

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА

**ПО
РТ**

Том 10 № 3 2022

ISSN 2307–4264 (Print)

ISSN 2712–9268 (Online)

VOCATIONAL EDUCATION AND LABOUR MARKET

Vol. 10 No. 3 2022

МОДЕЛИ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ **КОМПЕТЕНЦИИ**
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ **И КВАЛИФИКАЦИИ**
ОБРАЗОВАНИЕ
ПРОФОРИЕНТАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛИТЕТ
НЕПРЕРЫВНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ
РЫНОК ТРУДА **РЕГИОНАЛЬНЫЕ**
МОДЕЛИ



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА

научно-практический журнал
издается с 2013 года

VOCATIONAL EDUCATION & LABOUR MARKET

scientific and practical journal
published since 2013

Сквозной номер выпуска – 50

Continuous issue – 50

Журнал посвящен проблемам профессионального образования и кадрового обеспечения предприятий разных форм собственности и отраслевой принадлежности, вопросам взаимодействия образовательных учреждений и предприятий в процессе подготовки кадров, обладающих востребованными на рынке труда квалификациями.

The Journal addresses the problems of vocational education and staffing of various forms of ownership and industry affiliation enterprises; issues of communication between educational institutions and enterprises regarding the process of personnel training with the qualifications in demand on the labour market.

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальности 5.8.7 Методология и технология профессионального образования.

The Journal is included into the list of periodicals publishing doctoral research outcomes and recommended by the Higher Attestation Commission in the following specialties for publication: 5.8.7 Methodology and technology of vocational education

Миссия журнала: выработка единых с точки зрения целеполагания и вариативных с точки зрения функционирования и содержания моделей взаимодействия образовательных учреждений, работодателей и государства.

The mission of the Journal is to develop models of communication between educational institutions, employers and the state that are uniform in terms of goal-setting and variable in terms of functioning and content.

Журнал предоставляет непосредственный открытый доступ к своему контенту.

The Journal provides direct open access to its content.

Адрес редакции и издателя

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

Editorial Office:

4–16, Studencheskaya Str., Yekaterinburg,
620066, Russian Federation, +7 (343) 268-01-84,
e-mail: po-rt@bk.ru, www.po-rt.ru

Главный редактор: Владимир Игоревич Блинов
Исполнительный редактор: Александр Вайнштейн
Редактор: Владимир Терлецкий
Редактор-корректор: Наталья Мезина
Редактор-переводчик: Меланика Вайнштейн
Дизайн, верстка: Олег Клещев
Помощник гл. редактора: Ирина Бандарчукене

Editor-in-Chief: Vladimir I. Blinov
Executive Editor: Alexander Vainstein
Literary Editor: Vladimir Terletsy
Proofreader: Natalia Mezina
Editor-translator: Melanika Vainstein
Pre-Press: Oleg Kleshchev
Assistant Editor-in-Chief: Irina Bandarchukene

Контент доступен по лицензии CC BY-NC «Attribution-NonCommercial»

The content is available under license CC BY-NC «Attribution-NonCommercial»

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ГАПОУ СО «Уральский техникум «Рифей»

Журнал выходит при поддержке Министерства образования и молодежной политики Свердловской области

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Блинов Владимир Игоревич, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра развития высшего и среднего профессионального образования РАО; директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС (Москва)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Есенина Екатерина Юрьевна, докт. пед. наук, ФИРО РАНХиГС; РАО (Москва)

Кислов Александр Геннадьевич, докт. филос. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург)

Пермякова Татьяна Владимировна, канд. социол. наук, РГППУ (Екатеринбург)

Подуфалов Николай Дмитриевич, акад. РАО, докт. физ.-мат. наук, проф., Президиум РАО (Москва)

Родичев Николай Федорович, канд. пед. наук, ФИРО РАНХиГС (Москва)

Сергеев Игорь Станиславович, докт. пед. наук, ФИРО РАНХиГС (Москва)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Биктуганов Юрий Иванович, канд. пед. наук, Министерство образования и молодежной политики Свердловской области (Екатеринбург)

Вертиль Владимир Васильевич, канд. экон. наук, ЕЭТК (Екатеринбург)

Гайнеев Эдуард Робертович, канд. пед. наук, доц., УлГУ (Ульяновск)

Гузанов Борис Николаевич, докт. техн. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург)

Дорожкин Евгений Михайлович, докт. пед. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург)

Зеер Эвальд Фридрихович, чл.-корр. РАО, докт. психол. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург)

Клячко Татьяна Львовна, докт. экон. наук, проф., РАНХиГС; НИУ ВШЭ (Москва)

Костромина Светлана Николаевна, докт. психол. наук, СПбГУ (Санкт-Петербург)

Кязимов Карл Гасанович, докт. пед. наук, проф., АТиСО (Москва)

Некрасов Сергей Иванович, канд. пед. наук, КУАТ (Каменск-Уральский)

Никандров Николай Дмитриевич, акад. РАО, почетный президент РАО, докт. пед. наук, проф. (Москва)

Никитин Михаил Валентинович, докт. пед. наук, проф., ИСРО РАО (Москва)

Олейникова Ольга Николаевна, докт. пед. наук, проф., Центр изучения проблем проф. образования (Москва)

Пряжникова Елена Юрьевна, докт. психол. наук, Финансовый университет (Москва)

Сыманюк Эльвира Эвальдовна, чл.-корр. РАО, докт. психол. наук, проф., УрФУ (Екатеринбург)

Федорков Александр Иванович, докт. экон. наук, проф., АУГСГиП (Санкт-Петербург)

Федотов Александр Васильевич, докт. экон. наук, проф., РАНХиГС (Москва)

Чапаев Николай Кузьмич, докт. пед. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург)

НОВАЯ НУМЕРАЦИЯ ТОМОВ ЖУРНАЛА С ОКТЯБРЯ 2022 Г.

Том и текущие номера журнала «Профессиональное образование и рынок труда» приведены в соответствие международным стандартам качества научных периодических изданий для корректной идентификации выпусков журнала.

В соответствии с международными стандартами издания научных журналов (Journal) нумерация тома печатного издания «Профессиональное образование и рынок труда» указывает на текущий год со времени основания журнала. Журнал основан в 2013 году. Так, в 2022 году текущий номер тома – том 10, в 2023 ожидается том 11 и т. д. Нумерация тома не меняется на протяжении всего календарного года. Очередные выпуски издания указывают под номерами.

