейрообразовательные технологии → иммерсивные технологии → технологии виртуальной реальности → виртуальные мастерские.

Внедрение виртуальных мастерских в процесс профессиональной подготовки сопровождается значительными трудностями.

Виртуальные мастерские, являясь составляющими целостного профессионального образования, оказывают как положительные, так и отрицательные воспитательные и развивающие эффекты.

Это одна из тех технологий, которые помогут достичь прогнозируемого будущего в профессиональном образовании.

Литература

1. Горина А. В. Виртуальная мастерская «Разработка и реализация студенческих проектов» как средство обучения и воспитания студентов ФГБОУ ВПО «СиБАДИ» // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2015. № 4(22). С. 105–112.

2. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев; под науч. ред. В. И. Блинова. М.: Перо, 2019.

3. Зеер Э. Ф. Персонализированная учебная деятельность обучающихся как фактор их подготовки к профессиональному будущему // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 104–114. <https://doi.org/10.24412/2307-4264-2021-01-104-114>

4. Корнилов Ю. П., Попов А. А. К вопросу о терминологии и классификации иммерсивных технологий в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68(2). С. 171–174.

5. Чупина В. А. Иммерсивность: трактовка и развитие понятия в педагогике // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции, 24–25 апреля 2018 г. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2018. С. 488–493.

References

Blinov, V. I. (Ed.). (2019). *Didakticheskaia kontseptsia tsifrovogo professional'nogo obrazovaniia i obucheniia* [Didactic concept of digital vocational education and training]. Moscow: Pero.

- Chupina, V. A. (2018). Immersion: Interpretation and development of the concept in pedagogy (conference paper). In *innovations in vocational and vocational-pedagogical education* (pp. 488–493). Yekaterinburg: RGPPU. (In Russ.)
- Gorina, A. V. (2015). The virtual workshop “Development and implementation of students projects” as a means of instruction and upbringing FSEI of HPO “SibADI” students. *Human science: humanities studies*, 4(22), 105–112. (In Russ.).
- Kornilov, Yu. P., & Popov, A. A. (2020). On the terminology and classification of immersive technologies in education. *Problems of modern teacher education*, 68(2), 171–174. (In Russ.)
- Zeer E. F. (2021). Personalized learning activities of students as a factor in their preparation for their professional future. *Vocational education and labour market*, 1, 104–114. <https://doi.org/10.24412/2307-4264-2021-01-104-114>. (In Russ.).

Механизмы наращивания профессиональных квалификаций персонала СПО

М. В. Никитин¹

¹Институт стратегии развития образования Российской академии образования (РАО), Москва, Россия

Статья
поступила
в редакцию
4 марта
2021 г.

Никитин Михаил Валентинович — доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Лаборатории профессионального образования Института стратегии развития образования Российской академии образования (РАО), ORCID 0000-0002-9353-8795, e-mail: niki5.53@mail.ru

Аннотация

В статье представлены результаты НИР по госзаданию Министерства просвещения РФ (2020 г.) для Института стратегии развития образования Российской академии образования (ИСРО РАО) по теме «Исследование научного потенциала педагогических работников профессиональных образовательных организаций СПО и механизмы его повышения».

На первом этапе исследования (Никитин, 2020) были определены тренды, научная новизна, задачи, понятийный аппарат, проведен сравнительный статистический мониторинг, сформулированы критерии становления новой профессиональной группы работников интеллектуального труда (мастеров, преподавателей, руководителей) СПО будущего, а также рассмотрены теоретические компоненты решения ряда задач, связанных с развитием потенциала в образовательной, инновационной и научно-исследовательской деятельности персонала государственных профессиональных образовательных организаций СПО.

Представленный здесь материал является вторым этапом исследования, задача которого — обсудить со специалистами предложенные структурно-логические схемы, уровневую платформу, механизмы и поисковые практики наращивания профессиональных квалификаций персоналом СПО в условиях становления нового технологического уклада в российской экономике.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, СПО, мастер производственного обучения, мастер п/о, колледж — образовательный комплекс, методика оценивания профессиональных компетенций, профессиональные квалификации, профессиональное развитие, конкурентоспособность образовательной организации, национальная технологическая инициатива

Финансирование

Работа выполнена в рамках госзадания Минпросвещения РФ для ФБГНУ «ИСРО РАО» (Москва) по теме: «Исследование научного потенциала педагогических работников профессиональных образовательных организаций СПО и механизмы его повышения». ГЗ № 073-00007-20-01. Второй этап НИР.

Для цитирования: Никитин М. В. Механизмы наращивания профессиональных квалификаций персонала СПО // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2. С. 100–111. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.008>

Mechanisms for increasing the professional qualifications of secondary vocational education personnel

M. V. Nikitin¹

¹Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Mikhail Nikitin — Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Leading Researcher of the Laboratory of Vocational Education of the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education (RAE), Moscow, Russia, ORCID 0000-0002-9353-8795, e-mail: niki5.53@mail.ru

Abstract

The article presents the results of research on the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation (2020) for the Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (ISRO RAO) on the topic "Research of the scientific potential of teachers of professional educational organizations of secondary vocational education and the mechanisms for its improvement".

At the first stage of the study (Nikitin, 2020), trends, scientific novelty, tasks, conceptual apparatus were identified, comparative statistical monitoring was carried out, and criteria for the formation of a new professional group of intellectual labour workers (masters, teachers, managers) were formulated. The article also considers the theoretical components of solving some problems related to developing the potential in the educational, innovative and research activities of the personnel of state professional educational organizations of secondary vocational education.

The material presented here is the second stage of the research, the task of which is to discuss with specialists the proposed structural and logical schemes, the level platform, mechanisms and search practices for increasing professional qualifications by the staff of the SVE in the context of the formation of a new technological structure in the Russian economy.

Keywords: secondary vocational education, master of vocational training; college — educational complex; methodology for assessing professional competencies; competitiveness of the educational organization; professional development; national technology initiative

Funding

The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation for the FSBSI "ISED RAO" (Moscow) on the topic: "Research of the scientific potential of teachers of professional educational organizations of secondary vocational education and the mechanisms of its improvement" no. 073-00007-20-01. The second stage of research.

For citation: Nikitin, M. V. (2021). Mechanisms for increasing the professional qualifications of secondary vocational education personnel. *Vocational Education and Labour Market*, 2, 100–111. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.008>

Введение

Существенными трендами развития постиндустриального общества и экономики являются: а) трансформация сущности социально-профессиональной деятельности и ускорение коэволюции образовательной и трудовой деятельности; б) становление нового социокультурного пространства, интегрирующего реальную и виртуальную действительности; в) широкое распространение цифровой экономики и шестого экономического уклада (Никитин, 2020, с. 102). По инициативе Президента РФ В. В. Путина и Агентства стратегических инициатив (АСИ) в 2017 году

была разработана Национальная технологическая инициатива (НТИ) и целевые дорожные карты, которые предполагают существенную модернизацию профессиональных квалификаций различных категорий работников для нового технологического уклада.

«Поколение 2020» как поколение нового технологического уклада должно:

а) демонстрировать как физическую, так и цифровую идентичность, то есть существовать в реальной и цифровой действительности;

б) предпочитать сетевую, а не иерархическую организацию общества и производства, формирующую такое понятие, как *«инженеры без менеджеров»*;

в) иметь в своих рядах исключительные таланты в ключевых сферах НТИ;

г) повышать квалификацию независимо от сложностей институциональной среды.

Новыми целевыми субъектами, которые должны включиться в новый технологический уклад российского общества и российской экономики, являются выпускники и персонал СПО, обладающие соответствующим профессиональным потенциалом (Никитин, 2018, с. 23). На первом этапе исследования был определен внешний контур задач для СПО на основе требований НТИ и разработаны критерии оценки компетенций/навыков мастеров производственного обучения. Второй этап исследования посвящен разработке уровневой платформы, а также организационно-методической модели развития и оценки профессиональных квалификаций педагогических работников, в том числе мастеров производственного обучения ПОО СПО. Рассмотрим подробнее результаты второго этапа исследования.

1. Уровневая платформа для наращивания профессионального потенциала выпускников колледжа — ОК

По результатам первого этапа междисциплинарного научного исследования были разработаны и предложены для публичного обсуждения три группы критериев-требований (*общие, ценностные, специальные*) и оценочных компетенций/навыков, для измерения которых необходимо разработать более тонкие механизмы внешней (*государственной и добровольной*) оценки и самооценки педагогических работников ПОО СПО.

Приоритет профессиональных компетенций/навыков у специалистов когда-то очень точно определил А. И. Пригожин — «ценности важнее целей» (Пригожин, 2010, с. 17). Именно ценности лежат в основе этических норм педагогической деятельности. Подчеркнем прагматичный приоритет ценностной установки для персонала крупного колледжа — образовательного комплекса:

Ценностная установка персонала ПОО СПО	– персонал приходит в колледж для работы со студентами и взрослыми, а уходит — от директора
--	---

Проблема дефицита профессиональных навыков у персонала ПОО СПО, в том числе у мастеров производственного обучения, рассматривается как несоответствие спроса и предложения на эти навыки. Включение российских ПОО СПО в международные проекты «Ворлдскиллс», «Юниорскиллс», «Абилимпикс» и другие, где ведущими субъектами-участниками и победителями региональных, федеральных, международных конкурсов профессионального мастерства стали мастера производственного обучения и их студенты, помогает решить эту проблему (Смирнов, 2020, с. 37).

Анализ пилотной практики привлечения студентов-победителей конкурсов профессионального мастерства для работы и. о. мастерами производственного обучения (2019–2020 гг.) показал необходимость разработки уровневой платформы поэтапного омоложения кадрового состава мастеров в российских ПОО СПО. Были определены девять уровней регулируемого вхождения в профессию мастера производственного обучения и его профессионального роста (см. рис. 1).

2. Организационно-методическая модель развития и оценки профессиональных квалификаций педагогических работников, в том числе мастеров производственного обучения ПОО СПО

Данная модель предполагает разработку инновационных механизмов на трех уровнях:

первый уровень — организационный — предусматривает повышение эффективности трансляции результатов научных исследований по специальностям 13.00.01 и 13.00.08 в реальную образовательную практику крупных региональных ПОО СПО — образовательных комплексов;

второй уровень — методический — нацелен на интеграцию теории профессионального образования/обучения с опытом и практикой различных субъектов, отвечающих требованиям качества профессиональных квалификаций;

третий уровень способствует развитию лидерских качеств у различных категорий педагогических работников ПОО СПО в русле программ «преподавательское совершенство» (*teaching excellence*) и «академическое лидерство» (*academic leadership*) для преподавательского персонала крупных региональных колледжей — образовательных комплексов (ОК) СПО (Другова, 2019, с. 8).

Современные исследования установили, что в профессиональном образовании «преподавательское совершенство» включает три компонента: а) собственно преподавание; б) научно-методическое обеспечение (исследование); в) организационную работу с различными субъектами обучения.

Распределение интеллектуальных ресурсов между тремя компонентами предполагает иные затраты времени преподавателем на подготовку и обеспечение качества профессионального образования/воспитания. В *собственно обучении* у преподавателя уже определились четыре профессиональные задачи: а) самостоятельный поиск преподавателем новой информации по учебной дисциплине; б) доступное изложение учебного

Субъекты платформы – мотивированный школьник, студент, победитель конкурса профессионального мастерства – субъект кадрового резерва профессиональной группы мастеров ПОО СПО.

Механизмы регулируемого вхождения в профессию мастера:

- механизм наставничества: «мастер-стажер»; «мастер-практикант»; «мастер – кандидат в наставники», «мастер-наставник» и др.;
- механизм включения в штатное расписание ПОО СПО новых должностей: «мастер-стажер»; «мастер-практикант»; «мастер – кандидат в наставники», «мастер-наставник» и др.;
- механизм освоения профессиональных тренажеров/симуляторов и конкурсов профессионального мастерства для различных субъектов платформы;
- механизм накопления цифрового портфолио субъектов с результатами конкурсов, олимпиад и т. п.

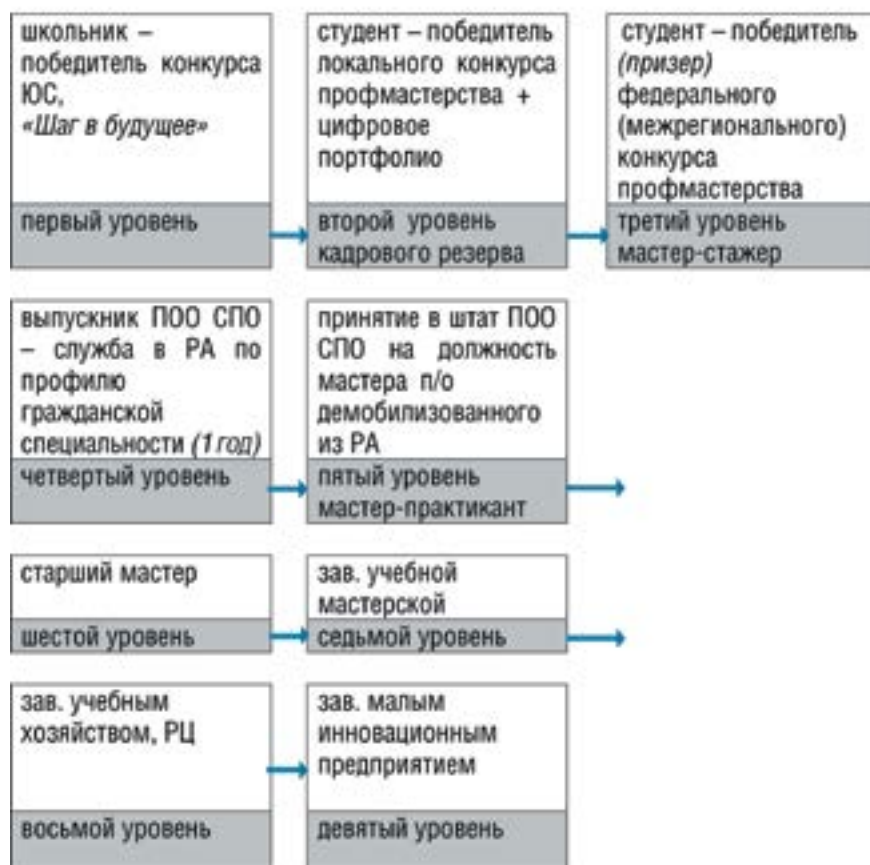


Рисунок 1. Уровневая технологическая платформа для решения задач по обновлению персонала в профгруппе мастеров ПОО СПО

материала для различных групп студентов, в том числе обучающихся с ОВЗ; в) стандартизация системы оценки знаний студентов; г) стимулирование интереса студентов к учебной дисциплине.

3. Организационно-методическое сопровождение этапов развития профессиональных квалификаций педагогических работников (мастеров п/о) ПОО СПО: уровни и поисковые практики

Первый уровень — организационный. Он предполагает повышение эффективности трансляции результатов научных исследований по специальностям 13.00.01 и 13.00.08 в реальную практику ПОО СПО. Сегодня государство уже не является монопольным субъектом управления ПОО СПО. В последние годы получила распространение концепция государственно-частнокорпоративного полисубъектного партнерства (Талер, 2017, с. 210). В связи с чем суперактуальным является разработка сбалансированных показателей эффективности деятельности образовательных организаций с привлечением ресурсов от различных субъектов партнерства. Уточним, что не цели развития полисубъектных организаций необходимо подгонять под показатели, а, наоборот, *каждый показатель должен обеспечивать выполнение согласованных целей.*

Подчеркнем, что современные исследователи партнерства организаций профобразования и работодателей настаивают на том, что показатели эффективности *не должны быть только количественными измерениями.*

Следует также обратить внимание на еще одну организационную особенность партнерства применительно к деятельности мастера / старшего мастера / преподавателя спецдисциплин СПО. Тема освоения нового учебного оборудования, инструмента, расходных материалов, в том числе профессиональных тренажеров, является ключевой: если имеется современное учебное оборудование, то появляются новые специальности, новые рабочие места. Есть веские основания утверждать, что демонстрационный экзамен с участием мастеров возможен только при наличии в СПО такого учебно-тренажерного оборудования.

Наращивание научного ресурса персонала ПОО СПО связано со следующими поисковыми практиками:

а) укрупнение образовательных организаций ПОО СПО и разработка механизмов открытости и доступности научно-методических достижений СПО для всех субъектов партнерства;

б) мобилизация материальных и нематериальных ресурсов крупных колледжей — образовательных комплексов, в том числе повышение научного потенциала персонала ПОО СПО;

в) развитие механизмов комбинированного, полисубъектного профессионального обучения с помощью технологических платформ, целевого трудоустройства и непрерывного повышения квалификации разновозрастных групп граждан;

г) совершенствование организационных практик взаимодействия отраслевых методобъединений, НИИ РАО, научных журналов ВАК и целевых групп аспирантов, стажеров, магистрантов, докторантов системы СПО (Никитин, 2019, с. 4).

Обозначим еще одну стратегию институциональных изменений в колледже на основе зарубежного опыта. По оценкам исследователей из Литвы, Эстонии и др. стратегия конкурентоспособности колледжей связана с *их трансформацией в неуниверситетские учебные заведения высшего образования.* Такие колледжи получили право обучать по программам

прикладного бакалавриата на основе интеграции образовательных технологий, обучающих программ общего образования (9–12 кл.) и программ СПО. Такие колледжи стратегически ориентированы на насыщение преимущественно регионального рынка труда разноуровневыми молодыми специалистами: квалифицированными рабочими, техниками-технологами, ремесленниками, прикладными бакалаврами-предпринимателями (Желвис, 2020, с. 277).

Второй уровень — научно-методический. Он предполагает развитие платформенного подхода и модернизацию механизмов методического обеспечения, которое должно быть понятно всем субъектам и обеспечивать прозрачность результатов профессиональной деятельности. На этой основе можно прогнозировать повышение производительности педагогического, методического, воспитательного, управленческого труда персонала ПОО СПО.

Востребованными сегодня становятся адекватные приемы методического обеспечения а) модульных программ сетевого профессионального обучения, оценки результатов обучения; б) групповых (командно-коллективных, комбинированных, неформальных и др.) форм обучения; в) трудоустройства, самозанятости и индивидуального предпринимательства. Новыми трудовыми (*профессионально-квалификационными*) функциями методиста должны стать: а) управление учебной мотивацией различных социально-возрастных групп обучающихся; б) посредничество между различными категориями заказчиков кадров (работодателями, домохозяйствами, педагогическим сообществом); в) внедрение технологии Big data для мониторинга результатов образовательных достижений обучающихся.

Если производительность профессионального труда методиста, преподавателя, мастера не растет, то оптимизация/сокращение такого персонала и бюджетной оплаты такого труда становится закономерной. Уже обсуждается новая модель социально-экономического развития РФ, которая разрабатывается под руководством вице-премьера А. Р. Белоусова и предполагает сокращение 494 тыс. малоквалифицированных специалистов в системе образования РФ до 2030 года.

4. Механизмы развития профессиональных квалификаций персонала ПОО СПО, в том числе мастеров производственного обучения, как основы нового трудового опыта

Первый механизм связан с уровнем базового образования мастеров п/о, требованиями профстандарта педагогов профессионального образования и дефицитом психолого-педагогических компетенций в их деятельности. Первый механизм характеризуется понятием «*кадровый потенциал*», так как мастера п/о и педагогический персонал есть ресурс стабильного развития ПОО СПО в условиях возрастающей неопределенности.