FOUNDER:

Ural Technical College “Rifey”

The Journal is published with the support of the Ministry of Education and Youth Policy of the Sverdlovsk Region

EDITOR-IN-CHIEF

Vladimir I. Blinov, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of the Center for the Development of Higher and Secondary Vocational Education, RAE; Head of Research Center for Vocational Education and Qualifications Systems, FEDI RANEPА (Moscow)

EDITORIAL BOARD

Ekaterina Yu. Esenina, Dr. Sci. (Pedagogy), FEDI RANEPА; RAE (Moscow)

Aleksandr G. Kislov, Dr. Sci. (Philosophy), Prof., RSVPU (Yekaterinburg)

Tatyana V. Permyakova, Cand. Sci. (Sociology), RSVPU (Yekaterinburg)

Nikolai D. Podufalov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., RAE Presidium (Moscow)

Nikolay F. Rodichev, Cand. Sci. (Pedagogy), FEDI RANEPА (Moscow)

Igor S. Sergeev, Dr. Sci. (Pedagogy), FEDI RANEPА (Moscow)

EDITORIAL COUNCIL

Yuriy I. Biktuganov, Cand. Sci. (Pedagogy), Minister of Education and Youth Policy of the Sverdlovsk Region (Yekaterinburg)

Vladimir V. Vertil, Cand. Sci. (Economics), EETC (Yekaterinburg)

Eduard R. Gayneev, Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., ULSPU (Ulyanovsk)

Boris N. Guzanov, Dr. Sci. (Technology), Prof., RSVPU (Yekaterinburg)

Evgeniy M. Dorozhkin, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., RSVPU (Yekaterinburg)

Evald F. Zeer, Corr. Member of the RAE, Dr. Sci. (Psychology), Prof., RSVPU (Yekaterinburg)

Tatyana L. Klyachko, Dr. Sci. (Economics), Prof., RANEPА; HSE (Moscow)

Svetlana N. Kostromina, Dr. Sci. (Psychology), St. Petersburg University (Saint Petersburg)

Karl G. Kyazimov, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., ALSR (Moscow)

Sergey I. Nekrasov, Cand. Sci. (Pedagogy), KUAIT (Kamensk-Uralsky)

Nikolay D. Nikandrov, Academician of the RAE, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honorary President of RAE (Moscow)

Mikhail V. Nikitin, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., ISED RAE (Moscow)

Olga N. Oleynikova, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., CVETS (Moscow)

Elena Yu. Pryazhnikova, Dr. Sci. (Psychology), Financial University (Moscow)

Elvira E. Symanyuk, Corr. Member of the RAE, Dr. Sci. (Psychology), Prof., UrFU (Yekaterinburg)

Aleksandr I. Fedorkov, Dr. Sci. (Economics), AUEMUPP (Saint Petersburg)

Aleksandr V. Fedotov, Dr. Sci. (Economics), Prof., RANEPА (Moscow)

Nikolay K. Chapaev, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., RSVPU (Yekaterinburg)

NEW VOLUME NUMERATION OF THE JOURNAL SINCE OCTOBER 2022

The volume and current issues of the journal *Vocational Education and Labour Market* are brought into compliance with international quality standards of scientific periodicals for the correct identification of issues of the journal.

In accordance with international standards for the publication of scientific journals, the numbering of the volume of the printed publication *Vocational Education and the Labour Market* indicates the current year since the founding of the journal. The Journal was founded in 2013. So, in 2022, the current volume number is volume 10, in 2023 volume 11 is expected, etc. Volume numbering does not change throughout the calendar year. The next editions of the publication are indicated under the numbers.

Содержание

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

| | |
|--|-----|
| Есенина Е. Ю., Коновалов А. А. К вопросу о перечне навыков педагогических работников СПО | 6 |
| Астапенко Е. В., Шмурыгина О. В. Надпрофессиональные навыки преподавателя профессионального образования..... | 21 |
| Федоров В. А., Третьякова Н. В., Тюрина Г. А. Сопряжение процедур государственной итоговой аттестации и независимой оценки квалификаций в СПО | 35 |
| Федулова К. А., Гузанов Б. Н. Педагогическая технология формирования способности к профессиональной коммуникации выпускников профессионально-педагогического вуза..... | 55 |
| Олейникова О. Н., Редина Ю. Н. Профессиональное образование и обучение в условиях экономики замкнутого цикла | 70 |
| Блинов В. И., Осадчева С. А., Куртеева Л. Н. Воспитание в системе образования: законодательные новеллы и обновление практики | 84 |
| Пронькин В. Н., Махотин Д. А., Кинелева В. В., Родичев Н. Ф. Воспитательный потенциал профориентации: взгляд нового поколения..... | 97 |
| Зенкин М. А., Павлов А. В. Воспитательные эффекты и результаты профориентационной деятельности в дополнительном образовании детей..... | 116 |

ПРАКТИКА

| | |
|---|-----|
| Васильченко Н. В. Разработка учебных материалов для смешанного обучения иностранному языку в СПО | 132 |
| Жиронкина О. В., Рольгайзер А. А. Реализация междисциплинарного подхода при обучении иностранному языку в вузе..... | 146 |

Contents

THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

| | |
|--|-----|
| Esenina E. Yu., Konovalov A. A. On the issue of the list of secondary vocational education teachers' necessary skills | 6 |
| Astapenko E. V., Shmurygina O. V. Soft skills for VET teachers..... | 21 |
| Fedorov, V. A., Tretyakova, N. V., & Tyurina, G. A. Combining the procedures of the state final certification with independent assessment of qualifications in a secondary vocational education | 35 |
| Fedulova K. A., Guzanov B. N. Formation of the professional communication abilities of vocational pedagogical university graduates—pedagogical technique... | 55 |
| Oleynikova O. N., Redina Yu. N. Vocational education and training in terms of circular economy | 70 |
| Blinov V. I., Osadcheva S. A., Kurteeva L. N. Education in the education system: legislative novelties and updating of practice | 84 |
| Pronkin V. N., Mahotin D. A., Kineleva V. V., Rodichev N. F. Formative educational potential of career guidance: From the perspective of the new generation..... | 97 |
| Zenkin M. A., Pavlov A. V. Career guidance and education in extracurricular activities: results and effects | 116 |

PRACTICE

| | |
|---|-----|
| Vassilchenko N. V. Development of support materials for blended learning of foreign languages at TVET..... | 132 |
| Zhironkina O. V., Rolgayzer A. A. The implementation of interdisciplinary approach to foreign language teaching at the university..... | 146 |

К вопросу о перечне навыков педагогических работников СПО

Е. Ю. Есенина^{1, 2, 3} ✉, А. А. Коновалов³

¹ Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Российская Федерация

² Российская академия образования, Москва, Российская Федерация

³ Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация

✉ kate604@yandex.ru

Аннотация

Введение. Нарастающие и разноплановые требования к квалификации педагогических кадров среднего профессионального образования определили предмет данной статьи – возможные решения проблемы перечня необходимых навыков педагогических работников профессиональных образовательных организаций.

Цель. Проанализировать разные подходы к формированию перечня навыков педагогов СПО и предложить пути решения проблемы повышения качества системы подготовки и профессионального развития педагогических работников российских колледжей и техникумов.

Методы. Анализ научных публикаций, документов в сфере образования и труда, обобщение и систематизация полученных выводов.

Результаты. Выявлены разные подходы к формированию перечня необходимых педагогу СПО навыков, характеризующие не конкретные педагогические квалификации, а педагогическую деятельность в целом, либо идеальный обобщенный портрет современного педагога, что затрудняет применить предлагаемые перечни навыков в системе подготовки педагогов и их профессионального развития, в совершенствовании процедур оценки профессионально-педагогических квалификаций. Предложен подход функционального анализа и уровневого описания требований профессионально-педагогической деятельности с последующим разделением на конкретные квалификации. Подход позволяет обеспечить подготовку, профессиональное развитие, карьерный рост педагогов СПО и объективную оценку их квалификации.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы при формировании и развитии современной системы подготовки профессионально-педагогических кадров и ДПО педагогов среднего профессионального образования.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания «Разработка модели формирования и совершенствования навыков педагогических кадров, включая разработку методологии современной оценки профессиональной компетентности педагогических работников системы СПО на основании мониторинга образовательной сферы и рынка труда» (прикладное исследование), № 073-00104-22-01.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, СПО, педагогические работники, профессиональный стандарт, навыки, умения, квалификации, компетенции, уровни квалификации

© Есенина Е. Ю., Коновалов А. А., 2022

Для цитирования: Есенина Е. Ю., Коновалов А. А. К вопросу о перечне навыков педагогических работников СПО // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10 № 3. С. 6–20. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.009>

Статья поступила в редакцию 29 сентября 2022 г.; поступила после рецензирования 7 октября 2022 г.; принята к публикации 10 октября 2022 г.

Original article

On the issue of the list of secondary vocational education teachers' necessary skills

Ekaterina Yu. Esenina^{1,2,3} ✉, Anton A. Kononov³

¹The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation

²The Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

³Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation
✉ kate604@yandex.ru

Abstract

Introduction. The growing and diverse requirements for the VET teacher's qualification have determined the subject of this article—possible solutions to the problem of the VET teacher's necessary skills list.

The aim of this article is to analyze different approaches to the formation of the VET teacher's necessary skills list and suggest ways to solve the problem in order to improve the quality of the teacher's training system and professional development in Russian colleges and technical schools.

Methods. Analysis of scientific publications, documents in the field of education and labor, generalization and systematization of the findings.

Results. Different approaches to the formation of the VET teacher's skills list have been identified, which do not focus on specific pedagogical qualifications, but instead are formed around pedagogical activity in general or an ideal generalized portrait of a modern teacher, which makes it difficult to apply the proposed lists of skills in the teacher's training system and professional development or to improve the procedures for assessing professional pedagogical qualifications. The approach of functional analysis and level description of the requirements of professional and pedagogical activity with subsequent division into specific qualifications is proposed. The approach is instrumental in VET teacher's training, professional development, career growth and an objective assessment of their qualifications.

Practical significance. The results of the study can be used in the formation and development of a modern professional and pedagogical personnel training system and further professional education for VET teachers.

Funding. The research was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the state task «Development of a model for the formation and improvement of the skills of teaching staff, including the development of a methodology for modern assessment of the professional competence of VET teaching staff based on monitoring the educational sphere and the labour market».

Keywords: secondary vocational education, teachers, professional standard, skills, qualifications, qualification levels

For citation: Esenina, E. Yu., & Konovalov, A. A. (2022). On the issue of the list of secondary vocational education teachers' necessary skills. *Vocational Education and Labour Market*, 10(3), 6–20. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.009>

Received September 29, 2022; revised October 7, 2022; accepted October 10, 2022.

Введение

Стремительное развитие различных отраслей экономики, нарастающая потребность подготовки кадрового потенциала, способного обеспечивать отечественную систему производства, особенно в условиях импортозамещения, ставит перед системой профессионального образования новые задачи. Одна из первых – подготовка профессионально-педагогических кадров, обновление и развитие их навыков, компетенций.

Система подготовки кадров профессионального образования должна оставаться подвижной, а требования к ключевым фигурам преподавателя и мастера производственного обучения (далее – мастер ПО) – постоянно обновляться. Закономерно возникает вопрос: каким образом должен формироваться перечень необходимых навыков педагогических работников профессиональных образовательных организаций (далее – ПОО)?

Прежде чем предложить возможные ответы на этот вопрос, необходимо определиться с пониманием термина «навыки», который имеет неоднозначное толкование в педагогической теории и практике в России и за рубежом. Довольно часто термин «навыки» является переводом к английскому «skills», который, в свою очередь, сопоставим и с термином «competence» (компетенция) в контексте дискуссий о «мягких» и «твердых» навыках (умениях) – soft skills, hard skills. В рамках настоящего исследования термин «навыки» понимается шире, чем это принято в российской понятийно-терминологической системе – понятия, обозначенные термином «навыки» сближаются с понятиями «умения» и «компетенции».

Еще одно условие: в рамках данного исследования рассматриваются требования не ко всем педагогическим работникам ПОО (номенклатура их довольно велика), а к ключевым специалистам – преподавателям общепрофессиональных дисциплин и мастерам ПО. В тексте статьи они не всегда различаются, и к ним может быть применено общее наименование «педагоги». Это, разумеется, условность, которая принята в рамках исследования.

Перечень навыков: попытки систематизации

Перечень навыков педагогов среднего профессионального образования (далее – СПО) должен состоять из двух равнозначимых частей: психолого-педагогической и специальной отраслевой. Как отмечается в научно-педагогических исследованиях, такая двойственность диктуется бипрофессиональной сущностью деятельности педагогических работников ПОО (Федоров и др., 2022). С точки зрения представителей

производства, педагоги ПО также должны обладать двумя группами профессиональных навыков, обеспечивающих качество подготовки обучающихся: педагогическими и отраслевыми. При этом ключевым навыком, объединяющим все, называется мотивация к саморазвитию (Ковалева, Безукладникова, 2021).

Двойственность квалификации определяет сложность формирования исчерпывающего перечня навыков педагогов СПО: специальную отраслевую часть можно рассматривать только конкретно по отношению к профессии, специальности, которым обучает педагог. А перечень таких профессий, специальностей на данный момент насчитывает несколько сотен позиций. Их можно сгруппировать по направлениям подготовки, укрупненным группам, что, возможно, позволит сформулировать навыки (компетенции) общепрофессионального характера. Однако конкретизировать их далее можно только непосредственно на рабочем месте педагога. В рамках данной статьи предпринята попытка определить пути формирования перечня таких навыков, но не более того.

Относительно психолого-педагогической части также есть разные точки зрения, но в них прослеживаются и общие подходы, позволяющие составить перечень педагогических навыков, которые являются неизменными и значимыми. Анализ зарубежных и отечественных научных публикаций, педагогической практики показывает наличие общих тенденций в современном представлении о педагогической квалификации в профессиональном образовании и обучении. В целом, изменения касаются роли педагога в образовательном процессе. Преподаватель является модератором, мотивирующим процесс учения, организующим работу групп (подгрупп) студентов, обеспечивающим развитие взаимодействия между обучающимися. Новые роли педагога – это организатор, фасилитатор, усилия которого направлены на поддержку самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, обеспечение условий для их практического опыта (Быкина, 2019; Валеева, 2016; Есенина и др., 2019; Никишина, Кесарева, 2017). При этом по-прежнему важны такие умения, как проектирование сценария занятия, выбор и методически грамотное представление студентам реальных производственных задач в процессе обучения, выстраивание мотивирующей к учебной и профессиональной деятельности системы контроля и оценки результатов обучения (как итоговых, так и промежуточных, текущих).