Второй механизм определяет качество взаимодействия ПОО СПО как образовательной организации с различными кластерными группами работодателей, включая партнерство с индивидуальными и семейными предпринимателями. Второй механизм характеризуется понятием «*трудовой потенциал*», поскольку мастера п/о, управленческий

и педагогический персонал совместными усилиями должны обеспечивать регионально-территориальный рынок труда квалифицированными работниками. Российская экономика и российские территории не развиваются, если отсутствуют мотивированные квалифицированные кадры (*высокопрофессиональные отечественные рабочие, техники, менеджеры, фермеры, предприниматели и др.*).

На этой основе коэволюция требований ФГОС СПО и профстандартов Национального агентства развития квалификаций (НАРК) должна обеспечивать готовность специалистов к трудовой деятельности в условиях развития цифровой российской экономики и российских территорий. Кадровый и трудовой потенциалы квалифицированных работников напрямую влияют на производительность труда: очевидно, что работодатель платит не за наличие диплома, не за стаж, а за производительность труда квалифицированного работника. Основу кадрового и трудового потенциала составляют две категории работников: а) *специалист* — тот, который знает как, и б) *профессионал* — тот, который умеет работать руками.

Третий механизм обусловлен потребностью в групповой, проектной, командной форме образовательной и профессиональной деятельности. Потенциал работника и субъектный потенциал профессиональных групп работников — понятия не тождественные, что подтверждает необходимость разработки более тонких показателей эффективности совместной, полисубъектной деятельности. Третий механизм определяется термином «*субъектный потенциал*», и это явление обладает двойственным смыслом: с одной стороны — это потенциал личности и его профессиональных квалификаций, а с другой — это устойчивый запрос различных субъектов на владение технологиями полисубъектной деятельности.

Подчеркнем актуальность, новизну педагогической традиции по развитию субъектного потенциала профессиональных групп работников ПОО СПО.

Многие профессии становятся нестабильными, ибо интеллектуальный компонент деятельности специалиста (*рабочего*) растет. Но необходимость «*переквалификации*» не значит, что электромонтер третьего разряда может стать программистом. К тому же имеются основания утверждать, что технологии искусственного интеллекта, сопутствующие новой педагогической традиции в системе профессионального образования, не обременены этическими нормами профессиональной деятельности и мышления. Носителями таких норм останется только квалифицированный специалист.

В русле развития субъектного потенциала технологии искусственного интеллекта будут в состоянии оперативно проектировать персонализированные образовательные программы обучения профессиям как для одного обучающегося, так и для целых групп.

Время и технологии профессионального обучения, оценка качества воспитания/обучения таких групп также будут ориентированы на развитие субъектного потенциала работника и создание новых рабочих мест с адекватной производительностью и оплатой труда. Значение личности мастера/преподавателя в новых форматах профессионального обучения не пропадает, а воспроизводится в рамках новой педагогической традиции.

Обобщенная структура механизмов представлена следующей схемой (рис. 2).

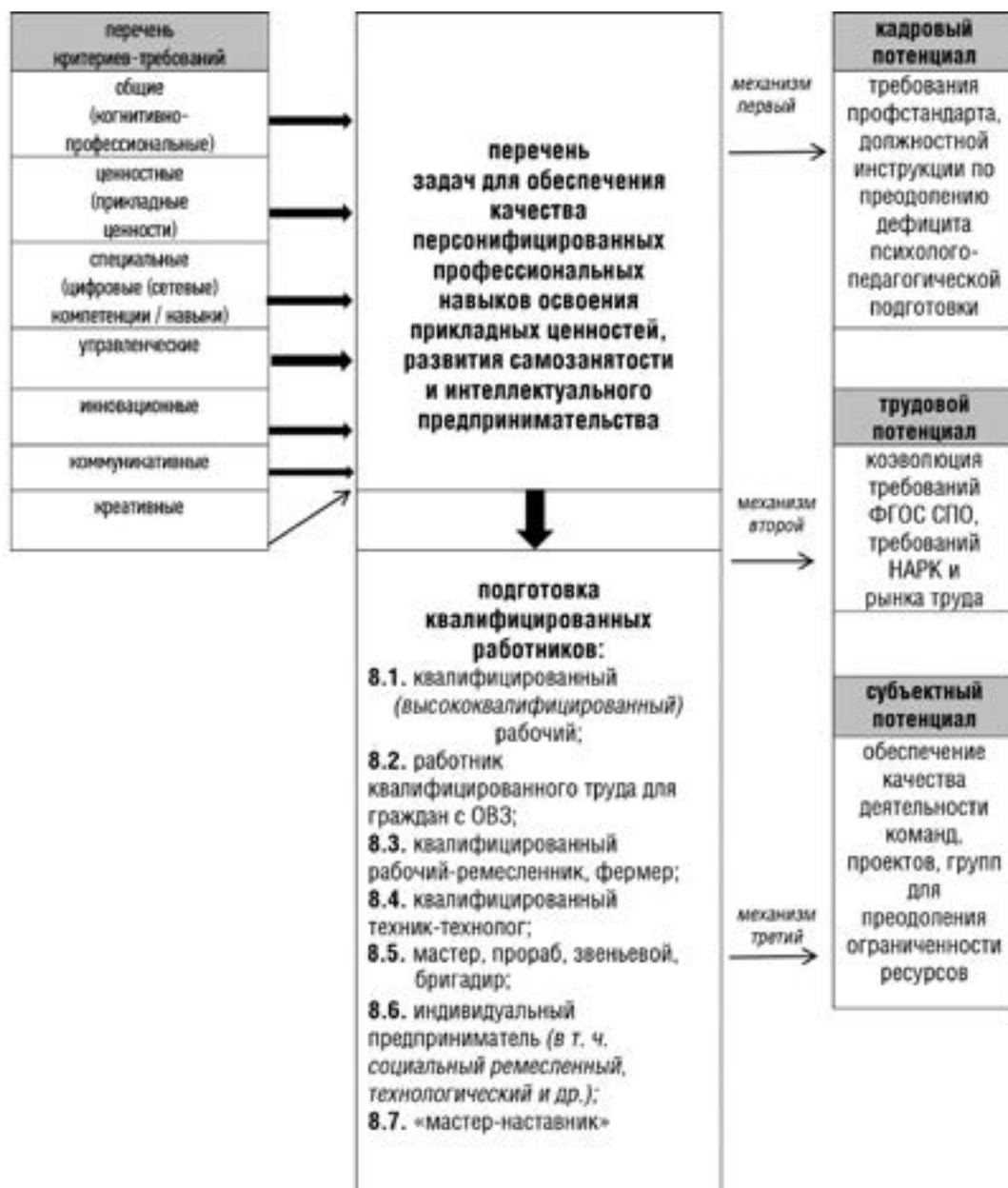


Рисунок 2. Становление практикоориентированных механизмов развития профессиональных квалификаций группы мастеров производственного обучения ПОО СПО как основы нового трудового опыта

5. Развитие профессионального субъектного потенциала персонала СПО

В соответствии с решением Министерства просвещения РФ в течение 2021–2022 годов начнется обновление специальностей СПО за счет их интеграции, укрупнения, преемственности, оптимизации. Многие программы будут сокращены, переведены на уровень профессионального обучения, которое можно будет дополнительно и быстро пройти во время учебы в колледже. Но ни один навык, ни одна компетенция не должны быть потеряны. Такой подход поможет колледжу оперативно реагировать на требования рынка труда и корректировать образовательные программы. Сокращение сроков обучения по отдельным программам за счет теоретической компоненты должно увеличить интенсивность и качество практического обучения¹.

В качестве примера рассмотрим *повышение функциональных возможностей симуляторов/тренажеров* как адекватного инструмента развития субъектного потенциала.

Российские исследователи (Ф. Ф. Дудырев, О. В. Максименкова, В. Е. Шукшунов и другие) констатируют появление нового направления профессионального образования/обучения на базе колледжей – ОК. Это направление связано с повышением функциональных возможностей симуляторов и тренажеров в организации практики по специальностям. В рамках этого направления знание не столько передается студенту мастером/преподавателем, сколько создается, конструируется самим студентом в процессе практики с использованием функциональных возможностей симуляторов и тренажеров.

«...Профессиональный симулятор/тренажер рассматривается теперь как инструмент, предоставляющий студенту колледжа высокую степень свободы, допускающий совершение проб и ошибок и создающий на этой основе возможности для профессиональной идентификации. Одновременно меняются и педагогические представления о потенциале симуляторов/тренажеров: главным становится не реалистичность той материальной среды, в которой предстоит действовать ученику, а структура профессиональной деятельности и те производственные задачи, которые ему предстоит решать на протяжении профессиональной карьеры» (Дудырев, Максименкова, 2020, с. 261).

Заключение

Отраслевая стратегия развития российских учреждений СПО как крупных регионально-образовательно-культурных комплексов предполагает развитие профессиональных навыков персонала ПОО СПО с опорой на интегративно-содержательную модель, объединяющую потенциал разновозрастных субъектов обучения, кадровый потенциал, трудовой потенциал, потенциал структурного подразделения комплекса, потенциал совместной деятельности, скрытый потенциал.

¹ Минпросвещения в два раза сократит количество специальностей в колледже // РосБизнесКонсалтинг. 2021. 2 марта. <https://www.rbc.ru/society/02/03/2021/603>.

Трудовой и кадровый потенциалы следует рассматривать как объективный, но невостребованный резерв, как замороженный ресурс, который затрудняет управление эффективностью и ограничивает конкурентоспособность российских ПОО СПО по сравнению с зарубежными колледжами. По оценкам П. Друкера, в условиях развития нового технологического уклада «...людьми не надо „управлять“. Задача — направлять людей. Цель — сделать максимально производительными специфические навыки и знания каждого отдельного работника. Необходимо превратить в лидеров перемен как можно больше организаций. Для этого надо перестать жить „вчерашним днем“...» (Друкер, 2007, с. 40).

Достижение новых результатов и постановка перспективных задач в управленческой, педагогической, методической, воспитательной деятельности ПОО СПО, включая партнерство с новыми субъектами, есть коэволюционный механизм преодоления ограничения профессионального потенциала ПОО СПО. Коэволюция — это механизм партнерской активности субъектов образовательной деятельности в достижении согласованных результатов.

В процессе решения задачи были предложены девять уровней персонализированных решений для горизонтально-вертикального профессионального роста студентов/мастеров производственного обучения колледжа — ОК. Прагматичная цель наших рекомендаций — обеспечить успешность функционирования связки «*профессиональное обучение — работа*» на основе гибких механизмов соотношения спроса и предложения на рынке профессиональных квалификаций.

Литература

1. Другова Е. А. Ключевые характеристики программ преподавательского совершенства для академических лидеров // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 8–29. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-8-29>.
2. Друкер П. Ф. Задача менеджмента в XXI веке / Пер. с англ. М.: Изд. дом «Вильямс», 2007.
3. Дудырев Ф. Ф., Максименкова О. В. Симуляторы и тренажеры в профессиональном образовании: педагогические и технологические аспекты // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 255–276. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-255-276>.
4. Желвис Р. Глокализация высшего образования в постсоциалистической стране: опыт Литвы // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 277–302. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-277-302>.
5. Никитин М. В. Становление сетевого профессионального образования: ресурсы организаций и сообществ. М.: РУСАЙНС, 2018.
6. Никитин М. В. Государственно-корпоративно-частное партнерство в системе СПО. Екатеринбург, 2019. (Приложение к журналу ВАК «Профессиональное образование и рынок труда»).
7. Никитин М. В. Становление мастера производственного обучения как работника интеллектуального труда СПО: понятийный аппарат, механизмы, критерии // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 2. С. 102–108. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10233>.

8. Пригожин А. И. Цели и ценности. Новые методы работы с будущим. М.: Дело, 2010.

9. Смирнов И. П. Дистанционные технологии — путь к самообразованию // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 2. С. 37–39. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10203>.

10. Талер Р. Новая поведенческая экономика. Почему люди нарушают правила традиционной экономики и как на этом заработать / Пер. с англ. М.: Эксмо, 2017. 368 с.

References

Drugova, E. A. (2019). The Key Characteristics of teaching excellence programs for academic leaders. *Educational studies Moscow*, 4, 8–29. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-8-29>. (In Russ.)

Drucker, P. (2007). *Management challengers for 21st century* (S. N. Zenkin, Trans.). Moscow: Williams (In Russ.) (Original work published 1999)

Dudyrev, F. F., & Maksimenkova, O. V. (2020). Simulators and exercise machines in professional education: pedagogical and technological aspects. *Educational studies Moscow*, 3, 255–276. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-255-276>. (In Russ.)

Nikitin, M. V. (2018). *Stanovlenie setevogo professional'nogo obrazovaniia: resursy organizatsii i soobshchestv* [The forming of network vocational education: resources of organizations and communities]. Moscow: RUSAINS. (In Russ.)

Nikitin, M. V. (2019). *Gosudarstvenno-korporativno-chastnoe partnerstvo v sisteme SPO* [Public-corporate-private partnership in the SVE system]. (Appendix to the journal of the “Vocational education and labour market”). Yekaterinburg. (In Russ.)

Nikitin, M. V. (2020). The forming of the master of vocational training as an employee of intellectual labour of SVE: the conceptual apparatus, mechanisms, criteria]. *Vocational education and labour market*, 2, 102–108. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10233>. (In Russ.)

Prigozhin, A. I. (2010). *Celi i cennosti. Nove metody raboty s budushhim* [Purposes and values. New methods of work with the future]. Moscow: Delo. (In Russ.)

Smirnov, I. P. (2020). Remote technologies — the way to self-education. *Vocational education and the labour market*, 2, 37–39. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10203>. (In Russ.)

Thaler, R. Misbehaving. (2017). *The Making of behavioural economics* (A. Prokhorova, Trans.). Moscow: Eksmo. (In Russ.). (Original work published 2016).

Zhelvis, R. (2020). Glocalization of higher education in a post-socialist country: the experience of Lithuania. *Educational studies Moscow*, 3, 277–302. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-277-302>. (In Russ.)

О дефиците исследовательских компетенций у педагогов СПО: результаты исследования

**А. А. Коновалов¹, Д. Е. Щипанова¹, А. И. Лыжин¹,
Б. А. Чернышов²**

¹Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия

²Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, Москва, Россия

Статья
поступила
в редакцию
14 апреля
2021 г.

Коновалов Антон Андреевич — кандидат педагогических наук, директор научно-образовательного центра исследования перспектив кадрового обеспечения системы профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID 0000-0003-4134-665X, e-mail: anton-andreevi4@mail.ru

Щипанова Дина Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID 0000-0003-2823-3765, e-mail: dina_evq@mail.ru

Лыжин Антон Игоревич — кандидат педагогических наук, исполняющий обязанности проректора Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID 0000-0002-3973-0073, e-mail: anton.lyzhin@rsvpu.ru

Чернышов Борис Александрович — кандидат технических наук, заместитель руководителя Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, ORCID 0000-0003-3601-5565, e-mail: tchernyshov.bor@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования и развития исследовательских компетенций, которые, по мнению авторов, являются необходимым условием успешной профессиональной деятельности педагога СПО. Цель статьи — выявление дефицита исследовательских компетенций у педагогов профессионального обучения, а также определение направления развития научно-исследовательской деятельности (НИД) в сфере СПО. Для достижения поставленной цели было проведено анкетирование с помощью онлайн-опроса, разработанного на базе инструментов GoogleForms, и применены методы статистической обработки данных исследования. В статье представлены структура и виды научно-исследовательской деятельности педагога СПО, приведены результаты эмпирического исследования, позволившие оценить степень сформированности профессиональных компетенций педагогических работников и их готовность к осуществлению НИД. Авторы предлагают практические рекомендации по восполнению дефицита исследовательских компетенций у педагогов профессионального обучения.

© Коновалов А. А.,
Щипанова Д. Е.,
Лыжин А. И.,
Чернышов Б. А.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, педагог профессионального обучения, исследовательские компетенции, профессиональные компетенции, среднее профессиональное образование

Финансирование

Исследование в RUECVET, Pro-VET и MODEST финансируется Исполнительным агентством по образованию, аудиовизуальным средствам и культуре, Erasmus+, № проектов 574097-EPP-1-2016-1-CY-EPPKA2-SVNE-JP, 598698-EPP-1-2018-1-FI-EPPKA2-SVNE-JP; 598549-EPP-1-2018-1-LV-EPPKA2-SVNE-JP. Поддержка Европейской комиссией не является подтверждением содержания статьи, которая отражает мнения исключительно авторов; Комиссия не несет ответственность за использование данных, содержащихся в статье.

Для цитирования: Коновалов А. А., Щипанова Д. Е., Лыжин А. И., Чернышов Б. Н. О дефиците исследовательских компетенций у педагогов СПО: результаты исследования // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2. С. 112–125. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.009>

On the lack of research competencies among teachers of secondary vocational education: the results of the study

A. A. Konovalov¹, D. Y. Shchipanova¹, A. I. Lyzhin¹,
B. A. Chernyshov²

¹Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

²Federal Service for Supervision in Education and Science, Moscow, Russia

Anton Konovalov — Candidate of Sciences in Pedagogy, Director of the Science and Education Center for Researching the Prospects of Vocational Education System Staffing of the Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID 0000-0003-4134-665X, e-mail: anton-andreevi4@mail.ru

Dina Shchipanova — Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology of Education and Professional Development of the Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID 0000-0003-2823-3765, e-mail: dina_evlg@mail.ru

Anton Lyzhin — Candidate of Sciences in Psychology, Acting Vice-Rector of the Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID 0000-0002-3973-0073, e-mail: anton.lyzhin@rsvpu.ru

Boris Chernyshov — Candidate of Sciences in Technology, Deputy Head of the Federal Service for Supervision in Education and Science

Abstract

The article is devoted to the problem of formation and development of research competencies, which, according to the authors, are necessary for the successful professional activity of a teacher of secondary vocational education. The purpose of the article is to identify the lack of research competencies among teachers of vocational training and determine the direction of development of research activities (RA) in the field of secondary vocational education. In order to achieve this goal, a survey was conducted using an online survey developed based on GoogleForms tools, and methods of statistical processing of research data were applied. The article presents the structure and types of research activities of a teacher of secondary vocational education, the results of an empirical study that allowed us to assess the degree of formation of professional competencies of teachers and their readiness to implement the RA. The authors offer practical recommendations for filling the deficit of research competencies in teachers of vocational training.

Keywords: research activities, teacher of vocational training, research competence, professional competencies, vocational education, professional competencies

Funding

Research in RUECVET, Pro-VET and MODEST is funded by the Executive Agency for Education, Audio-visual and Culture, Erasmus+, Project no. 574097-EPP-1-2016-1-CY-EPPKA2-CBHE-JP, 598698-EPP-1-2018-1-FI-EPPKA2-CBHE-JP; 598549-EPP-1-2018-1-LV-EPPKA2-CBHE-JP. The support of the European Commission is not a confirmation of the article's content, which reflects the opinions of the authors only; the Commission is not responsible for the use of the data contained in the article.