Научные публикации последних лет (2021–2022 гг.) демонстрируют новый виток пристального интереса к набору навыков педагогов профессионального образования и обучения, их анализ дает возможность сравнить разные точки зрения, результаты анализа представлены в табл. 1.

Результаты и обсуждения

Как видно из содержания таблицы, исследования последних двух лет в своих выводах во многом перекликаются с выводами исследований 5–6-летней давности. Прослеживается изменение ролей педагогов СПО, акцент на субъект-субъектном подходе в построении взаимоотношений педагогов и обучающихся, внимание к мотивационным аспектам

Таблица 1

Некоторые современные научные взгляды на перечень навыков, необходимых педагогу профессионального образования и обучения

Table 1

Some modern scientific views on the list of skills required for a teacher of secondary vocational education

| Перечень навыков или их групп | Авторы |
|---|---|
| <p>Необходимы компетенции, связанные с цифровизацией образования, внедрением дуального обучения, актуализацией воспитательной деятельности, участием студентов в конкурсах профессионального мастерства в условиях обновления образовательной инфраструктуры, содержания и технологий обучения</p> | <p>Е. А. Комарницкая, Е. А. Шашенкова (2021)</p> <p>Точка зрения исследователей основана на текущих направлениях государственной политики в сфере СПО</p> |
| <p>Необходимы компетенции, позволяющие реализовывать педагогическую деятельность широкого спектра:</p> <ul style="list-style-type: none"> - антропоцентрические (способность осуществлять педагогическую деятельность в согласии с потребностями обучающимися, развивая их личностный потенциал и пр.); - акмеологические (способность к системному проектированию профессионально-педагогической деятельности, непрерывному личностному развитию и пр.); - социальные (способность организовывать взаимодействие с участниками образовательного процесса, создавать комфортную и психологически безопасную развивающую среду) | <p>И. Ю. Тарханова, И. Г. Харисова (2021)</p> <p>Предложили методику определения универсальных педагогических компетенций на основе ценностно-смысловых ориентиров с помощью MUST-теста. Разработали показатели компетенций по уровням образования (педагогический класс, СПО, бакалавриат, магистратура)</p> |
| <p>Необходимы компетенции:</p> <ul style="list-style-type: none"> - предметная (отраслевая); - методическая; - коммуникативная; - психолого-педагогическая. <p>Основано на 6К-подходе (шесть навыков человека XXI века: кооперация, коммуникация, критическое мышление, контент, креативность и уверенность)</p> | <p>О. М. Замятина (2021)</p> <p>Точка зрения исследователя во многом созвучна зарубежной профессионально-педагогической практике (например, в Германии) и опирается на подходы международных¹ и отечественных исследований в области soft skills</p> |
| <p>Группы навыков:</p> <ul style="list-style-type: none"> - возникающие (методология форсайта); - трансформирующиеся (методология адорнации); - исчезающие (методология декомпозиции) | <p>Л. М. Андрюхина, К. В. Ваваева, Л. А. Комличенко (2021)</p> <p>Предлагают использование разных методологий (см. первую колонку таблицы)</p> <p>Формирование перечня навыков целесообразно проводить на основе анализа основных трендов развития соответствующего сектора экономики</p> |
| <p>Необходимые компетенции:</p> <ul style="list-style-type: none"> - универсальные (надпрофессиональные или soft- компетенции); - методические; - организационно-управленческие; - исследовательские; - цифровые | <p>А. А. Коновалов, А. И. Лыжин (2022)</p> <p>Предложили компетентностный портрет современного мастера ПО</p> |

¹ ТОП 10 умений были провозглашены в 2016 году во время Всемирного экономического форума в Давосе. В российской практике вскоре после этого появился подход 4К (критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация) как умения, необходимые любому человеку XXI века для успеха в жизни и профессиональной деятельности.

педагогической деятельности и созданию условий обучения, образовательной среды. При этом почти все проанализированные точки зрения содержат набор тех или иных навыков, компетенций, умений как некую обобщенную целостность, речь идет не о конкретных преподавателях или мастерах ПО, а *об изменениях требований к характеру и принципам собственно профессионально-педагогической деятельности*. Дается *желаемый* портрет современного педагога в целом с акцентом на универсальные (общие, «мягкие») навыки, значимые профессионально-личностные качества. Однако только таких качеств для профессионально-педагогической деятельности недостаточно. В ней, как ни в какой другой, особенно важно единство *soft* и *hard*, взаимодополнение универсальных и профессиональных компетенций. Только одна группа исследователей (И. Ю. Тарханова, И. Г. Харисова – см. табл. 1) попыталась предложить инструментарий для конкретизации перечня навыков в образовательной практике через уровни образования и показатели степени развитости или освоенности определенных навыков (компетенций) в зависимости от этих уровней у педагогов.

Если подойти к анализу предложенных подходов с позиции функционально-деятельностного подхода, использующегося в современных профессиональных стандартах («от результатов, функций, необходимых в деятельности»), то легко заметить, что при всем разнообразии подходов авторы выделяют общие группы навыков (компетенций), связанные с организацией учебной (учебно-производственной) деятельности обучающихся, воспитательной деятельности. Очевидно, что организация учебной либо воспитательной деятельности – это ключевые функции любого педагога. Именно для этих функций необходимы психолого-педагогические знания и умения (навыки), которые также отмечены в анализируемых исследованиях и позволяют обеспечить комфортную и психологически безопасную развивающую образовательную среду, мотивацию и педагогическую поддержку обучающихся, коммуникацию между всеми участниками образовательного процесса.

Говоря о группах навыков (компетенций), связанных с методической, исследовательской, организационно-управленческой деятельностью, требуется, с одной стороны, уточнение, какие именно умения и знания необходимы для каждой из этих функций, которые уже не являются в чистом виде педагогическими (связанными с обучением и воспитанием). Ведь для методической, исследовательской или управленческой деятельности уже потребуются не психолого-педагогические знания и умения, хотя относительно педагогов они будут первичны, но потребуют дополнения. С другой стороны, также требуется уточнение, в какой мере такими функциями и относящимися к ним умениями и знаниями должен обладать каждый педагог, или обладание такими навыками уже ведет к расширению квалификации либо вообще к иной квалификации и изменению ее уровня. Представляется, что это могут быть пути профессионального развития, карьерного роста педагогических работников.

Навыки, связанные с самоорганизацией и саморазвитием самого педагога, использованием цифровых средств в профессиональной деятельности, критическим мышлением, креативностью, было бы справедливо

отнести к универсальным (надпрофессиональным).

Таким образом, можно выделить три направления в решении проблемы формирования перечня необходимых навыков педагогических работников профессиональных образовательных организаций – 1) необходимость формирования перечня необходимых навыков, относящихся отдельно к преподавателю и отдельно к мастеру ПО, а не к профессионально-педагогической деятельности в целом; 2) необходимость уровнево-квалификационного подхода при формировании перечня необходимых навыков для разных стадий профессионального становления и развития преподавателя и мастера ПО; 3) необходимость соблюдения единства универсальных (общих) и профессиональных навыков (компетенций), их взаимовлияние.

Кроме научных исследований, еще одним источником для изучения проблемы формирования перечня необходимых навыков педагогических работников профессиональных образовательных организаций являются документы сфер образования (ФГОСы) и труда (квалификационные требования и профессиональные стандарты), определяющие программы подготовки педагогов.

Сопоставление содержания стандартов среднего профессионального¹ и высшего (бакалавриата² и магистратуры³) образования по специальности и направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» дает возможность сделать следующие выводы. Формально в них соблюдается уровневый принцип, но не существует единства и преемственности в подходах к формулировкам требований к результатам освоения основных образовательных программ СПО, бакалавриата, магистратуры (компетенциям преподавателя, мастера ПО).

ФГОС СПО определяет требования только относительно подготовки мастера производственного обучения, при этом требования существенно завышены. Предполагается подготовка к четырем видам деятельности (ВД):

ВД 1 Организация учебно-производственного процесса;

ВД 2 Педагогическое сопровождение группы обучающихся в урочной и внеурочной деятельности;

ВД 3 Методическое обеспечение учебно-производственного процесса и педагогического сопровождения группы обучающихся профессиям рабочих, должностям служащих;

ВД 4 Участие в организации технологического процесса.

Методическое обеспечение – деятельность явно непосильная для выпускника СПО, не имеющего опыта работы. Профессиональные компетенции, отнесенные к виду деятельности «участие в организации технологического процесса»⁴, говорят о деятельности на рабочем месте

¹ ФГОС 44.02.06 Профессиональное обучение (по отраслям). <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-02-06-professionalnoe-obuchenie-po-otraslyam-1386>

² ФГОС 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям.). <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-04-professionalnoe-obuchenie-po-otraslyam-124>

³ ФГОС 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям). <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-04-professionalnoe-obuchenie-po-otraslyam-129>

⁴ ПК 4.1. Участвовать в планировании деятельности первичного структурного подразделения; ПК 4.2. Участвовать в разработке и внедрении технологических процессов; ПК 4.3. Разрабатывать и оформлять техническую и технологи-

на производстве, что сомнительно для мастера ПО, даже в роли участника, тем более на уровне планирования деятельности структурного подразделения и внедрения технологического процесса.

Неслучайно в настоящее время подготовлен проект нового ФГОС СПО, который проходит экспертное обсуждение. Проект содержит более реалистичные требования, характеризуя «стартовую» квалификацию мастера ПО. В проекте представлены только два вида деятельности – организация учебной и учебно-производственной деятельности обучающихся и организация педагогического сопровождения обучающихся. В качестве дополнительно возможных указаны организация профориентационных мероприятий, организация деятельности по методическому обеспечению образовательного процесса.

Во ФГОС ВО обоих уровней четких указаний на квалификацию мастера или преподавателя нет. Уровень бакалавриата ограничивается подготовкой к решению таких типов профессиональных задач, как педагогический, проектный, методический, организационно-управленческий, культурно-просветительский, сопровождения.

На уровне магистратуры к этим типам задач добавляются еще научно-исследовательский, к универсальным компетенциям добавляются компетенции, связанные со стратегическим управлением, критическим мышлением, научно-исследовательской деятельностью. В остальном же полное совпадение.

Перечень общих (универсальных) компетенций во всех трех стандартах дает возможность говорить о возможности сгруппировать их по следующим направлениям:

- Самоорганизация и профессиональное саморазвитие;
- Способы решения профессиональных задач и степень их сложности;
- Работа с информацией;
- Работа в команде и профессиональная коммуникация;
- Соблюдение правовых норм в профессиональной деятельности, включая финансовую грамотность;
- Здоровьесбережение.

Профессиональные компетенции сформулированы только во ФГОС СПО, они сгруппированы по видам деятельности.

Во ФГОС ВО представлены общепрофессиональные компетенции по следующим направлениям:

- Разработка основных и дополнительных образовательных программ;
- Совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся;
- Построение воспитывающей образовательной среды;
- Контроль и оценка формирования результатов образования;
- Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности;
- Взаимодействие с участниками образовательных отношений;
- Научные основы педагогической деятельности;

ческую документацию; ПК 4.4. Обеспечивать соблюдение технологической и производственной дисциплины; ПК 4.5. Обеспечивать соблюдение техники безопасности (ФГОС 44.02.06).

- Информационно-коммуникационные технологии для профессиональной деятельности.

Таким образом, при всех различиях во ФГОС СПО и ВО так или иначе представлены те же требования, что и в научных исследованиях. Так же несоразмерно велик набор этих требований, что делает громоздкими и частично дублирующими друг друга программы подготовки педагогов. Нет четкого представления о широте и границах квалификаций по итогам освоения этих программ.

Возможно, такой «обобщенно-уравнивающий» подход связан с тем, что он десятилетиями был доминирующим в нашей стране – это подход для описания должностных обязанностей в единых тарифно-квалификационных справочниках по отношению ко всем работникам в России, не только педагогическим.

Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», как и Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих (ЕКСД), действует и в настоящее время. Он содержит требования по должностям преподавателя и мастера ПО, которые разделены на три части: должностные обязанности, знания и требования к квалификации¹. Это обобщенные требования, которые трудно применить к разным группам педагогов: начинающим, опытным, пришедшим с производства и т. д. Негибкость ЕКСД и общий характер требований в нем стали одной из причин замены таких справочников на профессиональные стандарты. И эта работа ведется сейчас под руководством Совета по профессиональным квалификациям в сфере образования.

Выводы и решения

В проекте профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования»² описаны трудовые функции профессиональной деятельности преподавателя, мастера ПО, методиста и старшего методиста. Проведенный анализ при работе над стандартом в течение почти двух последних лет позволил принять взвешенные и поддержанные при профессионально-общественном обсуждении решения о необходимости трудовых функций педагога по проведению профориентационных мероприятий со школьниками и их родителями, знаний о принципах организации независимой оценки квалификаций и демонстрационных экзаменов и умений руководствоваться ими, использования цифровых средств обучения, организации общеобразовательной подготовки и практической подготовки студентов.