For citation: Konovalov, A. A., Shchipanova, D. Y., Lyzhin, A. I., & Chernyshov, B. N. (2021). On the lack of research competencies among teachers of secondary vocational education: the results of the study. *Vocational Education and Labour Market*, 2, 112–125. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.009>

Введение

Трансформация рынка труда определяет необходимость модернизации сферы профессионального образования, обучения и воспитания. В последнее десятилетие в организациях среднего профессионального образования (далее — СПО) происходят кардинальные изменения в системе подготовки кадров: усиливается воспитательная и профориентационная работа, разрабатываются новые образовательные программы с учетом профессиональных стандартов и профессий будущего, совершенствуется материально-техническая база, внедряются инновационные технологии обучения специальности на основе стандартов WorldSkills. «Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года»¹ определила основные тенденции развития среднего профессионального образования. В конце 2020 года на заседании коллегии Министерства просвещения РФ были представлены новые ориентиры для совершенствования системы СПО²: проект «Стратегии... до 2030 года» нацелен на укрепление материальной базы и финансовой устойчивости колледжей, на обновление содержания обучения и повышение квалификации работников среднего профессионального образования, что в целом должно существенно изменить ландшафт сети СПО.

Ключевым направлением повышения квалификации работников организаций профессионального образования станет развитие педагогических компетенций (для преподавателей, пришедших в СПО из производственной сферы, а также для победителей и призеров чемпионатов WorldSkills) и профессиональных компетенций (для педагогов, не имеющих опыта работы на производстве). Базовой организацией (центром) обучения педагогическим компетенциям кадров, приходящих в систему СПО с производства, решено сделать Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ)³.

В настоящее время на базе РГППУ в рамках проектов программы Erasmus+ RUECVET, Pro-VET и MODEST (номера проектов 574097-EPP-1-2016-1-CY-EPPKA2-CBHE-JP, 598698-EPP-1-2018-1-FI-EPPKA2-CBHE-JP

¹ Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в РФ на период до 2020 года. <https://docs.cntd.ru/document/456016920>.

² Проект Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в РФ на период до 2030 года. <https://edu.gov.ru/press/3058/minprosvesheniya-rossii-predstavilo-strategiyu-razvitiya-srednego-profobrazovaniya-do-2030-goda/>

³ Там же.

и 598549-EPP-1-2018-1-LV-EPPKA2-SVNE-JP) решаются задачи развития гибких навыков молодых ученых (Щипанова, 2020), а также адаптации к российским условиям европейских практик развития компетенций педагога.

Обзор литературы

Современный педагог, перед которым стоит задача ценностно сориентировать учащихся в условиях изменения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), должен регулярно обновлять содержание учебных дисциплин, применять инновационные педагогические технологии, адекватные существующему информационно-профессиональному пространству (Ермолаева и др., 2021), что невозможно без развития исследовательских навыков. Исследовательская деятельность педагога СПО подразумевает, в свою очередь, осуществление двух функций: проведение исследований самим специалистом и обучение данному ремеслу учащихся (Васильев, 2016, с. 7).

Исследовательская компетентность как интегративная характеристика личности предусматривает владение методологией и технологией исследовательской деятельности, признание их ценности и готовность к использованию в профессиональной деятельности (Шашкина, Багачук, 2006). О необходимости совершенствовать исследовательскую деятельность педагогов пишет автор классического учебника¹ В. И. Загвязинский (Загвязинский, 2010) и другие исследователи (Лыжин, Коновалов, 2021).

Преподаватель-технолог Л. Г. Хисамиева выделяет четыре составляющих научно-исследовательской деятельности педагога СПО: когнитивную (постановка проблемы исследования), абдуктивную (формулировка предположений — гипотез), аргументационную (поиск доводов или аргументов в защиту выдвинутого положения, реализация исследовательских методов) и верификационную (оценка результатов) (Хисамиева, 2014, с. 36).

Расширив данный перечень, можно выстроить следующую *структуру научно-исследовательской деятельности*: постановка и решение исследовательских задач; обозначение проблемы и выдвижение гипотезы; разработка плана исследования; подбор необходимых для НИД материалов, методов, оборудования; анализ публикаций по теме исследования, работа с отечественными и международными научными базами данных (eLibrary, Web of Science, Scopus и др.); проведение апробации теоретических положений исследования; обработка полученных в ходе апробации эмпирических данных с использованием специализированного программного обеспечения; интерпретация результатов НИД; формулировка выводов и перспективных направлений научного исследования.

Анализ международной практики в сфере исследовательских компетенций педагога показывает их значимость в структуре

¹ Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студентов пед. вузов. 3-е изд. М.: Академия, 2010.

профессиональных умений. Меняющиеся технологии образования и содержание учебных дисциплин требуют от современного педагога активного применения исследовательских навыков для изучения изменений на рынке профессий, изучения требований работодателя, возможностей и потребностей обучающихся. Одним из критериев оценки качества деятельности педагогов (согласно позиции Европейского центра развития профессионального образования (CEDEFOP) является способность включать свои исследования в образовательный процесс (Volvani et al., 2009). Деятельность педагога по конструированию образовательных программ и планов также основывается на способности проводить исследования (Tarani, Salonen, 2019; Wagiran et al., 2019). Участие педагога в дискуссиях и исследованиях рассматривается как важный фактор в его деятельности (Smith, Yasukawa, 2017).

Исследовательские компетенции необходимо развивать еще и потому, что педагог руководит НИД обучающихся, в связи с чем возрастает значимость содержания и технологий организации обучения, в том числе обучения взрослых. Данные особенности в деятельности педагогов профессионального образования выявлены в совместном исследовании педагогов России и Сербии (Бернс и др., 2020).

Таким образом, профессиональная деятельность педагога СПО в условиях модернизации профессионального образования невозможна без достаточного развития исследовательских компетенций, о чем, в частности, свидетельствует выявленная О. И. Власовой по итогам социологического исследования потребность будущих педагогов СПО в детальной содержательно-практической проработке элементов научно-исследовательской деятельности (Власова, 2020). В связи с вышеизложенным возникает закономерный вопрос о том, насколько сформирована готовность педагогических работников реализовывать исследовательские компетенции в своей профессионально-педагогической деятельности, существуют ли пробелы в развитии данных компетенций и есть ли потребность в их восполнении.

Процедура и методы исследования

Научно-образовательным центром исследования перспектив кадрового обеспечения системы профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета в период с 29 марта по 14 апреля 2021 года было проведено исследование дефицита компетенций у педагогических работников организаций среднего профессионального образования в сфере осуществления научно-исследовательской деятельности. В данном исследовании с использованием метода анкетирования принял участие 651 педагогический работник из 22 образовательных организаций СПО Свердловской области. Также исследованием был охвачен Талдыкорганский высший политехнический колледж (Республика Казахстан). Участникам исследования было предложено ответить на вопросы анкеты, разработанной авторами статьи. Сбор данных осуществлялся с помощью онлайн-опроса, разработанного на базе инструментов GoogleForms.

Результаты исследования и их обсуждение

Большинство респондентов (87,4%) являются преподавателями общеобразовательных (42,1% от общего количества опрошенных) и специальных (45,3%) дисциплин. В исследовании также приняли участие 72 мастера производственного обучения (11,1%) и 41 представитель административно-управленческого персонала (6,3%).

Подавляющая часть опрошенных педагогов имеют высшее образование (87,1%). Доктор наук среди них всего один (0,2%), еще 19 преподавателей (2,9%) получили ученую степень кандидата наук и 6 человек (0,9%) — ученую степень PhD, присуждаемую в некоторых странах Запада. Остальные 96% педагогических работников ученой степени не имеют (незначительное количество опрошенных, 4,5%, закончили аспирантуру). Более того, у 55 респондентов (8,4%) — среднее профессиональное образование.

Полученные в ходе исследования данные сопоставимы с общефедеральными показателями. Согласно статистическим отчетам Министерства просвещения РФ о положении дел в организациях среднего профессионального образования¹, количество педагогических работников организаций СПО, имеющих ученую степень или звание, на начало 2019/2020 и 2020/2021 учебного года было таково (табл.1):

Таблица 1

Количество педагогических работников организаций среднего профессионального образования, имеющих ученые степени и звания

Педагогические работники	Всего, чел.	Ученые степени и звания				
		Ученая степень			Ученое звание	
		Доктор наук	Кандидат наук	PhD	Профессор	Доцент
Штатные сотрудники (2019–2020 учебный год)	196596	338	7190	32	225	1886
Штатные сотрудники (2020–2021 учебный год)	197703	205	7052	13	141	1718
Совместители внешние (2019–2020 учебный год)	33991	207	2580	4	229	846
Совместители внешние (2020–2021 учебный год)	33292	168	2422	2	203	791

¹ Сводный отчет по форме федерального статистического наблюдения № СПО-1 «Сведения об образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования» на начало 2019/20 учебного года. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/11cb97d9bbd427c234720b0d69007abd/>; Сводный отчет по форме федерального статистического наблюдения № СПО-1 «Сведения об образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования» на начало 2020/21 учебного года. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/66efe5a01f0b8c2578af12f5710b02b4/>.

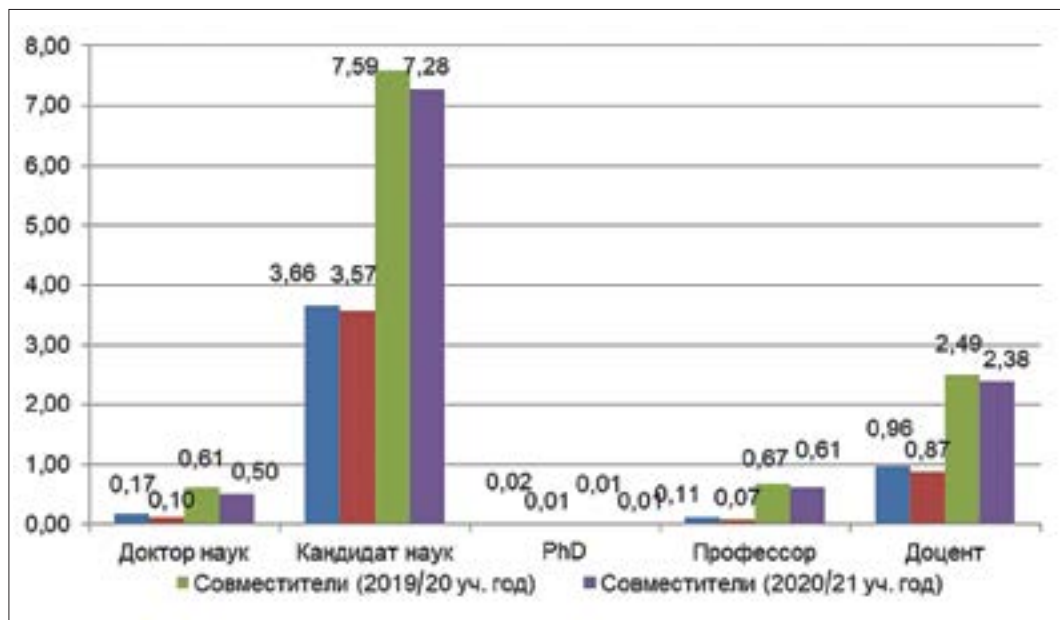


Рисунок 1. Процентное соотношение педагогических работников организаций СПО, имеющих ученую степень или звание

Сравнение количественных показателей демонстрирует снижение количества педагогических работников организаций СПО, имеющих ученые степени и звания по отношению к прошедшему учебному году. Выявленная тенденция характерна как для штатных сотрудников, так и для внешних совместителей. Более точную картину дает перевод абсолютных значений в относительные величины с помощью расчета процентного отношения числа педагогов с различными учеными степенями и званиями к общему числу педагогических работников конкретной группы. Данные представлены на *рис. 1*.

Как в абсолютных, так и в относительных показателях наблюдаются отрицательные темпы прироста количества педагогов СПО, имеющих ученые степени и звания, что позволяет отметить тенденцию сокращения кадрового потенциала системы СПО в плане осуществления научно-исследовательской деятельности.

На фоне увеличения общего количества педагогов это говорит о том, что в организации среднего профессионального образования приходят педагоги, не имеющие научных степеней и званий. Вероятно, сфера СПО не является привлекательной для работников, активно развивающих исследовательские компетенции и испытывающих потребность в НИД. Недостаточное развитие исследовательских компетенций педагогов в перспективе может привести к снижению темпов развития профессионального образования.



Рисунок 2. Статус педагогических работников относительно участия в научно-исследовательской деятельности

Предпосылки этой тенденции отчетливо просматриваются уже сегодня. В частности, проведенный опрос показал, что не осуществляю исследовательскую деятельность и не считают ее необходимой частью педагогической деятельности 84 опрошенных (12,9%), еще 35% респондентов не ведут НИД, но хотели бы освоить инструментарий и заняться ею. Четверть опрошенных (164 респондента — 25,2%) получили опыт исследовательской деятельности в процессе обучения (колледж, вуз, аспирантура), но, начав работу в системе СПО, к НИД не приступили. И лишь 26,9% респондентов участвуют в научных исследованиях, проводимых в организации, а 42 педагога (6,5%) выступают инициаторами и руководителями данных исследований (см. рис. 2).

Из *таблицы 2* видно, что педагоги профессионального обучения наибольшие проблемы испытывают на ранних этапах научно-исследовательской деятельности. Так, постановка и решение исследовательских задач является непростым делом для 365 опрошенных (56%), а у 30 из них (4,6%) вызывает большие трудности. Аналогичная картина наблюдается и на этапе постановки проблемы исследования и выдвижения гипотезы (трудности испытывают 358 опрошенных, что составляет 55% от числа всех респондентов). Остальные этапы проведения научного исследования остаются сложными с точки зрения их выполнения более чем для 40% опрошенных педагогов.

Таблица 2

Преподаватели и мастера производственного обучения о трудностях при выполнении этапов научно-исследовательской деятельности

Этапы проведения научного исследования	Степень испытываемых трудностей при выполнении научно-исследовательской деятельности			Данный этап ни разу не выполнял
	Не испытываю трудностей	Испытываю некоторые трудности	Испытываю большие трудности	
Постановка и решение исследовательских задач	234 (35,9%)	335 (51,5%)	30 (4,6%)	52 (8%)
Постановка проблемы исследования и выдвижение гипотезы	228 (35%)	317 (48,7%)	41 (6,3%)	65 (10%)
Разработка плана исследования	282 (43,3%)	276 (42,4%)	29 (4,5%)	64 (9,8%)
Подбор необходимых для научного исследования ресурсов: материалов, методов, оборудования	271 (41,6%)	278 (44,2%)	41 (6,3%)	51 (7,8%)
Анализ публикаций по теме исследования, работа с отечественными и международными научными базами данных (eLibrary, Web of Science, Scopus и др.)	188 (28,9%)	236 (36,3%)	69 (10,6%)	158 (24,3%)
Проведение апробации теоретических положений исследования	186 (28,6%)	293 (45%)	55 (8,4%)	117 (18%)
Обработка полученных в ходе апробации эмпирических данных с использованием специализированного программного обеспечения, интерпретация результатов исследования	173 (26,6%)	278 (42,7%)	48 (7,4%)	152 (23,3%)
Формулировка выводов и перспективных направлений научного исследования	256 (39,3%)	285 (43,8%)	39 (6%)	71 (10,9%)

Недостаток исследовательских компетенций наиболее остро проявляется при разработке научно-методических и учебно-методических материалов: 418 педагогов (64,2%) при разработке указанных материалов, их рецензировании и экспертизе испытывают большие трудности, 34 человека (5,2%) этим не занимаются вовсе и лишь 4,8% опрошенных легко справляются с данной деятельностью.

Применительно к другим видам НИД педагоги организаций среднего профессионального образования разделились примерно на одинаковые группы: не испытывают трудностей, испытывают таковые либо не выполняли ни разу тот или иной вид деятельности. Иная ситуация наблюдается при подготовке к публикации научных статей на иностранном языке — около половины опрошенных не осуществляли данный вид деятельности. Подробно данные результаты представлены ниже в *таблице 3*.

Таблица 3

Преподаватели и мастера производственного обучения о трудностях при выполнении различных видов научно-исследовательской деятельности

Виды научно-исследовательской деятельности	Степень испытываемых трудностей при выполнении научно-исследовательской деятельности			Данный вид ни разу не выполнял
	Не испытываю трудностей	Испытываю некоторые трудности	Испытываю большие трудности	
Разработка научно-методических и учебно-методических материалов, а также их рецензирование и экспертиза	199 (30,6%)	381 (58,5%)	37 (5,7%)	34 (5,2%)
Написание и публикация научных тезисов и статей на родном языке	293 (45%)	251 (38,6%)	38 (5,8%)	69 (10,6%)
Написание и публикация научных тезисов и статей на иностранном языке	88 (13,5%)	156 (24%)	113 (17,4%)	294 (45,2%)
Публичное выступление с докладом на научно-практической конференции, форуме, семинаре и пр.	295 (45,3%)	281 (43,2%)	27 (4,1%)	48 (7,4%)
Подготовка заявок на участие в конкурсах научных исследований, получающих финансовую поддержку (гранты)	207 (31,8%)	182 (28%)	35 (5,4%)	227 (34,9%)
Участие в выполнении научно-исследовательских проектов индивидуально или группой ученых	197 (30,3%)	233 (35,8%)	36 (5,5%)	185 (28,4%)
Рецензирование и экспертиза научных исследований, проектов	168 (25,8%)	228 (35%)	26 (4%)	229 (35,2%)

Отвечая на вопрос, с чем могут быть связаны испытываемые трудности при реализации элементов исследовательской деятельности, 272 опрошенных (41,8%) отметили недостаточную подготовленность в области методологии научного исследования, 194 опрошенных (29,8%) указали на отсутствие или нехватку мотивации. Были и причины организационного характера. Так, 190 опрошенных (29,2%) испытали трудности из-за нехватки специализированного оборудования/технологий для реализации научных исследований в той или иной сфере. На отсутствие поддержки со стороны администрации образовательной организации указали 82 педагогических работника (12,6%). Самой же распространенной причиной оказался недостаток времени, в том числе из-за высокой учебной нагрузки (55,6%).

Несмотря на очевидный дефицит исследовательских компетенций, педагоги профессионального обучения готовы восполнять недостающие знания и осваивать тот или иной элемент научно-исследовательской деятельности. Потребность в умении разрабатывать научно-методические и учебно-методические материалы, обеспечивающие реализацию образовательных программ, а также их рецензировать и экспертно оценивать, существует у 325 опрошенных (49,9%). Данный результат связан не только с тем, что в профессиональном стандарте педагога профессионального обучения (отменен приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 26.12.2019 г. № 832н) реализация образовательных программ

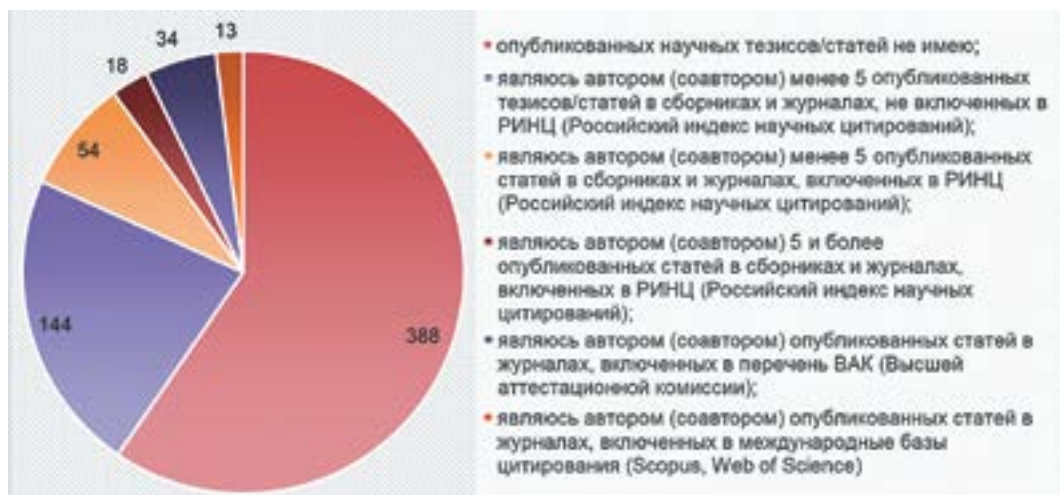


Рисунок 3. Публикационная активность педагогических работников образовательных организаций СПО

была закреплена в качестве основной трудовой функции, но и с реальной необходимостью в постоянном обновлении содержания и методов преподавания и обучения.