В профессиональном стандарте предусмотрены подуровни квалификации для определения различий между трудовыми функциями одного уровня квалификации, но отличающихся по уровню полномочий

¹ Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/spravochniki-i-klassifikatory-i-bazy-dannykh/eksd/index.php?ELEMENT_ID=102159

² Проект профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования». https://fro.ranepa.ru/files/docs/2022/SP0/Prof_stendart_pedagog-SP0_proekt-07-03.pdf

и ответственности (степень самостоятельности, масштаб деятельности, полнота реализации функций руководства), характеру умений, характеру знаний. Такой подход позволяет провести различия квалификаций начинающих и опытных педагогов, преподавательской и методической, управленческой деятельности. Следующим шагом в этой работе станет разработка отраслевой рамки квалификаций в секторе СПО в целях обеспечения развития квалификаций по вертикали и по горизонтали. Это расширяет возможности карьерного роста педагогов среднего профессионального образования, их профессионального развития.

Подход дифференциации уровней и подуровней квалификации уже рассматривается как основа для совершенствования системы аттестации педагогических работников с позиций независимой оценки квалификации. Такой опыт формируется в сфере образования под влиянием Совета по профессиональным квалификациям (СПК).

После утверждения профессионального стандарта будет возможно формировать разные перечни необходимых навыков педагогических работников профессиональных образовательных организаций для разных целей: подготовки, профессионального развития, оценки квалификации.

Часто к минусам профессиональных стандартов в сфере образования относят невозможность описать, зафиксировать требования к профессионально значимым качествам личности педагога, которые справедливо являются центром внимания в научно-педагогических публикациях и действительно имеют значение в педагогической деятельности. Однако, это скорее миф общественного сознания, мы не привыкли видеть за объективно-деятельностными формулировками ценностно-смысловую сущность.

Приведем два примера. В рамках деятельности СПК в сфере образования были сделаны первые шаги по подготовке на основе профессионального стандарта описаний квалификаций преподавателя и мастера ПО на подуровне 6.1. (это «базовый», стартовый подуровень для начинающих педагогов). Минимальные требования, выбранные из профессионального стандарта представлены в табл. 2.

Несомненно, эти перечни еще требуют обсуждений и, возможно, изменений, но за основу их принять можно. Как видно из таблицы, уровеньный признак – это степень самостоятельности и ответственности в деятельности, эти требования едины для подуровня 6.1. Принципиальное требование – самостоятельная преподавательская деятельность. Это уже задает ценностно-смысловой вектор.

Преподавательская деятельность включает, расшифровывает полный список, в котором есть важные ценностно-смысловые акценты, которые были замечены и при анализе научных публикаций, и при анализе общих (универсальных) компетенций ФГОС СПО и ВО. Это, например, руководство учебно-профессиональной, проектной, исследовательской деятельностью обучающихся; использование содержания учебных занятий в целях формирования личностных результатов обучающихся; текущий контроль, оценка динамики подготовленности и мотивации

Таблица 2

Требования к квалификации преподавателя и мастера ПО на основе профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования», подуровень 6.1

Table 2

Requirements for the qualification of a VET teacher based on the professional standard “Teacher of vocational training, secondary vocational education”, sublevel 6.1

| <p>Преподавание по программам профессионального обучения, СПО (преподаватель)</p> | <p>Организация учебно-производственной деятельности по программам профессионального обучения, СПО (мастер ПО)</p> |
|--|--|
| <p>Самостоятельная преподавательская деятельность по программам профессионального обучения, среднего профессионального образования (СПО), предполагающая определение задач собственной работы.</p> <p>Ответственность за результат собственной деятельности.</p> <p>Планирование занятий по учебным предметам, курсам, дисциплинам (модулям) программ СПО, профессионального обучения.</p> <p>Проведение учебных занятий и организация самостоятельной работы обучающихся по учебным предметам, курсам, дисциплинам (модулям) образовательной программы.</p> <p>Руководство учебно-профессиональной, проектной, исследовательской и иной деятельностью обучающихся, при необходимости – с консультационной помощью более опытных педагогов.</p> <p>Использование готовых учебно-методических и методических материалов, средств обучения в своей деятельности, в том числе электронных, информационно-коммуникационных, цифровых.</p> <p>Использование содержания учебных занятий в целях формирования личностных результатов обучающихся, установленных рабочей программой воспитания.</p> <p>Текущий контроль, оценка динамики подготовленности и мотивации обучающихся в процессе обучения.</p> <p>Формирование предметно-пространственной среды, обеспечивающей освоение учебного предмета, курса, дисциплины (модуля).</p> <p>Контроль и оценка результатов освоения учебного предмета, курса дисциплины (модуля) в процессе промежуточной аттестации.</p> <p>Оценка освоения образовательной программы при проведении итоговой (государственной итоговой) аттестации в составе экзаменационной комиссии.</p> <p>Ведение документации, обеспечивающей реализацию программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) СПО, профессионального обучения.</p> | <p>Самостоятельная преподавательская деятельность по программам профессионального обучения, среднего профессионального образования (СПО), предполагающая определение задач собственной работы.</p> <p>Ответственность за результат собственной деятельности.</p> <p><i>Обеспечение взаимодействия с работодателями по вопросам организации практики и оценивания ее результатов.</i></p> <p><i>Организация и проведение учебной и (или) производственной практики (практического обучения).</i></p> <p><i>Выполнение деятельности или демонстрация элементов деятельности, осваиваемой обучающимися на учебной и производственной практике.</i></p> <p><i>Планирование занятий по учебной и производственной практике по программам СПО, профессионального обучения.</i></p> <p>Руководство учебно-профессиональной, проектной, исследовательской и иной деятельностью обучающихся, при необходимости – с консультационной помощью более опытных педагогов</p> <p>Использование готовых учебно-методических и методических материалов, средств обучения в своей деятельности, в том числе электронных, информационно-коммуникационных, цифровых.</p> <p>Использование содержания учебных занятий при проведении практики в целях формирования личностных результатов обучающихся, установленных рабочей программой воспитания.</p> <p>Текущий контроль, оценка динамики подготовленности и мотивации обучающихся в процессе обучения.</p> <p>Формирование предметно-пространственной среды, обеспечивающей освоение умений, профессиональных компетенций во время практики.</p> <p>Контроль и оценка результатов освоения учебного предмета, курса дисциплины (модуля) в процессе промежуточной аттестации.</p> <p>Оценка освоения образовательной программы при проведении итоговой (государственной итоговой) аттестации в составе экзаменационной комиссии.</p> <p>Ведение документации, обеспечивающей реализацию учебной и производственной практики по программам СПО, профессионального обучения.</p> |

обучающихся в процессе обучения; формирование предметно-пространственной среды, обеспечивающей освоение учебного предмета. Речь здесь идет о трудовых функциях, содержательное же наполнение умениями и знаниями (которые также есть в тексте профессионального стандарта и не приводятся здесь в целях краткости текста статьи) позволяет охарактеризовать профессионально значимые личностные качества, но при этом представить их через диагностические, объективно оцениваемые результаты.