На желание освоить тот или иной элемент научно-исследовательской деятельности (от постановки исследовательских задач, проблемы и гипотезы до формулировки выводов и перспективных направлений НИД) указал каждый четвертый опрошенный. Потребность в написании и публикации научных тезисов и статей на родном языке испытывают 20% опрошенных, а на иностранном языке — 18,4%.

В этой связи важно отметить, что 388 педагогических работников (59,6%) на момент анкетирования вообще не имели опубликованных научных работ (см. рис. 3). Примерно пятая часть опрошенных (22,1%) являются авторами менее 5 опубликованных тезисов/статей в сборниках и журналах, не включенных в РИНЦ (Российский индекс научных цитирований). Лишь 54 педагога (8,3%) опубликовали несколько статей в сборниках и журналах, включенных в РИНЦ. Еще меньше педагогов являются авторами (соавторами) статей в журналах, включенных в перечень Высшей аттестационной комиссии (5,2%) либо в международные базы цитирования (2%).

Заключение

Представленные результаты исследования позволяют сделать вывод о необходимости создания условий для формирования и развития исследовательских компетенций педагогов СПО, осуществления мероприятий, активизирующих научно-исследовательскую деятельность педагогов. В частности, необходимо вести работу сразу по нескольким направлениям:

- создавать на базе организаций СПО сообщества педагогов, мотивированные к осуществлению научной деятельности и нацеленные на коммуникации и коллаборации с ведущими учеными, научными школами и центрами региона и страны;
- привлекать информационные и образовательные ресурсы для совершенствования исследовательских компетенций педагогов СПО;
- развивать систему научных мероприятий с участием педагогов СПО, в том числе используя международный опыт¹;
- активно вовлекать педагогов СПО в формирование научной повестки в области профессионального образования;
- выделять квоты в аспирантуру для молодых педагогов системы СПО, а также увеличивать контрольные цифры приема в магистратуру.

Литература

1. Бернс Э., Сильвеннойнен Э., Копнов В. А., Щипанова Д. Е., Папич-Благоевич Н., Томашевич С. Развитие цифровых компетенций преподавателей профессионального образования и обучения в Сербии и России // *Образование и наука*. 2020. Т. 22. № 9. С. 174–203. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-9-174-203>. (In Eng.)
2. Васильев А. А. О подготовке педагога профессионального обучения к исследовательской деятельности // *Ученые записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения*. 2016. № 6. С. 6–12.
3. Власова О. И. Актуальные проблемы современных магистрантов: опыт социологического исследования // *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*. 2020. № 1 (1). С. 124–132.
4. Ермолаева Е. Л., Петров А. Ю., Петров Ю. Н. Педагогическая проблема профессионально-педагогического развития ценностных ориентаций обучающихся // *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*. 2021. № 1 (4). С. 7–15. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-1-7-15>.
5. Загвязинский В. И. Творческое ядро педагогического исследования: от проблемы до гипотезы // *Образование и наука*. 2010. № 10 (78). С. 3–12.
6. Лыжин А. И., Коновалов А. А. Компетентностный портрет современного исследователя в VUCA-мире // *Высшее образование сегодня*. 2021. № 4. С. 14–19. <https://doi.org/10.25586/RNU.NET.21.04.P.14>.
7. Хисамиева Л. Г. Компетенции и компетентность в структуре научно-исследовательской деятельности // *Вестник ОГУ*. 2014. № 9 (170). С. 33–37.
8. Шашкина М. Б., Багачук А. В. Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода. Красноярск: КГПУ им В. П. Астафьева, 2006.

¹ В качестве примера такого мероприятия можно привести созданный по инициативе Совета молодых ученых РГППУ проект «Научный прорыв в СПО», который позволил молодым педагогам СПО познакомиться с образовательными программами магистратуры и аспирантуры, посетить мастер-классы по написанию научных статей, подготовке выступлений в научных дискуссиях, организации научно-практических конференций.

9. Щипанова Д. Е. Разработка и внедрение программ развития гибких навыков для аспирантов // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2020. № 2 (2). С. 20–25. (In Eng.).

10. Smith E., Yasukawa K. What Makes a good VET teacher? Views of Australian VET teachers and students // International journal of training research. 2017. № 15 (1). P. 23–40. <https://doi.org/10.1080/14480220.2017.1355301>.

11. Tapani A., Salonen A. Identifying teachers' competencies in Finnish vocational education // International journal for research in vocational education and training. 2019. 6(3). P. 243–260. <https://doi.org/https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.3.3>

12. Volmari K., Helakorpi S., Frimodt R. Competence framework for VET professions: handbook for practitioners. Luxembourg: CEDEFOP and Finnish National Board of Education, 2009.

13. Wagiran W., Pardjono P., Suyanto W., Sofyan H., Soenarto S., Yudiantoko A. Competencies of future vocational teachers: perspective of in-service teachers and educational experts // Journal Cakrawala Pendidikan. 2019. Vol. 38. No. 2. P. 387–397. <https://doi.org/10.21831/cp.v38i2.25393>.

References

Burns, E., Silvennoinen, E., Kopnov, V. A., Shchimpanova, D. E., Papić-Blagojević, N., & Tomašević, S. (2020). Supporting the development of digitally competent VET teachers in Serbia and Russia. *The education and science journal*, 22(9), 174–203. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-9-174-203>.

Ermolaeva, E. L., Petrov, A. Y., & Petrov Y. N. (2021). Pedagogical problem of professional and pedagogical development of students' value orientations. *Innovatsionnaia nauchnaia sovremennaia akademicheskaja issledovatel'skaja traektorii (INSAIT) [Innovative scientific modern academic research trajectory (INSIGHT)]*, 1(4), 7–15. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-1-7-15>. (In Russ.).

Khisamieva, L. G. (2014). Competences and competence in the structure of research activities. *Vestnik OGU [Bulletin of OSU]*, 9 (170), 33–37. (In Russ.).

Lyzhin, A. I., & Konovalov, A. A. (2021). Competence portrait of a modern researcher in the VUCA-world. *Vysshee obrazovanie segodnia [Higher education today]*, 4, 14–19. <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.21.04.P.14>. (In Russ.).

Shashkina, M. B., & Bagachuk, A.V. (2006). *Formation of pedagogical university student's research activity in the context of the implementation of the competence approach*. Krasnoyarsk: KSPU named after V. P. Astafiev. (In Russ.).

Shchimpanova, D. Y. (2020). Development and implementation of soft skills amplification programs for postgraduate students. *Innovatsionnaia nauchnaia sovremennaia akademicheskaja issledovatel'skaja traektorii*

(INSAIT) [*Innovative scientific modern academic research trajectory (INSIGHT)*], 2(2), 20–25.

- Smith, E., & Yasukawa, K. (2017). What makes a good VET teacher? Views of australian VET teachers and students. *International journal of training research*, 15(1), 23–40. <https://doi.org/10.1080/14480220.2017.1355301>.
- Тapani, A., & Salonen, A. (2019). Identifying Teachers' competencies in finnish vocational education. *International journal for research in vocational education and training*, 6(3), 243–260. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.3.3>.
- Vasiliev, A. A. (2016). On the training of vocational education teachers for research activities. *Uchenye zapiski ZabGU [Proceedings of ZabGU]*, 6, 6–12. (In Russ.)
- Vlasova, O. I. (2020). Actual problems of modern undergraduates: the experience of sociological research. *Innovatsionnaia nauchnaia sovremennaia akademicheskaiia issledovatel'skaia traektoriiia (INSAIT) [Innovative scientific modern academic research trajectory (INSIGHT)]*, 1 (1), 124–132. (In Russ.)
- Volmari, K., Helakorpi, S., & Frimodt, R. (2009). *Competence framework for VET professions: handbook for practitioners*. Luxembourg: CEDEFOP and Finnish national board of education.
- Wagiran, W., Pardjono, P., Suyanto, W., Sofyan, H., Soenarto, S., & Yudantoko, A. (2019). Competencies of future vocational teachers: perspective of in-service teachers and educational experts. *Journal Cakrawala Pendidikan*, 38(2), 387–397. <https://doi.org/10.21831/cp.v38i2.25393>.
- Zagvyazinsky, V. I. (2010). The creative core of pedagogical research: from the problem to the hypothesis. *The education and science journal*, 10(78), 3–12. (In Russ.)

Формирование трансдисциплинарной компетентности будущих педагогов: системно- педагогический подход

О. В. Крежевских¹, Н. В. Ипполитова¹, Н. А. Каратаева¹, А. И. Михайлова¹

¹Шадринский государственный педагогический университет, Шадринск, Россия

Статья
поступила
в редакцию
30 января
2020 г.

Крежевских Ольга Валерьевна — кандидат педагогических наук, директор Института психологии и педагогики, доцент кафедры дошкольного и социального образования Шадринского государственного педагогического университета, ORCID 0000-0002-2227-4702, e-mail: mailolga84@mail.ru

Ипполитова Наталья Викторовна — доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионально-педагогического образования Шадринского государственного педагогического университета, e-mail: inv_@mail.ru

Каратаева Наталья Александровна — кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой дошкольного и социального образования Шадринского государственного педагогического университета, ORCID 0000-0002-4210-8883, e-mail: natalya_karataeva73@mail.ru

Михайлова Александра Игоревна — магистрант Шадринского государственного педагогического университета, ORCID 0000-0002-0272-0365, e-mail: alexandra9898@bk.ru

Аннотация

Трансдисциплинарная компетентность рассматривается в статье как итог образования будущего педагога в системе высшего профессионального образования (ПО). Она позволяет человеку успешно интегрироваться в команду разнопрофильных специалистов, рассматривать вопросы на стыке профессиональных компетенций, выходить за рамки традиционных знаний и разрабатывать инновационные решения реальных жизненных проблем.

Цель настоящей статьи — исследование возможности проектирования оптимальной, саморазвивающейся (эмерджентной), сложной педагогической системы высшего ПО, содействующей становлению трансдисциплинарной компетентности у будущих педагогов в вузе.

В ходе исследования была спроектирована педагогическая система, которая представляет собой часть традиционной системы ПО, но обладает признаками, способствующими становлению у будущих педагогов трансдисциплинарной компетентности (функциональность, открытость, сложность, адаптивность, упорядоченность и т. д.). В качестве структурных элементов данной системы определены целевой, содержательный, методический и оценочно-результативный подходы. Подобная структура позволяет системе оставаться тождественной самой себе в условиях быстро меняющегося окружающего мира. Практическая значимость статьи выражается в описании содержания образования и технологий, которые применены для развития трансдисциплинарной компетентности будущих педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, трансдисциплинарная компетентность, педагог дошкольного образования, педагогический вуз, педагогическое образование, содержание образования

Для цитирования: Крежевских О. В., Ипполитова Н. В., Каратаева Н. А., Михайлова А. И. Формирование трансдисциплинарной компетентности будущих педагогов: системно-педагогический подход // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2. С. 126–139. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.010>

Formation of transdisciplinary competence of future teachers: system-pedagogical approach

O. V. Krezhevskikh¹, N. V. Ippolitova¹, N. A. Karataeva¹,
A. I. Mikhailova¹

¹Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

Olga Krezhevskikh — Candidate of Sciences in Pedagogy, Director of the Institute of Psychology and Pedagogy, Associate Professor of the Department of Preschool and Social Education of Shadrinsk State Pedagogical University, ORCID 0000-0002-2227-4702, e-mail: mailolga84@mail.ru

Natalia Ippolitova — Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor of the Department of Professional and Pedagogical Education of Shadrinsk State Pedagogical University, e-mail: inv._@mail.ru

Natalia Karataeva — Candidate of Sciences in Pedagogy, Head of the Department of Preschool and Social Education of Shadrinsk State Pedagogical University, ORCID 0000-0002-4210-8883, e-mail: natalya_karataeva73@mail.ru

Alexandra Mikhailova — Master's Degree Student of Shadrinsk State Pedagogical University, ORCID 0000-0002-0272-0365, e-mail: alexsandra9898@bk.ru

Abstract

Transdisciplinary competence is considered in the article as a result of training of a future teacher in the system of higher vocational education (VE). It allows a person to successfully integrate into a team of diverse specialists, consider issues at the intersection of professional competencies, go beyond traditional knowledge and develop innovative solutions to real-life problems.

The purpose of this article is to study the possibility of designing an optimal, self-developing (emergent), complex system of higher vocational education of a future teacher, aimed at developing students' transdisciplinary competence.

In the course of the study, a system of vocation education was designed, which is part of the traditional software system, but has features that contribute to the formation of transdisciplinary competence in future teachers (functionality, openness, complexity, adaptability, orderliness, etc.). As structural elements of this system, target, content, methodological and evaluative-effective approaches are identified. This structure allows the system to remain identical to itself in a rapidly changing environment. The practical significance of the article is expressed in the description of the content of education and technologies that are used to form the transdisciplinary competence of future teachers of preschool education.

Keywords: transdisciplinary competence, occupational competence, content of education, preschool education teacher, pedagogical university, teacher education

For citation: Krezhevskikh, O. V., Ippolitova, N. V., Karataeva, N. A. & Mikhailova, A. I. (2021). Formation of transdisciplinary competence of future teachers: system-pedagogical approach. *Vocational Education and Labour Market*, 2, 126–139. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.010>

Введение

Трансдисциплинарность сегодня изучается зарубежными и отечественными учеными достаточно широко в разных аспектах: философия трансдисциплинарности, трансдисциплинарная эволюция образования и т. д.

В исследовании В. Mateescu, М. Moraru, L. Mărunțelu сущность трансдисциплинарности определяется как понимание современного мира путем предоставления единого знания (Mateescu et al., 2015). Представители русской школы трансдисциплинарности В. С. Мокий и Т. А. Лукьянова разработали метатеорию трансдисциплинарности как способа расширения научного мировоззрения, заключающегося в «рассмотрении того или иного явления специалистом, не ограничивающим себя рамками какой-либо одной научной дисциплины, моральная ответственность которого за результаты и последствия своей профессиональной деятельности основывается на признании объективного долженствования и обязательности элементов-фрагментов единого мира» (Мокий, Лукьянова, 2016).

Достаточно большое количество работ посвящено моделям (Becker, 2006) и методологии трансдисциплинарных исследований (Hollaender, et al., 2008). В частности, в медицинской сфере были раскрыты возможности трансдисциплинарного подхода к клинической практике, ориентированной на пациента (Mueller, 2016), что способствовало эффективному решению проблем, находящихся за пределами индивидуальной дисциплинарной компетенции (Ciesielski et al., 2017; Mcdaniel et al., 2008).

В работе К. Hollaender, M. Loibl, A. Wilts определены две основные задачи, стоящие перед управлением трансдисциплинарным исследованием: содействие взаимному обучению и обеспечение возможности совместного определения целей в гетерогенных командах (Hollaender et al., 2008). Таким образом, авторы пришли к выводу, что трансдисциплинарное исследование способствует взаимному обогащению, трансферу компетенций его участников.

В этом ключе выполнено значительное количество исследований в вопросах экологии, здравоохранения, устойчивого развития биосоциальных систем (Cole, n. d.; Landström, 2017; Lang et al., 2012; Peters, Wals, 2013; Tasdemir, Gazo, 2020 и др).

Многие ученые сходятся во мнении, что любая трансдисциплинарная деятельность изменяет как объект, на который в данный момент нацелено сознание, так и субъект познания. Исследователи выходят на проблему мировоззрения личности (Mcgregor, 2004), рассуждают о «компетентности студента в области устойчивого развития» в условиях пересекающихся социальных намерений, материальных потребностей людей и альтернативных решений (Lang et al., 2012), утверждают, что трансдисциплинарная интеграция требует профессиональных компетенций, включая управленческие (Hoffmann, et al., 2017), предлагают термин «трансдисциплинарная личность», которая должна обладать рядом специальных навыков, характеристик и личностных черт (Augsburg, 2014).

Обобщая приведенные выше исследования, можно заключить, что трансдисциплинарность во всем многообразии ее форм выводит нас на проблему становления черт и характеристик личности, без которых невозможно ее существование ни в теории, ни на практике. При этом наиболее релевантным для нашего исследования может являться понятие «компетентность» как способность личности к самореализации в какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний (Хуторская, Хуторской, 2015).

Одновременно в современной науке остаются недостаточно исследованными вопросы проектирования педагогических систем с учетом их востребованности, целостности, динамичности и результативности, что и предопределило появление данной статьи.

Методология исследования

Основопологающей методологией настоящего исследования выступает *общенаучный системный подход*, заложенный Von Bertalanffy, Ю. Г. Федуловым, А. Б. Юсовым, Д. А. Ловцовым, Ю. А. Купериным, В. А. Сластениным и др. Он позволил взглянуть на систему профессионального образования будущего педагога в вузе как на сложную, открытую, функциональную структуру, несводимую к свойствам ее частей (элементов).

Трансдисциплинарный подход (Б. Николеску, В. С. Мокий) как общий принцип познания, учитывающий целостное восприятие окружающей среды, определил содержательную часть рассматриваемой системы, которая предполагает исследование с позиций разных наук и требует знаний, умений, навыков из области психологии, педагогики, логопедии, дефектологии, цифровых технологий. Единицей содержания трансдисциплинарного образования выступает знание, которое представляет собой наддисциплинарную коммуникацию представителей разных профессий с существенной ролью субъективного знания.

Исследование построено на основных положениях *частнонаучного компетентностного* (А. В. Хуторской) подхода, который применялся при проектировании результатов образования в виде трансдисциплинарной компетентности.

Анализ литературы

Педагогическая система — одно из часто используемых понятий психолого-педагогической науки и одна из форм научно-теоретического педагогического знания. Проектирование педагогических систем представляется целесообразным с точки зрения многоуровневого и качественного управления. Система позволяет определить существенные характеристики, установить причинно-следственные связи и закономерности развития изучаемого объекта. Кроме того, обращение к методологии педагогических систем позволяет рассмотреть локальную систему профессионального образования как относительно самостоятельную единицу в его структуре.

Понятие системы является общенаучным. Общий философский смысл системы, как отмечает Ludwig Bertalanffy, основывается на понятии

«связь» и определении основных, интересующих исследователя, взаимодействий составляющих элементов (Bertalanffy, 1972).

Система также имеет миссию: ее цель — множество результатов, жизненно важных для нее. Любая система должна функционировать, то есть изменяться во времени, иметь описание внешней среды как множества объектов мира, не поддающихся управлению со стороны системы (Федулов, Юсов, 2015).

Для полного описания педагогической системы необходимо определение внешней среды, характера связей между элементами (типологической характеристики), особенностей управления педагогической системой, ее функционирования, что в литературе раскрыто недостаточно.

Начнем с определения типологических характеристик самих педагогических систем.

Системы по происхождению бывают естественными и искусственными. Естественные системы не подчиняются целям, правилам, принципам, установленным человеком, — например, природная система. Поэтому педагогические системы относятся к искусственным системам.

По наличию связи с внешней средой выделяют системы закрытые, имеющие фиксированные границы, функционирующие относительно независимо от внешней среды, и открытые, то есть взаимодействующие с объектами внешней окружающей среды (Ловцов, 2018). Понимание педагогической системы как открытой создает установку на определение наиболее значимых внешних объектов, с которыми она взаимодействует.

Педагогическая система должна рассматриваться как социальная, так как ее важнейшим объектом управления является человек. Социальная система является сложной системой, что выражено в таких признаках, как нестабильность, адаптивность, эмерджентность (Куперин, 2010).

Компонентный состав педагогических систем рассматривается авторами по-разному, что объясняется различными основаниями для выделения этих компонентов. Полное описание структурных и функциональных элементов педагогической системы, содействующей становлению трансдисциплинарной компетентности будущих педагогов, отсутствует. Однако имеются отдельные положения, которые могут быть использованы при проектировании подобных систем.

К примеру, трансдисциплинарный проект или исследование имеет нормативные, содержательные и социально-обучающие цели (Schmidt, et al., 2020), что, в принципе, определяет как целевые, так и содержательные характеристики выстраиваемой педагогической системы.

Американский исследователь J. Nash указывает, что одной из форм трансдисциплинарного обучения является наставничество, причем студентам необходимо несколько наставников, обучающихся в рамках своей дисциплины, что скорее относится к проектированию технологических аспектов системы трансдисциплинарного образования будущих педагогов (Nash, 2008).

Отдельные исследования посвящены содержанию образования. В этом отношении выделяется ряд подходов. Первый основывается на применении трансдисциплинарной когнитивной модели нейрообразования или искусственного интеллекта. Другой подход связан

с развитием у учащихся желания учиться, их междисциплинарной компетенции, способности переформулировать свои собственные подходы в свете приобретенной междисциплинарной компетенции и с выработкой общего текста (Mittelstrass, 2011).

Итак, анализ литературы позволяет увидеть следующие проблемы в области проектирования педагогической системы, содействующей становлению трансдисциплинарной компетентности будущего педагога:

- имеются указания на необходимость исследования личностных качеств и характеристик, способствующих трансдисциплинарной интеграции (терминология S. Hoffmann, C. Pohl, J. Hering), однако недостаточно представлено научное описание этих характеристик;

- целевые, содержательные, технологические и результативные характеристики системы профессионального образования, содействующей становлению трансдисциплинарной компетентности, нуждаются в системном исследовании.

Результаты исследования

Общая целевая установка на становление трансдисциплинарной компетентности будущего педагога ориентирует на определение основных структурных элементов системы. При этом компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности в этой сфере. Компетентность же характеризует опытное овладение человеком соответствующим багажом, включая его личностное отношение к ней и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере (Хуторская, Хуторской, 2015).

Трансдисциплинарная компетентность предполагает комплекс личностных качеств, позволяющих успешно интегрироваться в командную деятельность разнопрофильных специалистов, достаточный уровень знаний в области командной деятельности, гносеологических и онтологических основ трансдисциплинарности, этики межпрофессионального взаимодействия (понимание того, что мнение каждого специалиста одинаково важно), а также опыт в сфере трансдисциплинарной интеграции (рисунок 1).

Система высшего профессионального образования, являясь частью социокультурной среды, обладает признаками оптимальности, структурности, функциональности, открытости, сложности, адаптивности, эмерджентности, упорядоченности и рефлексивности. При этом локальная система ПО нацелена на достижение определенной, более узконаправленной цели. Формирование трансдисциплинарной компетентности будущего педагога целесообразно рассматривать как результат локальной педагогической системы профессионального образования.

Признак *оптимальности* предполагает отбор наиболее эффективных форм, методов и приемов, ориентированных на индивидуальные социально-культурные и образовательные потребности обучающихся.

Структурность данной системы определяется наличием элементов-частей, их упорядочиванием и классификацией. В качестве структурных элементов системы профессионального образования,



Рисунок 1. Структура трансдисциплинарной компетентности

содействующей становлению трансдисциплинарной компетентности, целесообразно определить целевой, содержательный, методический и оценочно-результативный подходы.

Функциональность означает выделение в качестве компонентов функций, регулирующих отношения и связи в системе.

Функция целевого компонента — ориентационная, поскольку цель определяет сущность любой системы, ориентирует исследователя на получение определенного результата, то есть образовательного эффекта.

Содержание образования с функциональной точки зрения выступает средством (инструментом) для формирования трансдисциплинарной компетентности.

Методический компонент выполняет организационную функцию.

Оценочно-результативный элемент связан с определением результативности системы профессионального образования в целом — с учетом целевого, социального, нормативного и экономического компонентов. Он выполняет оценочно-рефлексивную функцию.

Открытость системы означает, что она способна к внутренним причинным изменениям в результате перемен внешних либо внутренней динамики. Открытость системы повышает ее адаптивность и жизнеспособность, *сложность* помогает сохранять структуру и функции при изменении внешних и внутренних условий. Как и всем социальным

системам, ей свойственна нестабильность, поскольку невозможно предсказать свойства системы, рассматривая по отдельности ее части (*эмерджентность*).

Упорядоченность педагогической системы ПО будущих педагогов состоит в определении значения и места отдельных компонентов с учетом их иерархии. Все элементы внутри системы взаимосвязаны, но характер связей различен. Выделяются причинно-следственные, циклические, временные, пространственные связи.

Вариативность педагогической системы ПО связана с возможностью ее перестройки при сохранении функций и компонентов, исходя из вариантов развития данной системы. *Рефлексивность* системы ПО позволяет проводить анализ и коррекцию полученных результатов.

Внутренние элементы рассматриваемой системы имеют свои функциональные характеристики, которые обеспечивают ее существование и развитие. Функции обеспечивают достижение цели системы, определенной исследователем. С учетом этого выделим следующие взаимосвязанные функции системы профессионального образования будущих педагогов в вузе: а) целеполагания; б) управления системой; в) прогнозирования; г) планирования; д) интегративная и е) образовательная функции (рисунок 2).



Рисунок 2. Педагогическая система, содействующая становлению трансдисциплинарной компетентности у будущих педагогов в вузе

Общая целевая установка на создание педагогической системы ПО будущих педагогов обуславливает реализацию следующих взаимосвязанных задач по принципу декомпозиции:

1. Создание условий для формирования у студентов знаний в сфере командообразования, трансдисциплинарности как преодоления противоположного явления — дисциплинарности, понимания гносеологической и онтологической сущности этих явлений.

2. Содействие становлению у будущих педагогов качеств личности, соответствующих трансдисциплинарной компетентности: личностная и профессиональная мобильность, способность к самоорганизации, волевые качества личности (ответственность, инициативность, выдержка), социальный интеллект, толерантность, гибкость мировоззрения.

3. Создание дидактических и материально-технических условий для проявления студентами командообразующей и соорганизующей активности, развития интердисциплинарной коммуникации.

В качестве содержания профессионального образования, ориентированного на становление трансдисциплинарной компетентности будущих педагогов, выступают четыре взаимосвязанных раздела: общекультурный, общепрофессиональный, профессиональный и трансдисциплинарный.

Рассмотрим основные единицы содержания образования, в качестве которых выступают знания, умения, навыки и опыт деятельности на примере педагогов дошкольного образования (см. таблицу).

Содержание трансдисциплинарного образования будущих педагогов дошкольного образования

Разделы	Знания, умения, опыт деятельности
Общекультурный	Межкультурная и межпрофессиональная этика, этические и психологические основы командной работы, основы научного мировоззрения, разнообразие картин мира, наукоемкие технологии, современные цифровые технологии, трансдисциплинарность как преодоление дисциплинарности, междисциплинарность, полидисциплинарность и трансдисциплинарность, философия трансдисциплинарности как философия инноваций, конвергенция и конвергентные технологии.
Общепрофессиональный	Образование в условиях трансдисциплинарности и конвергентного социального взаимодействия, дидактика (с усиленным изучением практической дидактики), когнитивистика, цифровизация образования, взаимодействие с непрофессиональными группами (родителями, социальными акторами), педагогические инновации на основе искусственного интеллекта, когнитивной науки и нейробиологии.
Профессиональный	Взаимодействие специалистов в сфере дошкольного образования (психологов, дефектологов, логопедов, воспитателей), индивидуализация дошкольного образования, проектирование адаптированных образовательных программ в сотрудничестве с другими специалистами, создание интерактивных цифровых технологий в дошкольном образовании.
Трансдисциплинарный	Практика инновационной деятельности: - мультипрофессиональное командообразование; - трансдисциплинарное проектирование; - проектирование образовательных технологий полного жизненного цикла.

Для становления трансдисциплинарной компетентности будущих педагогов дошкольного образования наибольшую эффективность на практике показали следующие технологии:

1. Технологии межпрофессионального, мультипрофессионального и транспрофессионального образования. К примеру, проектирование адаптированной образовательной программы дошкольного образования для ребенка с ограничением по слуху в процессе совместной деятельности медицинского работника, дефектолога, психолога, логопеда, воспитателя и родителя. Такое проектирование предполагает деловое проигрывание, командное проектирование и методы активного социально-психологического обучения, в качестве которых могут выступать ролевые дискуссии, коммуникативные тренинги, мозговой штурм, круглый стол, дебаты и др. Итоговый продукт совместной деятельности в виде адаптированной программы может быть предложен для комплексной экспертной оценки разнопрофильным экспертам.

2. Технологии проектирования индивидуальной образовательной траектории развития личности, предполагающие освоение будущими педагогами дошкольного образования различных, несмежных с областью образования областей знания — к примеру, развитие цифровой компетентности в сфере разработки индивидуально-ориентированных интерактивных развивающих ресурсов для детей.

3. Кейс-метод по запросам работодателей (решение реальных жизненных проблем). Профессиональные ситуации, как правило, содержат в себе элемент трансдисциплинарности и предполагают комплексную работу разнопрофильных специалистов. В качестве такой ситуации может выступать проектирование индивидуального образовательного маршрута для ребенка с поведенческими сложностями, создание интернет-ресурса для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, проектирование мультимедийного ресурса с языком жестов и др. Такие проекты могут быть зарегистрированы и реализованы как проекты полного жизненного цикла.

4. Технология педагогического наставничества, когда каждый наставник-ученый обучает и сопровождает в рамках своей дисциплины, а также участвует в комплексном обсуждении итогового продукта в виде решения реальной жизненной проблемы.

Заключение

Проведенное исследование позволяет подойти к следующим выводам:

1. Трансдисциплинарная компетентность будущего педагога является результатом реализации педагогической системы ПО; она подразумевает формирование личностных качеств, позволяющих успешно интегрироваться в командную деятельность разнопрофильных специалистов, знаний в области командной деятельности, гносеологических и онтологических основ трансдисциплинарности, владение этикой межпрофессионального взаимодействия, а также достаточный опыт в сфере трансдисциплинарной интеграции.

2. Педагогическая система ПО в вузе представляет собой часть системы образования, обладающую признаками оптимальности, структурности,

функциональности, открытости, сложности, адаптивности, эмерджентности, упорядоченности и рефлексивности. Педагогическая система, содействующая становлению трансдисциплинарной компетентности у будущих педагогов в вузе, представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов. Она направлена на развитие личностной и профессиональной мобильности студентов, волевых качеств, готовности к решению конкретной проблемы и создание условий для получения знаний в сфере трансдисциплинарной интеграции. Система ПО содержит четыре взаимосвязанных раздела: общекультурный, общепрофессиональный, профессиональный и трансдисциплинарный.

3. Структурными элементами педагогической системы ПО, содействующей становлению трансдисциплинарной компетентности, целесообразно определить целевой, содержательный, методический и оценочно-результативный подходы.

4. Функция целевого компонента — ориентационная; содержательно — инструментальная, поскольку содержание образования является средством развития трансдисциплинарной компетентности. Методический компонент выполняет организационную функцию. Оценочно-результативный производит рефлексивную функцию, связанную со свойствами живых объектов анализировать результаты образовательной деятельности и эффекты от реализации данной системы.

Литература

1. Куперин Ю. А. Теория сложных систем как основа междисциплинарных исследований // NovaInfo. 2010. № 1. <https://novainfo.ru/article/16>.
2. Ловцов Д. А. Системный анализ: учеб. пособие. Ч. 1. Теоретические основы. М.: Российский государственный университет правосудия, 2018.
3. Мокий В. С., Лукьянова Т. А. От дисциплинарности к трансдисциплинарности в понятиях и определениях // Электронный научный журнал Universum: Общественные науки. 2016. № 7. <http://7universum.com/ru/social/archive/item/3435>.
4. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие / Под ред. В. А. Слостенина. М.: Академия, 2002.
5. Федулов Ю. Г., Юсов А. Б. Теория систем: монография. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2015.
6. Хуторская Л. Н., Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Вестник Института образования человека. 2015. № 2. <https://eidos-institute.ru/journal/2015/200/Eidos-Vestnik2015-216-Khutorskaya-Khutorskoy.pdf>.
7. Augsburg T. Becoming Transdisciplinary: The Emergence of the Transdisciplinary Individual // World Futures. 2014. Vol. 70. Is. 3–4. P. 233–247. <https://doi.org/10.1080/02604027.2014.934639>.
8. Becker E. Problem Transformations in Transdisciplinary // Unity of knowledge in transdisciplinary research for sustainability / ed. Hirsch Hadorn G. Encyclopedia of Life support systems (EOLSS) Publishers. Oxford, UK, 2006. <https://www.eolss.net/sample-chapters/c04/E6-49-02-01.pdf>.
9. Bertalanffy, L. von. The History and status of general systems theory. Academy of management journal. 1972. Vol. 15 (4). P. 407–426. <https://doi.org/10.2307/255139>

10. Ciesielski T. H., Aldrich M. C., Marsit C. J., Hiatt R. A., Williams S. M. Transdisciplinary Approaches enhance the production of translational knowledge // *Translational research*. 2017. Vol. 182. P. 123–134. <https://doi.org/10.1016/j.trsl.2016.11.002>.
11. Cole A. Motueka catchment futures, transdisciplinarity, a local sustainability problématique and the Achilles-heel of Western science. (n.d.). https://icm.landcareresearch.co.nz/knowledgebase/publications/public/cole_anthony_17rfc_v2.pdf.
12. Hoffmann S., Pohl C., Hering J. Exploring transdisciplinary integration within a large research program: empirical lessons from four thematic synthesis processes // *Research Policy*. 2017. Vol. 46. Is. 3. P. 678–692.
13. Hollaender K., Loibl M., Wilts A. Management // *Handbook of transdisciplinary research*. Springer Netherlands, 2008. P. 385–397. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6699-3_25.
14. Landström C. *Transdisciplinary environmental research*. Springer International Publishing, 2017. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-62846-2>.
15. Lang D., Wiek A., Bergmann M., Stauffacher M., Martens P., Moll P., Swilling M., Thomas C. Transdisciplinary research in sustainability science: practice, principles and challenges // *Sustainability science*. 2012. Vol. 7 (Suppl. 1). P. 25–43. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0149-x>.
16. Mateescu B., Moraru M., Mărunțelu L. Transdisciplinary education and human micro universe decipherment — the key to universal knowledge procedia // *Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 1805. P. 389–394. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.134>.
17. Mcdaniel A., Champion V., Kroenke K. A. Transdisciplinary training program for behavioral oncology and cancer control scientists // *Nursing outlook*. Vol. 56 (3). P. 123–131. <https://doi.org/10.1016/j.outlook.2008.02.004>.
18. Mcgregor S. The nature of transdisciplinary research and practice. https://www.researchgate.net/publication/238606943_The_Nature_of_Transdisciplinary_Research_and_Practice. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11590-0_2
19. Mittelstrass J. On transdisciplinarity // *Trames. Journal of the humanities and social sciences*. 2011. Vol. 15 (4). P. 329–338. <https://doi.org/10.3176/tr.2011.4.01>
20. Mueller S. Transdisciplinary Coordination and Delivery of Care // *Seminars in Oncology Nursing*. 2016. Vol. 32. Is. 2. P. 154–163. <https://doi.org/10.1016/j.soncn.2016.02.009>.
21. Nash J. Transdisciplinary training: key components and prerequisites for success // *american journal of preventive medicine*. 2008. Vol. 35 (2) P. 133–140. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2008.05.004>.
22. Peters S., Wals, A. Learning and knowing in pursuit of sustainability: concepts and tools for transdisciplinary environmental research // *trading zones in environmental education: creating transdisciplinary dialogue* / ed. M. Krasny, J. Dillon. New York: Peter Lang, 2013. P. 79–104.
23. Schmidt L., Falk T., Siegmund-Schultze M., Spangenberg J. The objectives of stakeholder involvement in transdisciplinary research. A conceptual framework for a reflective and reflexive practise // *Ecological economics*. 2020. Vol. 176. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2020.106751>
24. Tasdemir C., Gazo R. Integrating sustainability into higher education curriculum through a transdisciplinary perspective // *journal of cleaner production*. 2020. Vol. 265. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.121759>.