В табл. 2 есть пересечения, но и принципиальные отличия, связанные прежде всего с организацией производственного практического обучения, как основной задачи мастера ПО. Сходства в зарубежной практике, например, дают основания для объединения должностей преподавателя и мастера ПО в рамках образовательных организаций. Для нашей страны это возможное решение, которое все же требует еще дополнительных обсуждений.

Заключение

На основе профессионального стандарта можно выделить неизменную «базовую» составляющую и описать возможные «типичные» приращения квалификации как определенный набор требований. Необходимо договариваться о степени детализации, иначе перечень станет бесконечным и его трудно будет использовать на практике.

Но важно понимать и способы внесения изменений либо дополнений в перечень. Профессиональный стандарт педагога только задает общее требование – «выполнение деятельности или демонстрация элементов деятельности, осваиваемой обучающимися на учебной и производственной практике». Это повод для рассмотрения других профессиональных стандартов, связанных с профессиями и специальностями, которым педагог обучает. Именно они являются источником информации о таких необходимых педагогу навыках.

В то же время профильная отраслевая деятельность не стоит на месте. Изменения влияют на дидактику и методику преподавания. Ключ к решению этой проблемы в создании системы мониторинга изменений и перевода их на язык образования. Это задача научно-методического характера. В ее решение могут быть вовлечены ФУМО и РУМО, СПК, региональные органы исполнительной власти в сфере образования, организации и объединения работодателей, однако необходима единая платформа, структура, аккумулирующая и распространяющая информацию. Она может быть создана (или использована уже имеющаяся) по региональному либо отраслевому признаку.

Каким образом на основе собранной информации могут формироваться образовательные программы и каким образом педагоги профессионального образования должны получать отраслевые навыки, как такая подготовка может сочетаться с педагогической – это тема отдельной статьи, посвященной модели подготовки педагогов СПО, и является отдельной задачей научно-исследовательской работы, часть результатов которой представлена в этой публикации.

Список литературы

1. Андрухина Л. М., Ваваева Л. А., Комличенко Л. А. Формирование компетенций XXI века: методологии форсайта, адорнации и деконпозиции. Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 2 (5). С. 65–81. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-65-81>
2. Быкина Г. Н. Развитие кадрового потенциала в рамках реализации требований профессиональных стандартов, ФГОС СПО и ФГОС СПО ТОП-50 // Профобразование. 2019. № 8. <http://xn---btb1bbcge2a.xn--plai/blog/2019-04-08-1369>
3. Валеева Л. И. Проблемы кадрового обеспечения СПО (на примере Оренбургской области) // Молодой ученый. 2016. № 20 (124). С. 280–284. <https://moluch.ru/archive/124/34212>
4. Есенина Е., Блинов В., Сатдыков А. Подходы к разработке компетентностных программ профессионального образования и обучения (ПОО) // Проект «Применение стратегии профессиональной подготовки кадров Группы двадцати – Партнерство МОТ и Российской Федерации» (2-я фаза). М., 2019. https://www.ilo.org/moscow/projects/g20ts/WCMS_721167/lang--ru/index.htm
5. Замятина О. М. Матрица компетенций современного школьного педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2021. № 6 (212). С. 118–125. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2020-6-118-125>
6. Ковалева И. С., Безукладникова Ю. В. Компетенции мастера производственного обучения с точки зрения производства // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 2 (5). С. 97–103. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-97-103>
7. Комарницкая Е. А., Шашенкова Е. А. Совершенствование системы непрерывной подготовки преподавателей и мастеров производственного обучения // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 4 (7). С. 11–28. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-4-11-28>
8. Коновалов А. А., Лыжин А. И. Компетентностный портрет мастера 2.0 как основа развития кадрового потенциала Профессионалитета // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 2. С. 2. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2-2>
9. Никишина А.Л., Кесарева Е.М. Состояние и перспективы развития кадрового потенциала в среднем профессиональном образовании // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 4. С. 104–107. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32351171_58045632.pdf
10. Тарханова И. Ю., Харисова И. Г. Методология обеспечения преемственности результатов различных уровней профессионального педагогического образования // Человек и образование. 2021. № 4 (49). С. 90–102. <https://doi.org/10.54884/S181570410018636-4>
11. Федоров В. А., Кубрушко П. Ф., Дубицкий П. Ф., Феоктистов А. В. Профессионально-педагогическое образование в России на современном

этапе: концептуальный аспект // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 7. С. 11–44. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-11-44>

References

- Andryuhina, L. M., Vavaeva, K. V., & Komlichenko, L. A. (2021). The XXI century competencies formation: The methodology of foresight, “adoration” and deconstruction. *INSIGHT*, 2(5), 65–81. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-65-81>
- Bykina, G. N. (2019, April 8). Razvitie kadrovogo potentsiala v ramkakh realizatsii trebovaniy professional'nykh standartov, FGOS SPO i FGOS SPO TOP-50 [Development of human resources within the framework of the implementation of the requirements of professional standards and federal state educational standards for VET]. *Profobrazovanie*. <http://проф-обп.рф/blog/2019-04-08-1369>
- Esenina, E., Blinov, V., & Satdykov, A. (2019). *Approaches to developing competency-based VET programs* (Stock-taking technical report). ILO. https://www.ilo.org/skills/projects/g20ts/WCMS_718276/lang--en/index.htm
- Komarnitskaya, E. A., & Shashenkova, E. A. (2021). Improving the system of continuous training of vocational education teachers and masters. *INSIGHT*, 4(7), 11–28. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-4-11-28>
- Kononov, A. A., & Lyzhin, A. I. (2022). Master 2.0' competence portrait as the basis for the human resources Professionalitet development. *Vestnik of Minin University*, 10(2), 2. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2-2>
- Kovaleva, I. S., & Bezukladnikova, Iu. V. (2021). Competencies of industrial trainers from the production point of view. *INSIGHT*, 2(5), 97–103. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-97-103>
- Nikishina, A. L., & Kesareva, E. M. (2017). The state and prospects of development of personnel potential in secondary vocational education. *Azimuth of Scientific Research: Economics and Administration*, 6(4), 104–107. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32351171_58045632.pdf
- Tarhanova, I. Iu., & Harisova, I. G. (2021). Methodology of continuity of results of various levels of professional pedagogical education. *Man and Education*, 4(69), 90–102. <https://doi.org/10.54884/S181570410018636-4>
- Valeeva, L. I. (2016). Problemy kadrovogo obespecheniia SPO (na primere Orenburgskoi oblasti) [Problems of staffing of secondary vocational education (on the example of the Orenburg region)]. *Young Scientist*, 20(124), 280–284. <https://moluch.ru/archive/124/34212>
- Fedorov, V. A., Kubrushko, P. F., Dubickiy, V. V., & Feoktistov, A. V. (2022). Vocational teacher training in Russia at the present stage: Conceptual aspect. *The Education and Science Journal*, 24(7), 11–44. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-11-44>
- Zamyatina, O. M. (2021). Present-day school teacher matrix of competencies. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 6(212), 118–125. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2020-6-118-125>

Информация об авторах / Information about the authors

Есенина Екатерина Юрьевна – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, заведующая лабораторией развития среднего профессионального образования РАО, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9288-367X>, esenina-ey@ranepa.ru

Ekaterina Yu. Esenina—Doctor of Science (Pedagogy), Leading Researcher at the Research Centre for Vocational Education and Qualifications Systems FIRO RANEPА; Head of the Laboratory for the Development of Secondary Vocational Education, RAE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9288-367X>, esenina-ey@ranepa.ru

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

Anton A. Konovalov—Candidate of Science (Pedagogy), Director of the Research and Education Centre for the Study of the Prospects of Vocational Education System Staffing, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4134-665X>, anton-andreevi4@mail.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests: the authors declare no conflict of interest.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.