References

- Augsburg, T. (2008). Becoming transdisciplinary: the emergence of the transdisciplinary individual. *World Futures*, 70 (3–4), 233–247. <https://doi.org/10.1080/02604027.2014.934639>.
- Becker, E. (n.d.). Problem transformations in transdisciplinary research. In Hirsch Hadorn G. (Ed.), *Unity of knowledge in transdisciplinary research for sustainability, Encyclopedia of life support systems (EOLSS) Publishers*. Oxford, UK. <http://www.eolss.net/Sample-Chapters/C04/E6-49-02-01.pdf>.
- Bertalanffy, L. von. (1972). The history and status of general systems theory. *Academy of management journal*, 15(4), 407–426. <https://doi.org/10.2307/255139>
- Ciesielski, T. H., Aldrich, M. C., Marsit, C. J., Hiatt, R. A., & Williams, S. M. (2017). Transdisciplinary approaches enhance the production of translational knowledge. *Translational research*, 182, 123–134. <https://doi.org/10.1016/j.trsl.2016.11.002>.
- Cole, A. (n.d.). *Motueka catchment futures, transdisciplinarity, a local sustainability problematic and the achilles-heel of western science*. https://icm.landcareresearch.co.nz/knowledgebase/publications/public/cole_anthony_17rfc_v2.pdf.
- Fedulov, Y. G. & Yusov, A. B. (2015). *Teoriya sistem [Systems theory]*. Moscow; Berlin: Direkt-Media. (In Russ.)
- Hoffmann, S., Pohl, C., & Hering, J. G. (2017). Exploring transdisciplinary integration within a large research program: Empirical lessons from four thematic synthesis processes. *Research policy*, 46(3), 678–692. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.01.004>
- Hollaender, K., Loibl, M. C., & Wilts, A. (2008). Management. In *Handbook of transdisciplinary research* (pp. 385–397). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6699-3_25.
- Khutorskaya, L. N., Khutorskoy, A. V. (2015). Kompetentnost' kak didakticheskoe ponyatie: sodержanie, struktura i modeli konstruirovaniya [Competence as a didactic concept: content, structure and models of construction]. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka [Bulletin of the institute of human]*: <https://eidos-institute.ru/journal/2015/200/Eidos-Vestnik2015-216-Khutorskaya-Khutorskoy.pdf>. (In Russ.)
- Kuperin, Y. A. (2010). Teoriya slozhnyh sistem i mezhdisciplinarnye issledovaniya [Theory of complex systems and interdisciplinary research]. *NovaInfo*, 1, 16–20. (In Russ.)
- Landström, C. (2017). *Transdisciplinary environmental research*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-62846-2>
- Lang, D. J., Wiek, A., Bergmann, M., Stauffacher, M., Martens, P., Moll, P., Swilling, M., & Thomas, C. J. (2012). Transdisciplinary research in sustainability science: Practice, principles, and challenges. *Sustainability science*, 7 (S1), 25–43. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0149-x>.
- Lovcov, D. A. (2018). *Sistemnyj analiz Ch. 1. Teoreticheskiye osnovy: Ucheb. posobie [System analysis Part 1. Theoretical foundations: a Textbook]*. Moscow: RRGUP. (In Russ.).
- Mateescu, B. N., Moraru, M., & Mărunțelu, L. C. (2015). Transdisciplinary education and human micro universe decipherment — the key to universal knowledge. *Procedia — social and behavioral sciences*, 180, 389–394. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.134>

- McDaniel, A. M., Champion, V. L., & Kroenke, K. (2008). A transdisciplinary training program for behavioral oncology and cancer control scientists. *Nursing Outlook*, 56(3), 123–131. <https://doi.org/10.1016/j.outlook.2008.02.004>.
- McGregor, S. L. (2015). Transdisciplinary knowledge creation. *Transdisciplinary professional learning and practice*, 9–24. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11590-0_2
- Mittelstrass, J. (2011). On transdisciplinarity. *Trames. Journal of the humanities and social sciences*, 15(4), 329–338. <https://doi.org/10.3176/tr.2011.4.01>
- Mueller, S. K. (2016). Transdisciplinary coordination and delivery of care. *Seminars in oncology nursing*, 32(2), 154–163. <https://doi.org/10.1016/j.soncn.2016.02.009>
- Mokij, V. S. & Lukyanova, T. A. (2016). Ot disciplinarnosti k transdisciplinarnosti v ponyatiyah i opredeleniyah [From disciplinarity to transdisciplinarity in concepts and definitions]. *Universum*, 7 (25). <http://universum.com/ru/social/archive/item/3435>. (In Russ.).
- Nash, J. M. (2008). Transdisciplinary training. key components and prerequisites for success. *American journal of preventive medicine*, 35(2), 133–140. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2008.05.004>
- Peters, S., & Wals, A. (2013). Learning and knowing in pursuit of sustainability: concepts and tools for transdisciplinary environmental research. In m. Krasny, & j. Dillon (eds.), *Trading zones in environmental education: creating transdisciplinary dialogue*. New York: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-0854-9/15>.
- Schmidt, L., Falk, T., Siegmund-Schultze, M., & Spangenberg, J. H. (2020). The Objectives of stakeholder involvement in transdisciplinary research. A conceptual framework for a reflective and reflexive practise. *Ecological economics*, 176, 106751. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2020.106751>
- Slastenin, V. A., Isaev, I. F., & Shiyonov, E. N. (2002). *Pedagogika: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij* [Pedagogy: Textbook for students]. Moscow: Academia. (In Russ.)
- Tasdemir, C., & Gazo, R. (2020). Integrating sustainability into higher education curriculum through a transdisciplinary perspective. *Journal of cleaner production*, 265, 121759. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.121759>

Вклад авторов

Постановка проблемы, обзор литературы (О. Крежевских, Н. Каратаева); анализ и интерпретация результатов исследования (О. Крежевских); общее руководство, научное редактирование (Н. Ипполитова); обработка данных, рисунки (А. Михайлова)

Contributions

Problem statement, literature review (O. Krezhevskikh, N. Karataeva); analysis and interpretation of research results (O. Krezhevskikh); general management, scientific editing (N. Ippolitova); data processing, figures (A. Mikhailova)

Опыт разработки модульных программ обучения на основе профессиональных стандартов в Кыргызской Республике

М. И. Баширова¹, В. М. Гаськов²,
Н. Л. Шестакова³

¹Ассоциация развития образования в Кыргызстане, Бишкек, Кыргызстан

²Международный эксперт, Москва, Россия

³Независимый эксперт Бишкек, Кыргызстан

Статья
поступила
в редакцию
22 февраля
2021 г.

Баширова Масума Ильясовна — независимый эксперт, исполнительный директор Ассоциации развития образования в Кыргызстане, ORCID 0000-0001-9142-3049, e-mail: masuma66@mail.ru

Гаськов Владимир Михайлович — доктор экономических наук, международный эксперт в области профессионального образования, ORCID 0000-0002-6890-4976, e-mail: vgasskov@gmail.com

Шестакова Нина Леонидовна — независимый эксперт в области профессиональных стандартов и учебных программ, ORCID 0000-0003-0068-2550, e-mail: shestakovakg@gmail.com

Аннотация

В статье обсуждается проблема применения *профессиональных стандартов* (ПС) при разработке программ профобразования на основе требований, предъявляемых к специалистам. Мировой опыт показал, что преподаватели профобразования не подготовлены к содержательной интерпретации ПС и применению их положений в процессе обучения. Имеющиеся в ряде стран национальные образовательные стандарты также не базируются на требованиях, сформулированных в профстандартах, что вносит дополнительные трудности при разработке адекватных программ профобразования. Статья описывает пилотную методологию формирования программ профобразования на основе профессиональных стандартов. Методология была разработана с учетом доступного мирового опыта и апробируется в настоящее время в Республике Кыргызстан в трех отраслях экономики применительно к квалификациям рабочих и техников. Методология привязана к формату профстандартов, применяемому в экономически развитых странах, что обусловило и характер процессов, предлагаемых для интерпретации требований ПС с целью обучения и оценки результатов обучения. Статья определяет формат и категории, используемые в зарубежных профстандартах (*стандартах компетентности*). Методология нацелена на использование преимуществ детального формата профессиональных стандартов, позволяющего трансформировать единицы стандарта в учебные модули и учитывать в дальнейшем требования ПС в качестве обязательных тем в содержании учебных планов по отдельным дисциплинам. Методология способствует разработке сложных программ профессионального образования, включающих преподавание нескольких или многих индивидуальных дисциплин. В этом смысле модульная учебная программа становится механизмом координации и синхронизации преподавания отдельных дисциплин на основе требований к содержанию и оценке результатов обучения, сформулированных в профстандартах. В статье также излагаются предварительные результаты продвижения новых программ в лицеях и колледжах Кыргызстана.

Ключевые слова: профессиональные стандарты, компетентностные программы профобразования, модульное обучение, методология разработки программ профобразования

Финансирование

Разработка выполнялась в рамках проекта технического развития «Применение стратегии профессиональной подготовки кадров Группы двадцати: Партнерство МОТ и Российской Федерации», финансируемого РФ и исполняемого Международной организацией труда (МОТ) в 2017–2020 гг. (директор проекта — Ч. Драгутан). Пилотное исследование. <https://www.ilo.org/moscow/projects/g20ts/lang--ru/index.htm>

Для цитирования: Баширова М. И., Гаськов В. М., Шестакова Н. Л. Опыт разработки модульных программ обучения на основе профессиональных стандартов в Кыргызской Республике // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2. С. 140–157. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.011>

Development of competency-based modular training programs in Kyrgyzstan

M. I. Bashirova¹, V. M. Gasskov², N. L. Shestakova³

¹ Association for Education Development in Kyrgyzstan, Bishkek, Kyrgyzstan

² International Expert Freelance, Moscow, Russia

³ Expert Freelance, Bishkek, Kyrgyzstan

Masuma Bashirova — Expert Freelance, Executive Director of Association for Education Development in Kyrgyzstan, ORCID 0000-0001-9142-3049, e-mail: masuma66@mail.ru

Vladimir Gasskov — Advanced Doctoral Degree (Applied Sociology / Economics), International Expert Freelance, ORCID 0000-0002-6890-4976, e-mail: vgasskov@gmail.com

Nina Shestakova — Expert Freelance for Development of Occupational Standards and Competency-based Curricula, ORCID 0000-0003-0068-2550, e-mail: shestakovkg@gmail.com

Abstract

The article focuses on the issue of developing competency-based vocational training programs on the basis of workplace requirements. International experience suggests that vocational education teachers lack capabilities for interpretation and application of occupational standards in training. Some countries which opted for developing national educational standards failed to base them on the requirements of occupational standards. This has brought additional dislocations to taking adequate account of the workplace requirements in the development of vocational education programs. This write-up describes a pilot methodology for developing programs of vocational education on the basis of occupational standards. The methodology has incorporated some elements of the world practice and is currently being piloted in Kyrgyzstan in three industries at the qualification levels of certified worker and technician Diploma. The methodology is bound by the template of occupational standards, applied in the economically advanced nations, what has determined the working processes applied for their interpretation for the purpose of skills training and assessment. The paper explains the format and the categories inherent to the advanced occupational standards, which in some countries are also named “the competency standards”. The methodology takes advantage of the detailed template of occupational standards, which lends itself to organic transformation of units of standards into training modules and, further down, to the individual subject-based courses within the modular program. The methodology permits developing complex vocational education programs, which involve teaching of a few or many individual disciplines. A modular program functions as a mechanism for integration and synchronisation of these individual disciplines on the basis of the skills assessment requirements drawn from the occupational standards. The article describes some preliminary results of piloting of the new programs in lyceums and colleges of Kyrgyzstan.

Keywords: occupational standards, competency-based training programs, modular training, methodology for development of training programs

Funding

The development was carried out within the Technical Development Project “Implementation of the G20 Vocational Training Strategy: Partnership between the ILO and the Russian Federation”.

funded by the Russian Federation and implemented by the International Labour Organization (ILO) in 2017–2020 (project manager — С. Dragutsan). Pilot training. <https://www.ilo.org/moscow/projects/g20ts/lang--ru/index.htm>

For citation: Bashirova, M. I., Gasskov, V. M., & Shestakova, N. L. (2021). Development of competency-based modular training programs in Kyrgyzstan. *Vocational Education and Labour Market*, 2, 140–157. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.011>

Введение

За последние 30 лет в экономически развитых странах активно разрабатываются *профессиональные стандарты*, которые лежат в основе конкурентоспособности, в том числе и в профессиональном образовании. Предполагается, что программы профобучения должны обеспечить подготовку *компетентных* кадров, что невозможно без определения критериев квалифицированного подхода к выполнению работы. Необходимость включения таких требований в программы и обусловила интерес многих стран к разработке ПС. Однако далеко не все из них смогли воспользоваться международным опытом, накопленным за последние десятилетия, и реализовать потенциал, заложенный в ПС. В одних случаях стандарты, разработанные иностранными экспертами, оставались невостребованными работодателями и преподавателями, в других — отсутствовала внятная методология либо использовались неадекватные форматы ПС, что не позволяло их применять в учебном процессе.

В настоящей статье описывается методология разработки программ профобразования на базе профессиональных стандартов. В ее основу были положены элементы практического опыта, наработанного в Австралии, Франции и Великобритании. Эта методология в настоящее время тестируется в учебных заведениях профессионального образования Кыргызской Республики, которая была одним из бенефициаров вышеуказанного проекта технического развития. Профстандарты и модульные квалификационные программы обучения на их основе, предполагающие получение сертификата III уровня и диплома техника, были разработаны в Кыргызстане для отдельных специальностей трех отраслей экономики: а) молочное производство, б) монтаж газопроводов среднего и низкого давления, в) туризм и гостиничные услуги. Разработанные ПС и квалификации сравнивались с аналогичными продуктами в вышеуказанных странах, а также с профстандартами РФ, что и предопределило их сопоставимость с международными образцами.

В Кыргызстане серьезным препятствием для внедрения новых подходов в профобразовании является традиционная структура учебных программ. В частности, государственные образовательные стандарты (ГОС) описывают общие параметры программ обучения (блоки, разбивка бюджета времени, общая структура) и являются обязательными для всех образовательных организаций. Так, на освоение программы «Диплом техника» предусмотрено 3600 час. (120 кредитов), в том числе: 1) *общеобразовательные предметы* — 1440 час. (на базе основного общего десятилетнего образования); 2) *общегуманитарный цикл* — 540 час. (18 кредитов); 3) *математический и естественнонаучный цикл* — 180 час. (6 кредитов); 4) *профессиональный цикл* — 2250 час. (75 кредитов).

Требования ПС наиболее актуальны для преподавания профессионального цикла. Например, «базовая часть» учебного плана по специальности «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения» включает 10 теоретических предметов (900 час.) — начертательная геометрия, теоретическая механика, основы гидравлики и т. д. — и 8 спецкурсов (900 час.) — организация и выполнение работ по строительству и монтажу систем газораспределения, эксплуатация наружных и внутренних систем газораспределения и т. д. «Вариативная часть» профессионального цикла (450 час.) представлена такими дисциплинами, как технология и организация строительных процессов, газифицированные котельные агрегаты, отопление/вентиляция и кондиционирование воздуха и т. д.

Согласно ГОС, освоившие программу обучения по данной специальности должны обладать следующими компетенциями: 1) общими (10 позиций: например, уметь организовывать собственную деятельность, решать проблемы и т. д.), которые лишь частично соответствуют потребностям современного рынка труда; 2) профессиональными (14 позиций: например, конструировать элементы систем газораспределения и т. д.), которые, в принципе, соотносимы с требованиями профстандартов. ГОС также включает много иных требований к профессиональному циклу программы касательно «знать» (37 позиций), «уметь» (27 позиций) и «владеть навыками» (23 позиции), а также дополнительных интегрированных предписаний относительно «знать» (48 позиций), «уметь» (30 позиций) и «владеть навыками» (21 позиция).

Все эти требования ГОС к содержанию программы обучения были разработаны не на основе ПС. Они не связаны друг с другом, в то время как выполнение определенных рабочих задач требует комбинации знаний и умений. Это снижает практическую применимость требований ГОС в программах обучения, основанных на ПС. Таким образом, ГОС не дает ответов на следующие вопросы:

1. Что является основой для определения структуры и содержания учебных дисциплин в составе профессионального цикла, а также различий между теоретическими дисциплинами и спецкурсами, «базовой» и «вариативной» частями учебного плана? (При сопоставлении требований ПС к специальности с имеющимся пакетом учебных дисциплин в рамках программы может выясниться, что одни дисциплины следует убрать, а другие — добавить. То же самое касается и часовой нагрузки, выделенной на отдельные дисциплины.)

2. Каким образом необходимо интегрировать учебные планы, чтобы компетентно решить тот объем рабочих задач, что предусмотрен профессиональными стандартами, учитывая современный набор дисциплин, традиционно преподаваемых независимо друг от друга?

3. Как следует преобразовать учебный процесс, чтобы приобретаемые знания, умения и навыки были направлены не на освоение отдельных дисциплин, а на компетентное выполнение определенных рабочих задач в соответствии с требованиями профстандартов?

Ответы на эти вопросы предлагаются в описываемой методологии разработки программ профобразования на основе ПС.

Роль профессиональных стандартов в профобразовании

1. Концепция ПС, применяемая в развитых странах

Используемая в данной статье терминология требует пояснения. Под понятием «профессиональный стандарт» имеется в виду прежде всего «единица стандарта». При разработке ПС принято использование трех основных терминов: «рабочая задача»¹ (task), «работа» (job) и «профессия» (occupation). «Работа» — это совокупность взаимосвязанных «рабочих задач»². Каждая единица стандарта описывает требования к выполнению одной рабочей задачи. Комбинация единиц ПС составляет пакет требований к выполнению конкретной работы. Включение этих требований в программы профобразования и критерии оценки результатов обучения должны обеспечить соблюдение требований к компетентному выполнению работы.

Профессиональные стандарты могут иметь разный формат. Простейший из них описывает перечень функций, которые работник должен осуществлять. Однако выполнение одних и тех же операций разными работниками может приводить к разным результатам. Кроме того, осуществление одного и того же функционала в отраслевых организациях может происходить в различных рабочих условиях, поскольку применяются другие технологии, оборудование и материалы, возникает необходимость противостоять иным рискам и т. д., что находит отражение в содержательной части ПС. Поэтому в развитых (да и развивающихся тоже) странах уже давно преобладает формат ПС, который содержит требования к компетентному выполнению рабочих задач. В ряде стран эти форматы называют «стандартами компетентности». В них собственно «стандартами» являются не только обязательный перечень рабочих задач, но и критерии их компетентного выполнения (performance criteria), которые формулируются применительно к каждой функции выполняемой задачи тогда, когда это имеет смысл.

Критерии компетентного выполнения работы могут включать требования к его результатам: например, к соблюдению определенной точности размеров детали, чистоте обработанной поверхности, безопасности рабочих действий, контролю рисков, применению определенной технологии, соответствию отраслевым техническим условиям, отсутствию ущерба окружающей среде и т. д. Важную, но второстепенную роль играют требования к знаниям и умениям, которые должны обеспечить компетентное выполнение рабочих задач в определенных условиях.

Содержание рабочих задач и критерии компетентного выполнения работы задаются организациями, представляющими интересы отраслей или профессиональных групп (National Occupational Standards, 2011). Лица, выполняющие работу в соответствии с требованиями ПС,

¹ Под «рабочей задачей» понимаются действия на рабочем месте, которые должен осуществлять один человек. В терминологии, применяемой в РФ, категория «рабочая задача» может быть интерпретирована как «обобщенная трудовая функция», а составляющие ее действия эквивалентны «рабочим функциям» (см. «Профессиональный стандарт. Специалист по эксплуатации наружных газопроводов низкого давления». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 11 апреля 2014 г. N 224н).

² «Работа» определяется как совокупность взаимосвязанных рабочих задач и обязанностей, выполняемых одним человеком (см. International Standard Classification of Occupations. Structure, group definitions and correspondence tables. ISCO-08. ILO. 2012. Item 41).

считаются «компетентными» и могут претендовать на получение формальной квалификации. Рабочая квалификация, предполагающая получение сертификата III уровня, обычно формируется из 12–15 единиц ПС, каждая из которых описывает требования к выполнению одной рабочей задачи. Квалификация «Диплом техника» может потребовать 20–40 единиц ПС. Единицы стандарта имеют различный объем — все зависит от того, каков объем самой работы и как удалось структурировать входящие в нее рабочие задачи.

Практическая разработка ПС в развитых странах в значительной степени остается творческим процессом, связанным с личностью эксперта. Несколько фундаментальных руководств, опубликованных в этой области, в основном посвящены применению принципов функционального и системного анализа работ (Fine, 1989; Fine & Wiley, 1971). Однако форматы единицы ПС, например, в Австралии (Standards for Training Packages, 2012) и Франции (Le titre professionnel, 2021) сами являются национальным стандартом, которому должны следовать разработчики. Помимо этого, так называемые «Национальные рамки квалификаций» (AQF, 2013; Ofqual, 2015) устанавливают правила комбинирования (пакетирования) единиц ПС в квалификации и фиксируют нормативную длительность часов обучения отдельно по каждой единице стандарта и для всей квалификации. При наполнении содержанием единиц ПС в соответствии с установленным форматом каждый разработчик свободен в выборе пути, что вполне соответствует принципам компетентности, где главным является результат, а не процесс.

Структура и содержание ПС, разработанных в вышеуказанном формате, предъявляют вполне определенные требования к результатам обучения и критериям их оценивания, а также (в меньшей степени) — к знаниям и умениям, то есть к содержанию учебных дисциплин. В любом случае каждый модуль программы обучения должен обеспечить выполнение требований одной единицы ПС (или ее определенной части). Например, в Австралии программы профобразования, финансируемые государством, проходят национальную аккредитацию, где разработчикам необходимо доказать их тождество требованиям соответствующих ПС. В странах, где не разрабатываются детальные ПС, составители программ обучения обладают большей свободой при включении в учебные планы различных дисциплин и количества часов на их изучение, а также наполнении их содержанием. Это, однако, увеличивает риск того, что результаты обучения могут не вполне соответствовать требованиям работодателей.

2. Подходы к разработке учебных планов на основе ПС

В развитых странах наиболее популярным способом разработки учебных планов является DACUM (сокр. от Developing a Curriculum), возникший в Западном полушарии в конце 1980-х годов (Norton & Moser, 2013). Этот метод предполагает участие групп опытных работников, которые под руководством эксперта: а) формулируют и систематизируют трудовые обязанности, относящиеся к определенному рабочему месту; б) выявляют задачи в составе каждой обязанности; в) описывают требуемые знания и риски, которые следует контролировать. Хотя такие

группы в течение 2–3 дней, конечно же, не могут разработать учебные планы, их роль при выполнении детального функционального анализа рабочих процессов весьма значительна. Результаты групповой работы далее систематизируются и интерпретируются специалистами в области профессионального образования, которые на их основе составляют матрицы типа «требование рабочего процесса — отражение в процессе обучения». Таким образом, выявленные детали рабочих процессов отражаются в учебном плане по соответствующей специальности.

В условиях углубления специализации ПС разрабатываются профильными экспертами, которые далеко не всегда являются профессионалами в области образования. При этом формирование учебных программ профобразования — это функция педагогов. Практика показала, что методисты и преподаватели не готовы интерпретировать ПС применительно к обучению, поскольку логика образовательных процессов не связана с последовательностью действий при анализе рабочих процессов и разработке ПС. Это особенно проявляется при составлении обучающих программ по подготовке работников высоких квалификационных уровней, например техников, включающих 10–15 разных дисциплин. ПС должны быть основой содержания специализированных дисциплин, структурированных таким образом, чтобы преподавание обеспечило достижение результатов обучения и их оценку в соответствии с требованиями каждой единицы ПС.

Сегодня в мировой практике ощущается дефицит методологических разработок в области интерпретации ПС применительно к обучению. Немногие имеющиеся труды, предлагающие подходы к использованию ПС в образовании, были учтены авторами (Porter, 1993; Model curriculum for pharmacy, 2015; Priest, 2015). Дополнительной сложностью также является ограниченный доступ к учебным программам, которые, в отличие от национальных ПС и квалификаций, обременены авторскими правами и закрыты для просмотра. Эти причины обусловили необходимость разработки пилотной методологии, которая описана ниже.

Методология разработки программ на основе ПС

А. Профстандарты, разработанные в Кыргызстане

В ходе пилотного проекта были разработаны профессиональные стандарты для отдельных специальностей в трех отраслях экономики. *Форма 1* показывает фрагмент одной из 17 единиц ПС, входящих в квалификацию техника «Диплом в области монтажа газопроводов и газового оборудования / Кыргызстан». В этом формате название единицы стандарта — это название рабочей задачи, которую обычно структурируют в виде последовательных функций. Соответственно, единицу стандарта разбивают на «элементы стандарта». Требования к выполнению функций, заложенных в каждом элементе, задаются критериями компетентного выполнения работы. В зависимости от степени сложности рабочей задачи в одной единице стандарта может быть до десятка элементов, а компетентное выполнение рабочих функций, соответствующих каждому элементу ПС, может оцениваться по нескольким критериям.

Форма 1. Фрагмент единицы ПС

Единица стандарта №1. Подготовка строительной площадки к безопасному выполнению работ		
Элементы стандарта	Критерии компетентно выполненной работы	Требования к знаниям и умениям
<p>1.1. Подготовить и получить наряд-допуск на безопасное выполнение работ на участке монтажа.</p> <p>1.2. Провести осмотр рабочей площадки для выявления опасных зон и рисков для работников, рабочих процессов и окружающей среды.</p> <p>1.3. Выполнить требования наряда-допуска по устранению или контролю производственных опасностей и рисков.</p> <p>1.4. Определить порядок подключения и отключения рабочего участка от электропитания.</p> <p>1.5. Взаимодействовать с надзорными и иными внешними службами и органами, контролирующими безопасность работ в газовой отрасли и т. д.</p>	<p>1. Потенциальные риски и опасности производства работ для работников, рабочих процессов и окружающей среды на участке монтажа выявлены и доложены руководителю.</p> <p>2. Наряд-допуск (разрешение) на безопасное выполнение работ разработан и утвержден с учетом требований проекта и выполнения мероприятий по контролю выявленных опасностей и рисков.</p> <p>3. Требования СНиП к безопасным работам в газовой отрасли в наряде-допуске соблюдены.</p> <p>4. Заграждения и предупредительные знаки установлены согласно отраслевым нормам и правилам.</p> <p>5. Доступ к источнику электропитания обозначен и огорожен.</p> <p>6. Порядок отключения от источника электропитания согласован с компетентной организацией.</p> <p>7. Средства пожаротушения установлены и проверены согласно нормам.</p> <p>8. Внешние службы, их координаты, полномочия и функции по надзору или ведению работ по монтажу газопроводов согласованы и учтены в графике производства работ и т. д.</p>	<p>Знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> - содержание наряда-допуска, области работ, выполнение которых он разрешает, его связь с проектной документацией и вытекающие из него требования к организации работ и их безопасности; - порядок подготовки и получения наряда-допуска на выполнение работ повышенной опасности в газовом хозяйстве; - основные риски при монтаже и испытании газопроводов низкого давления и способы их контроля; - требования СНиП к проведению работ повышенной опасности в газовом хозяйстве; - графические обозначения подземных, надземных газопроводов, трубопроводной арматуры; - отраслевые требования к установке заграждений и предупредительных знаков на участках монтажа газопроводов и т. д. <p>Уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> - анализировать потенциальные опасности на участках монтажа газопроводов для работников, рабочих процессов и окружающей среды; - разрабатывать основу наряда-допуска на безопасное выполнение работ с учетом требований проекта работ, выявленных рисков и отраслевых требований к безопасности в газовом хозяйстве; - соблюдать требования техники безопасности при выполнении работ повышенной опасности; - эффективно взаимодействовать с внешними и надзорными службами при выполнении работ повышенной опасности с их участием и т. д.
<p>Рабочая среда включает:</p> <ul style="list-style-type: none"> - монтаж газопроводов среднего и низкого давления вблизи других сетей инфраструктуры и в городской среде, что требует необходимости контроля специфических рисков и получения разрешений; - взаимодействие с внешними службами и организациями, участвующими в строительстве, инспектировании, проведении испытаний, эксплуатации смежных коммуникаций и другими организациями, способными оказывать услуги или влияние на ход работ; - применение СНиП — отраслевого стандарта, устанавливающего требования к строительству систем газоснабжения и т. д. 		
<p>Указания по оценке единицы стандарта</p>		
<p>Условия проведения оценки и требуемые ресурсы</p>	<p>Эта единица должна быть оценена в контексте рабочей среды. Там, где личная безопасность или ущерб окружающей среде являются ограничивающими факторами, оценка может проводиться в моделируемой среде — при условии, что она позволяет охватить основные аспекты рабочих процессов, включая навыки выполнения задач и контроля рисков.</p>	
<p>Метод оценки</p>	<p>Компетентность кандидата должна быть оценена путем применения более одного из следующих методов оценки:</p> <ul style="list-style-type: none"> - демонстрация методов безопасного и эффективного выполнения рабочей задачи; - письменная и/или устная оценка знаний; - наблюдаемые и/или документированные доказательства о компетентности кандидата (от предыдущих работодателей). 	

Б. Понятие модульной компетентностной программы обучения

«Компетентностные учебные программы» — это программы, в которых содержание теоретических и практических курсов, учебные мероприятия и критерии оценки результатов обучения основаны на требованиях компетентного выполнения рабочих задач, описанных в ПС.

«Модульные» программы — это способ организации обучения на основе пакета модулей. Модуль (единица обучения) — это совокупность учебных мероприятий для освоения знаний, умений и осуществления действий, предусмотренных в единице ПС. Каждый модуль можно применять в обучении независимо от других модулей. Он может содержать входные требования к учащимся по освоению других модулей или обладанию определенными компетенциями.

Модульная программа обучения осуществляется путем последовательного или одновременного преподавания нескольких дисциплин. Каждый учебный модуль включает освоение определенной комбинации знаний, умений и действий, предусмотренных нередко разными дисциплинами, но объединенных едиными целями и критериями оценки, установленными соответствующей единицей ПС. Таким образом, учебные модули должны позволить *интегрировать* и синхронизировать учебные мероприятия и темы, принадлежащие одним и тем же или разным дисциплинам.

Модули имеют порядок, отражающий последовательность учебных действий, логику освоения тем и учебных дисциплин начиная с более простых и менее специализированных (то есть «модуль 5» осваивается после «модуля 4»). Последовательность (и нумерация) учебных модулей обычно не совпадает с нумерацией единиц ПС в силу того, что технологическая последовательность рабочих процессов, на которых основаны ПС, никак не связана с последовательностью учебных действий. Каждое требование ПС (знать и применять) должно быть отражено в идентифицируемой форме в качестве отдельной темы в учебных планах соответствующих дисциплин, чтобы изменения, вносимые в ПС, могли быть оперативно учтены. По каждому учебному модулю рассчитывается календарная длительность обучения и устанавливается дата оценки результатов обучения (экзамена). Таким образом, модульная программа — это совокупность учебных модулей, каждый из которых предусматривает дату экзамена, содержит перечень входящих в него тем, принадлежащих к разным учебным дисциплинам, а также требования к оценке результатов обучения.

В. Этапы разработки модульной программы на основе ПС

Разработка компетентностной модульной программы включает несколько этапов.

1. Разметка модульной программы путем формирования модулей на основе числа и объема единиц ПС

Представление требований к выполнению определенной «работы» в виде комбинации 10–15 единиц ПС удобно для трансформации последних в учебные модули. Единицы ПС становятся основой для предварительного определения количества и содержания учебных модулей. Целью данного процесса является формирование ряда достаточно сравнимых

по размеру единиц ПС как основы будущих учебных модулей. Объемные единицы ПС, включающие значительное количество крупных обособленных элементов стандарта, могут разделяться и включаться в несколько модулей¹. Маленькие по объему единицы ПС или их отдельные элементы, как правило, объединяются, формируя основу для одного модуля. В итоге количество обучающих модулей может не совпадать с числом единиц ПС. Один модуль обычно включает примерно 40–60 учебных часов. Если нормативная продолжительность обучения квалифицированного рабочего составляет 10 месяцев, то число обучающих модулей не должно превышать 8–10, поскольку результаты обучения по каждому модулю должны оцениваться.

2. Трансформация требований единиц ПС в категории учебного модуля

Единицы профстандарта описывают рабочие задачи и требования к их компетентному выполнению, в то время как учебные модули должны содержать требования к обучению. Переход от единицы ПС к соответствующему модулю состоит в том, что:

- элементы единиц ПС интерпретируются в учебных модулях как результаты обучения;
- критерии компетентного выполнения работы становятся критериями оценки результатов обучения;
- требования к знаниям, умениям и действиям становятся учебными темами, которые должны войти в учебные дисциплины (см. *Форму 2*).

В компетентностной программе «результатом обучения» является только освоение «действий». Владение знаниями и умениями важно главным образом при формировании содержания учебных дисциплин. Они являются вспомогательными результатами, которые могут вообще не входить в программу оценки результатов обучения в составе модулей.

Форма 2. Интерпретации единицы ПС в категориях учебного модуля

Единица стандарта	Учебный модуль
Название единицы ПС	Цель (название) учебного модуля
Названия элементов ПС	Трансформируются в результаты обучения
Критерии компетентного выполнения работы (по каждому элементу стандарта)	Становятся критериями оценки результатов обучения
Требования к знаниям, умениям и действиям	Становятся требованиями к структуре учебных дисциплин и их содержанию (темы обучения)
Описание рабочей среды в единице стандарта	Трансформируется в «Обязательные требования к обучению и оценке» по модулю
Требования к оценке единицы стандарта	Требования к оценке по модулю (и, в определенной степени, оценке по отдельным дисциплинам обучения)

Пример трансформации фрагмента единицы ПС (представленной в *Форме 1*) показан в *Форме 3*. Важное значение имеет последовательная нумерация требований к знаниям и умениям. Коды, присваиваемые

¹ Например, при разработке компетентностной модульной программы «Диплом в области фармацевтики» в США 10 единиц стандарта были превращены в 46 учебных модулей (см.: Model curriculum for pharmacy technician education and training programs. 4th Edition. American Society of Health-System Pharmacists. © Bethesda, USA, 2015).

каждому из них, указывают на их связь с единицей ПС №1 и результатом обучения №1. Каждое из таких требований далее считается отдельной «темой обучения».

Форма 3. Формат трансформации единицы ПС в требования к структуре и содержанию учебных дисциплин

Модуль 1. Подготовить строительную площадку к безопасному выполнению работ (соответствует требованиям единицы ПС №1)				
Требования профстандарта к выполнению рабочих задач			Требования профстандарта к знаниям и умениям (Темы обучения)	
Элементы стандарта (Результаты обучения)	Критерии компетентного выполнения работы (Критерии оценки результатов обучения)	Рабочая среда (Обязательные условия обучения и оценивания)	Требования ПС к знаниям	Требования ПС к умениям
<p>Результат 1.</p> <p>Подготовить и получить наряд-допуск на безопасное выполнение работ на участке монтажа.</p>	<p>1. Потенциальные риски и опасности производства работ для работников, рабочих процессов и окружающей среды на участке монтажа выявлены и доложены руководителю.</p> <p>2. Наряд-допуск (разрешение) на безопасное выполнение работ разработан и утвержден с учетом требований проекта и выполнения мероприятий по контролю выявленных опасностей и рисков.</p> <p>3. Требования СНиП к безопасным работам в газовой отрасли в наряде-допуске соблюдены.</p>	<p>Учащиеся будут иметь доступ к:</p> <ul style="list-style-type: none"> - примерам анализа потенциальных опасностей и рисков на производственном участке; - образцам наряда-допуска на безопасное выполнение работ повышенной опасности; - правилам безопасности в газовом хозяйстве страны; - СНиП. 	<p>Знать:</p> <p>1.1.1. Содержание наряда-допуска, области работ, выполнение которых он разрешает, его связь с проектной документацией и вытекающие из него требования к организации работ и их безопасности.</p> <p>1.1.2. Порядок подготовки и получения наряда-допуска на выполнение работ повышенной опасности в газовом хозяйстве.</p> <p>1.1.3. Основные риски при монтаже и испытании газопроводов низкого давления и способы их контроля.</p> <p>1.1.4. Требования СНиП к проведению работ повышенной опасности в газовом хозяйстве.</p> <p>1.1.5. Графические обозначения подземных, надземных газопроводов, трубопроводной арматуры.</p>	<p>Уметь:</p> <p>1.1.6. Анализировать потенциальные опасности на участках монтажа газопроводов для работников, рабочих процессов и окружающей среды.</p> <p>1.1.7. Разрабатывать основу наряда-допуска на безопасное выполнение работ с учетом требований проекта работ, выявленных рисков и отраслевых требований к безопасности в газовом хозяйстве.</p> <p>1.1.8. Соблюдать требования техники безопасности при выполнении работ повышенной опасности.</p> <p>1.1.9. Эффективно взаимодействовать с внешними и надзорными службами при выполнении работ повышенной опасности с их участием и т. д.</p>

3. Идентификация тем и учебных дисциплин, соответствующих требованиям ПС

Выявленные на предыдущем этапе требования к знаниям и умениям, предусмотренные единицей стандарта, далее считаются *учебными темами*. Путем просмотра и последующего пакетирования учебных тем по всем модулям формируются требования к обязательной структуре

и содержанию учебных дисциплин (см. *Форму 4*). Если какая-то тема уже вошла в состав предыдущего модуля, то в следующем модуле указывается не новый, а предыдущий идентификационный номер этой темы. На основе пакетирования тем принимается решение о формировании *обязательных учебных дисциплин (предметов)* и входящих в них *обязательных тем*, обеспечивающих выполнение требований ПС к обучению. Если учебная программа по определенной специальности уже существовала, после проведенного анализа в ней могут быть выявлены дисциплины, которые никак не связаны с требованиями ПС, что ставит вопрос о целесообразности их преподавания. Количество учебных часов на изучение тех или иных предметов может быть пересмотрено исходя из объема учебных тем, отвечающих требованиям ПС. В *Форме 4* темы, относящиеся к области «А», являются ключевыми в дисциплине «Организация и выполнение работ по строительству и монтажу систем газораспределения и газопотребления», а темы «Б» легли в основу предмета «Производственная безопасность» и т. д.

Форма 4. Идентификация обязательных учебных дисциплин в рамках программы

Темы обучения (требования к «Знать» и «Уметь»)	Идентификация принадлежности тем к учебным дисциплинам (А, Б и т. д.)
Модуль 1. Подготовить строительную площадку к безопасному выполнению работ (соответствует требованиям единицы ПС №1)	
«ЗНАТЬ»	
1.1.1. Содержание наряда-допуска, области работ, выполнение которых он разрешает, его связь с проектной документацией и вытекающие из него требования к организации работ и их безопасности.	А. Организация и выполнение работ по строительству и монтажу систем газораспределения и газопотребления.
1.1.2. Порядок подготовки и получения наряда-допуска на выполнение работ повышенной опасности в газовом хозяйстве.	Б. Производственная безопасность.
1.1.3. Основные риски при монтаже и испытании газопроводов низкого давления и способы их контроля.	Б. Производственная безопасность.
1.1.4. Требования СНиП к проведению работ повышенной опасности в газовом хозяйстве.	А. Организация и выполнение работ по строительству и монтажу систем газораспределения и газопотребления.
1.1.5. Графические обозначения подземных, надземных газопроводов, трубопроводной арматуры. Содержание наряда-допуска, области работ, выполнение которых он разрешает, его связь с проектной документацией и вытекающие из него требования к организации работ и их безопасности.	С. Особенности проектирования систем газораспределения и газопотребления.
«УМЕТЬ»	
1.1.6. Анализировать потенциальные опасности на участках монтажа газопроводов для работников, рабочих процессов и окружающей среды.	Б. Производственная безопасность.
1.1.7. Разрабатывать основу наряда-допуска на безопасное выполнение работ с учетом требований проекта работ, выявленных рисков и отраслевых требований к безопасности в газовом хозяйстве.	А. Организация и выполнение работ по строительству и монтажу систем газораспределения и газопотребления.

4. Окончательное формирование перечня учебных тем, дисциплин и определение количества часов на обучение в модульной программе

В ходе данного этапа окончательно определяются обязательные дисциплины и входящие в них обязательные темы. Важно подчеркнуть, что темы и дисциплины, отвечающие требованиям ПС, содержат лишь *минимальные обязательные требования* к учебным планам. Освоение некоторых знаний и умений требует включения в них дополнительных тем, обеспечивающих обучение по конкретным дисциплинам. На данном этапе работы следует привлекать опытных преподавателей. Так, например, при разработке учебной программы, нацеленной на получение квалификации «Диплом в области монтажа газопроводов и газового оборудования / Кыргызстан», была выявлена необходимость преподавания дисциплины «Организация и выполнение работ по строительству и монтажу систем газораспределения и газопотребления», которая была сформирована на основе 67 тем, отражающих требования различных единиц ПС. Результатом этого этапа стало решение о включении новых дисциплин и тем в учебные планы и исключении тех тем, которые не отвечали требованиям ПС и иным соображениям¹.

При разработке модульной программы обучения потребовалось внести уточнения, дополнения и изменения в формулировки некоторых элементов исходных единиц ПС. Были пересмотрены формулировки критериев компетентного выполнения работы и требований к знаниям и умениям. Учет последних, например, потребовал включения в программу самостоятельных учебных дисциплин «Производственная безопасность», «Слесарные и сварочные работы» и др. Также выявилась необходимость в увеличении количества тем в имеющихся дисциплинах. Изменения, внесенные в учебную программу с учетом требований ПС, касались только монтажа газопроводов и газового оборудования.

5. Окончательный формат модульной программы обучения

Составление модульной программы завершается формированием отдельных учебных модулей, в которых указываются входящие в них дисциплины и темы, а также критерии оценки результатов обучения. В числе учебных тем указываются как обязательные (согласно требованиям единиц ПС), так и дополнительные темы, необходимые для системного преподавания дисциплин. На этом этапе перечень учебных модулей приобретает другую последовательность, а нумерация отдельных модулей более не соответствует нумерации единиц ПС. Модули размещаются в порядке, обеспечивающем последовательный процесс обучения и оценки его результатов. Данный порядок должен обеспечить освоение более простых и общих тем и переход к более сложным и специализированным темам. Таким образом, на окончательном этапе работы перечень модулей строится исходя из логики процесса обучения, то есть конкретных дисциплин и результатов (освоенные действия, нацеленные на компетентное выполнение рабочих задач), а не из последовательности единиц стандарта.

По каждому модулю в программе указывается дата оценки результатов обучения, к которой учащиеся должны освоить все темы, входящие

¹ Следует также изучить требования к учебным дисциплинам, содержащиеся в ГОС, которые могли быть разработаны ранее на основе иных процессов с участием отраслевых специалистов.

в состав специальных и общеобразовательных дисциплин, без которых они не смогут продемонстрировать действия в соответствии с критериями оценки. Фрагмент окончательного вида модульной компетентностной программы показан в *Форме 5*. Важно подчеркнуть, что в модульных программах обучения оцениваются только *действия* на основе критериев компетентного выполнения работы. Владение знаниями в пределах учебных тем оценивается на экзаменах по дисциплинам.

Форма 5. Структура модульной программы и график оценки результатов обучения¹ (для подготовки техников с квалификацией «Диплом в области монтажа газопроводов и газового оборудования / Кыргызстан»)

Результаты обучения	Критерии оценки результатов обучения («Учащийся должен уметь»)	Дисциплины и учебные темы, обеспечивающие обучение и оценку по модулям
Модуль 1. Подготовить строительную площадку к безопасному выполнению работ² (соответствует единице ПС №1)		
Дата экзамена по модулю: 2 неделя 5 семестра		
Результат 1. Подготовить и получить наряд-допуск на безопасное выполнение работ на участке монтажа.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разрабатывать наряд-допуск (разрешение) на безопасное выполнение работ с учетом требований проекта и выполнения мероприятий по контролю выявленных опасностей и рисков. 2. Знать и соблюдать требования СНиП к безопасным работам в газовой отрасли и их отражение в наряде-допуске. 3. Устанавливать ограждения и предупредительные знаки согласно отраслевым нормам и правилам и т. д. 	Дисциплина «Инженерные системы зданий и сооружений (электроснабжение)» (3 семестр) Темы лекционных занятий: 1.4.1. Требования по отключению объекта от электроэнергии. 1.4.4. Виды предупредительных знаков по электробезопасности и требования к их размещению и т. д. Темы практических занятий: 1.4.5. Проводить отключение объекта от электроэнергии. 1.4.6. Устанавливать предупредительные знаки по электробезопасности и объяснять их предназначение и т. д. Дисциплина «Строительные машины и оборудование» (4 семестр) Лекционные занятия: 1. Правила расположения строительных механизмов при проведении работ.
Результат 2. Провести осмотр рабочей площадки для выявления опасных зон и рисков для работников, рабочих процессов и окружающей среды.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выявлять и документировать источники рисков и опасностей для работников, рабочих процессов и окружающей среды в соответствии с правилами безопасности в газовом хозяйстве. 2. Разрабатывать план мероприятий по контролю и предотвращению производственных опасностей и аварий с учетом правил безопасности в газовом хозяйстве. 	Практические занятия: 1. Разрабатывать план расположения строительных механизмов при проведении работ и т. д. Дисциплина «Организация и выполнение работ по строительству и монтажу систем газораспределения и газопотребления» (5 семестр) Лекционные занятия: 1. Требования к оформлению наряда допуска на безопасное выполнение работ повышенной опасности. 2. Порядок подготовки и получения наряда-допуска на выполнение работ повышенной опасности в соответствии с требованиями проектной документации и правилами безопасности в газовом хозяйстве и т. д.
Результат 3. И т. д.		Практические занятия: 1. Применять порядок подготовки и получения наряда-допуска на выполнение работ повышенной опасности в соответствии с требованиями проектной документации и правилами безопасности в газовом хозяйстве и т. д.

¹ Нумерация учебных тем, возникших на основе требований ПС, должна строго соответствовать их исходной нумерации в *Форме 4*. Это обеспечивает подтверждение того, что содержание учебных модулей базируется на требованиях профстандартов. Учебные темы, включенные в модули по соображениям системности преподавания дисциплин, нумеровать не обязательно.

² В соответствии с требованиями единицы стандарта №1 в данный учебный модуль включено 8 результатов обучения и соответствующие критерии оценки.

6. Расчет учебной нагрузки по дисциплинам и модулям

Определение графика оценки результатов обучения в предыдущем разделе требует предварительного *расчета количества часов* на каждую дисциплину и тему в ее составе. Для этой цели применима *Форма 6*, которая позволяет выявить основные учебные мероприятия и оценить часовую нагрузку по каждой учебной теме.

Форма 6. Расчет часовой нагрузки по темам обучения

Темы обучения (требования к «Знать» и «Уметь»)	Методы и стратегии обучения				Число часов обучения
	Лекции	Занятия в учебном цеху	Занятия в лаборатории	Практика	
Модуль 1. Подготовить строительную площадку к безопасному выполнению работ					
Дисциплина «Организация и выполнение работ по строительству и монтажу систем газораспределения и газопотребления»					
«ЗНАТЬ»					
1.1.1. Содержание наряда-допуска, области работ, выполнение которых он разрешает, его связь с проектной документацией и вытекающие из него требования к организации работ и их безопасности.	X				1
1.1.2. Основные риски и опасности при монтаже газопроводов для работников, рабочих процессов и окружающей среды и способы их контроля.	X				1
1.1.3. Требования СниП к проведению работ повышенной опасности в газовом хозяйстве	X				1
«УМЕТЬ»					
1.1.6. Анализировать потенциальные опасности на участках монтажа газопроводов для работников, рабочих процессов и окружающей среды.		X		X	2
1.1.7. Разрабатывать основу наряда-допуска на безопасное выполнение работ с учетом требований проекта, выявленных рисков и отраслевых требований к безопасности в газовом хозяйстве и т. д.		X		X	2

7. Оценка результатов обучения

Модульная компетентностная программа включает учебные дисциплины, которые преподаются в соответствии с последовательностью тем и графиком оценки результатов обучения, представленных в *Форме 5*. Учебные планы разрабатываются преподавателями образовательных заведений под контролем учебно-методических советов/комитетов. Данные планы должны содержать обязательные темы, обусловленные требованиями ПС. Проведение экзаменов по каждой дисциплине относится к полномочиям преподавателей. Однако оценка результатов обучения должна основываться, где это возможно, на соответствующих критериях из модульной программы. Она может проводиться как по отдельным, так и по связанным между собой модулям (важно, чтобы она охватывала

все результаты обучения и критерии оценки, указанные в модуле). Оценку по индивидуальным модулям или их группам проводит само учебное заведение. Представители работодателей, обладающие соответствующими знаниями и компетентные в области оцениваемой специальности, могут быть включены в состав комиссии по оценке результатов обучения по модулям.

В Кыргызстане планируется, что окончательная оценка, ведущая к присуждению национальной квалификации, будет проводиться под руководством или с участием отраслевых организаций работодателей на основе согласованной процедуры. Инструменты оценки квалификаций будут также разработаны совместно. Организация, имеющая право присуждать национальную квалификацию, должна быть одобрена Министерством образования и науки Кыргызской Республики. Планируется разработать предложения по внесению изменений в ГОС СПО для специальности 270111 «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения» с целью его приближения к реальным требованиям компетентного выполнения рабочих задач.

Предварительные выводы

В ходе составления пилотных модульных программ, созданных на основе ПС, выявлено, что:

- предложенный подход к разработке программ обучения наиболее полно отражает требования к квалификациям, поскольку удается выявить не только потребности в знаниях и умениях, но и критерии компетентного выполнения работы, а также учесть в учебном процессе особенности реальной рабочей среды (работодатели отметили, что данный подход позволил им познакомиться с дополнительными деталями квалификационных требований);

- примененная методология формирования содержания учебных дисциплин с учетом требований ПС вполне стыкуется с принятым в стране процессом разработки учебных планов;

- разработка модульной программы требует от преподавателей включения в конкретные дисциплины тем, выявленных путем изучения содержания ПС (раньше преподаватели сами определяли содержание той или иной дисциплины, руководствуясь требованиями ГОС);

- в имеющиеся учебные планы необходимо вносить дополнения и изменения (в частности, включать новые дисциплины за счет часов вариативной части учебного плана, не увеличивая в целом учебную нагрузку, предусмотренную ГОС);

- составление графика учебного процесса в соответствии со структурой учебных модулей связано с трудностями, усугубляемыми проблемами в соблюдении графика при оценке результатов обучения по модулям, поскольку дисциплины и их темы могут быть распределены по времени на несколько семестров (в первых семестрах преподается чисто гуманитарный цикл — с включением профессиональных дисциплин);

- планирование учебного процесса и выполнение модульных программ требует серьезной подготовки методистов учебных заведений, которые должны уметь составлять тематический план и контролировать

его выполнение — в настоящее время методисты чаще всего не вникают в последовательность преподавания дисциплин, ограничиваясь изложением материала по установленному графику, что не позволяет полноценно выполнять требования модульной программы).

Литература / References

- The AQF second edition january 2013.* (2015). Australian qualifications framework. <https://www.aqf.edu.au/aqf-second-edition-january-2013>.
- Fine, S. (1989). *Functional job analysis scales. A desk aid.* S. A. Fine Associates.
- Fine, S. A, & Wiley, W. W. (1971). *An introduction to functional job analysis a scaling: Course Hero.* <https://www.coursehero.com/file/p5f71qk/Fine-SA-and-Wiley-WW-1971-An-introduction-to-functional-job-analysis-a-scaling>.
- Guthrie, H. (2003). *Competence and competency-based training: What the literature says.* National centre for vocational education research. <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/competence-and-competency-based-training-what-the-literature-says>.
- International standard classification of occupations.* (2012). Geneva: ILO. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_172572.pdf.
- Le titre professionnel de technicien(ne) de Fabrication de l'industrie chimique. (2021). *Journal officiel de la République Française*, 10 février. https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=nqE2rw9pDquceSVX-feqQ_92zup93I6QTVIOrDQLksWk=
- Model curriculum for pharmacy technician education and training programs.* (n.d.). (4th ed.). American society of health-system pharmacists. <https://www.ashp.org/-/media/assets/professional-development/technician-program-accreditation/docs/aso-model-curriculum-for-pharmacy-technician-education-and-training-programs.ashx>.
- Moore, I. (2007). *Competency based curriculum development in ASEAN.* A draft discussion paper. Prepared for the ASEAN in-country workshops in Cambodia, Lao PDR, Myanmar, Vietnam, Thailand and Indonesia. Perth, Australia, 2007.
- National occupational standards. Quality criteria.* (2011). https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/304238/nos-quality-criteria-2011.pdf.
- Norton, R., & Moser, J. (2013). *DACUM handbook* (4th ed.). Columbus: The Ohio state university: <https://unevoc.unesco.org/e-forum/DACUM-Brochure.pdf>.
- Ofqual. (2015). *After the QCF: a new qualifications framework.* GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/consultations/after-the-qcf-a-new-qualifications-framework>.
- Porter, B. (1993). *Developing competency based curriculum modules. A guidebook for tafe teachers and curriculum writers.* Sydney, New South Wales:

NSW TAFE commission, human resource development division. <http://hdl.voced.edu.au/10707/68252>.

Priest, S. (2015). *Competency-based curriculum development*. https://www.slideshare.net/simon_priest/competencybased-curriculum-development.

SIT Tourism, travel and hospitality training package. Companion Volume implementation guide. (2016). Sydney: Service Skills Australia. https://vetnet.gov.au/Public%20Documents/SIT_Companion_Volume_Implementation_Guide_Final_March16.pdf.

Standards for Training Packages. (2012). Department of industry. Australian Government. <https://www.dese.gov.au/uncategorised/resources/standards-training-packages-2012>.

Technical and vocational teacher training core curriculum. (2002). Vancouver: Commonwealth of learning, <http://oasis.col.org/handle/11599/694>.



Сергей Германович Гольгин (28.06.1962–12.03.2021)

Это не некролог и не панегирик. Это просто воспоминания, посвященные светлой памяти Сергея Германовича Гольгина — педагога, руководителя, человека, глубоко преданного системе профессионального технического образования.

Август 1983 года. Будучи первым заместителем начальника областного управления профтехобразования, я приехал в СПТУ № 46 с очередным визитом. Это была встреча перед началом учебного года с мастерами производственного обучения. Среди коллег был и Сергей Гольгин. Для него это был первый учебный год, поэтому мы с ним поговорили еще после общей встречи. Он показался мне интересным собеседником.

Прошло много лет. Молодой мастер заочно окончил исторический факультет Уральского государственного университета, прошел хорошую профессиональную школу, вырос под руководством Николая Андреевича Доронина до заместителя директора по учебно-производственному обучению СПТУ № 46. В 1997 году Сергей Германович Гольгин был назначен директором СПТУ № 5.

Сложные социально-экономические условия 1990-х требовали поиска новых форм обучения, объединения небольших учебных заведений, оптимизации их деятельности. Новому директору было предложено объединить училище с профессиональными лицеями «Мода» и «Закройщик» и ПУ «От кутюр». Под его руководством была разработана первая в области программа развития нового учебного заведения, получившего название «Областной техникум дизайна и сервиса».

Процесс объединения был сложным. Сергей Германович блестяще справился с поставленной задачей, объединив в единое целое четыре коллектива швейного профиля. Бывшие руководители самостоятельных образовательных учреждений слаженно работали в новой административной команде в качестве заместителей директора. Сохранив педагогические кадры, техникум взял курс на расширение перечня профессий.

Коллектив техникума вложил много труда в качество подготовки специалистов и в результате занял достойное место в числе лучших учебных заведений среднего профессионального образования Свердловской области. Когда речь зашла о подготовке банковских работников, я познакомил Сергея Германовича с директором управления Сбербанка России по Свердловской области. Два руководителя быстро нашли общий язык, в результате чего были разработаны программы подготовки контролеров-кассиров и специалистов банковского дела.

Во главе коллектива стоял уже не тот молодой мастер производственного обучения, с которым я познакомился в 1983 году, а умудренный опытом руководитель, имеющий большой авторитет среди коллег. И не случайно при создании Ассоциации директоров средних профессиональных образовательных учреждений области, объединившей 60 техникумов и колледжей, С. Г. Гольгин был избран председателем.

Мне вспоминается его умение работать с коллегами, студентами, социальными партнерами. Приведу только один факт. Рядом с техникумом начали возводить многоэтажное здание. Застройщик обратился к Сергею Германовичу с просьбой предоставить часть территории

учебного заведения для проезда транспорта, установки бытовок и организации парковки. При проведении переговоров С. Г. Голыгин смог убедить застройщика заасфальтировать двор, выполнить наружное освещение по периметру здания, оштукатурить стены старого корпуса, отремонтировать лестничные марши, заменить оконные блоки на первом этаже здания, провести ремонт теплотрассы, уложить новый асфальт в переулке, что позволило решить проблемы не только техникума, но и жителей ближайших жилых домов.

Он следовал принципу: руководить — значит предвидеть. «Директор, — говорил он, — только тогда директор, когда постоянно что-то строит, реконструирует, развивает, создает, планирует». За время руководства С. Г. Голыгину удалось превратить старые довоенные постройки в пер. Красном в современные учебные корпуса, отремонтировать и благоустроить принадлежащие техникуму здания на ул. Стахановской. Когда я, будучи председателем наблюдательного совета техникума, встречался с Сергеем Германовичем, он всегда показывал что-то новое: фито-бар для студентов и сотрудников, новые мастерские, стрелковый тир и многое другое.

Он помнил всех, с кем учился в Режевском политехникуме, каждый год обязательно встречался с бывшими коллегами из СПТУ № 46 и № 5.

В 2020 году Сергей Германович тяжело заболел, лечился, героически переносил боль и, даже находясь на больничном, постоянно бывал на рабочем месте. В марте этого года позвонил из больницы, сказал, что операция прошла успешно, немного подлечат и увидимся... Утром у него остановилось сердце. Не передать словами, как это известие ошеломило всех. Шок! Другого слова не подобрать.

Трудно описать горе жены Сергея Германовича Ольги Васильевны. Это была педагогическая семья, в которой делились советом, опытом, подсказывали и помогали друг другу. А дальше горе, пустота...

Таким был Сергей Германович, таким он останется в нашей памяти. Горько нам всем. Для всех, кто его знал, он останется добрым, умным, большим, красивым человеком с лицом ученого и статью Геркулеса. Придут другие, но такого вдумчивого, внимательного, ответственного за свое дело не будет.

Память о нем светлая, очень светлая...

А. П. Соколов,
советник министра образования
и молодежной политики Свердловской области,
заслуженный учитель
профтехобразования РСФСР

От редакции

Во многом благодаря Сергею Германовичу появился наш журнал. В 2012 году он поддержал идею его создания, а возглавляемая им Ассоциация учреждений по содействию и развитию начального и среднего профессионального образования выступила соучредителем нового журнала. К сожалению, он так и не успел написать и опубликовать статью, посвященную проблемам подготовки кадров для малого бизнеса, которую мы планировали и каждый раз откладывали. Времени не хватало и не хватило. В архиве журнала есть только один материал за авторством Сергея Германовича — о роли техникума, которым он руководил на протяжении 23 лет, в кадровом обеспечении предприятий легкой промышленности города¹. Статья есть на сайте. По данным счетчика к моменту, когда я начал писать эти строки, статью прочли 1047 посетителей. Через день количество скачиваний увеличилось до 1051. Цифра будет расти.

Александр Вайнштейн,
гл. редактор

¹ Голыгин С. Г. Обеспечение сбалансированности подготовки кадров потребностям муниципального рынка труда // Профессиональное образование и рынок труда. 2014. № 2. С. 4–5. <http://po-rt.ru/home/Article?id=1373>.

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 круглые 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 отдельным файлом:

метаданные на русском и английском языках:

- название статьи,
- аннотация (150-250 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,
- авторские идентификаторы: ORCID, SPIN-код РИНЦ.
- контактные телефоны и e-mail (каждого автора).

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.ro-rt.ru. Перед подготовкой статьи рекомендуем ознакомиться с ними.