Надпрофессиональные навыки преподавателя профессионального образования

Е. В. Астапенко¹, О. В. Шмурыгина² ✉

¹ Тверской государственной университет, Тверь, Российская Федерация

² Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация
✉ shmur-olga@yandex.ru

Аннотация

Введение. В условиях цифровой экономики особое внимание следует уделить месту и роли преподавателя в современном образовательном пространстве, принимая во внимание современный мультикультурный контекст и особенности субъект-субъектной образовательной парадигмы. Закономерно, что помимо профессиональных компетенций, необходимых для качественного выполнения профессиональной деятельности, в настоящее время также требуются надпрофессиональные навыки, которые получили название «soft skills».

Цель – определить, какие *soft skills* требуются современному преподавателю профессионального образования и какими способами их можно сформировать и развить.

Методы. В процессе работы проведен качественный и количественный контент-анализ теоретических источников. При составлении перечня обязательных для преподавателя *soft skills* использованы методы классификации и сравнения.

Результаты. Выявлены основные надпрофессиональные навыки, которые необходимы преподавателю профессионального образования: коммуникативные, лидерские, навыки планирования, способность проявлять эмпатию, терпение и сочувствие. Поставлена научная проблема разработки методического аппарата, позволяющего действующим преподавателям профессионального образования сформировать эти *soft skills*.

Научная новизна. Из многообразия используемых наименований («мягкие навыки», «гибкие навыки» и др.), обозначающих *soft skills*, выделен термин «надпрофессиональные навыки» как наиболее полно отражающий сущность обсуждаемого явления. Внесено предложение о необходимости формирования надпрофессиональных навыков не только у будущих педагогов, но и у тех, кто уже занимается преподавательской деятельностью.

Практическая значимость. Представленные в исследовании выводы о необходимости формирования надпрофессиональных навыков у действующих педагогов могут быть приняты во внимание разработчиками дополнительных образовательных программ для преподавателей сферы профессионального образования.

Ключевые слова: soft skills, мягкие навыки, гибкие навыки, надпрофессиональные навыки, компетенции, профессиональное образование, педагог профессионального образования

© Астапенко Е. В., Шмурыгина О. В., 2022

Для цитирования: Астапенко Е. В., Шмурыгина О. В. Надпрофессиональные навыки преподавателя профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10. № 3. С. 21–34. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.001>

Статья поступила в редакцию 26 июля 2022 г.; поступила после рецензирования 7 августа 2022 г.; принята к публикации 14 августа 2022 г.

Original article

Soft skills for VET teachers

Elena V. Astapenko¹, Olga V. Shmurygina² ✉

¹Tver State University, Tver, Russian Federation

²Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation

✉shmur-olga@yandex.ru

Abstract

Introduction. In the modern digital economy, special attention should be paid to the position and role of a teacher in the contemporary educational space, taking into consideration the modern multicultural context and the subject-subject educational paradigm. Naturally, high-quality performance requires not only professional competencies but also supra-professional skills, referred to as *soft skills*.

Aim. To determine *soft skills* necessary for a modern VET teacher as well as methods and means of forming and improving *soft skills* among teachers at present time.

Methods. A qualitative and quantitative content analysis of theoretical sources was carried out during the research. Classification and comparison methods were used to develop the concept of *soft skills* necessary for a modern VET teacher.

Results. The main supra-professional skills necessary for a VET teacher were identified: communication skills, leadership skills, planning skills, the ability to show empathy, patience, and sympathy. The scientific problem of developing a methodological apparatus that allows contemporary VET teachers to form these soft skills was raised.

Scientific novelty. The definition of *supra-professional skills* is identified and highlighted among the variety of other possible terms: *interpersonal skills*, *flexible skills*, *trans-professional skills*, etc., denoting the English term *soft skills*. A suggestion has been made to form supra-professional skills not only among future teachers, but also among those who are already engaged in teaching.

Practical significance. The conclusions regarding the necessity of developing supra-professional skills among future teachers, and those who are already engaged in teaching, may be of interest to developers of further educational programmes for VET teachers.

Keywords: soft skills, vocational education, supra-professional skills, VET teacher, professional competence

For citation: Astapenko, E. V., & Shmurygina, O. V. (2022). Soft skills for VET teachers. *Vocational Education and Labour Market*, 10(3), 21–34. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.001>

Received July 26, 2022; revised August 7, 2022; accepted August 14, 2022.

Введение

Современное общество находится на стадии активного информационного развития. Это требует кардинальных изменений во всех сферах. Не стали исключением рынок труда и система образования, в особенности возможности их взаимодействия. В условиях цифровой экономики особое внимание следует уделить подготовке преподавателя к современным условиям развития образовательного пространства.

Вполне закономерно, что помимо профессиональных навыков, необходимых для качественного осуществления профессиональной деятельности, в настоящее время также требуются надпрофессиональные навыки, которые получили название *soft skills*. Термин этот не новый. За последние 20 лет в научном сообществе систематически появляются результаты исследований по проблематике *soft skills*. Большинство из них являются междисциплинарными, объединяя знания из таких областей, как менеджмент, социология, психология, философия, экономика и др. Однако широкое распространение и признание данное понятие получило после того, как в 2013 году американская компания Millennial Branding провела исследование среди управленцев 225 основных американских фирм на выявление тех личностных качеств, которые наиболее значимы при выполнении профессиональных обязанностей менеджера. В результате исследования были выявлены четыре основных, необходимых менеджеру навыка – *soft skills*: Коммуникабельность, Позитивное мышление, Гибкость, Умение работать в команде (Wheatman, 2013).

Помимо названных, к *soft skills* в разное время разные авторы относили *некоторые навыки, качества и атрибуты личности, которые помогают выполнять профессиональные задачи* (Cobb, 2015; Goleman, 2000); *коммуникативные навыки, помогающие выстраивать взаимоотношения между людьми* (Robles, 2012); *навыки, составляющие эмоциональный интеллект, способность личности осуществлять поведенческие и когнитивные задачи* (Cinque, 2016).

В 2016 г. в докладе Всемирного экономического форума (Давос, Швейцария), посвященного профессиям будущего, было отмечено, что к 2020 году основными *soft skills* (наиболее важными профессиональными навыками) станут *умение комплексного решения проблем, критическое мышление, творческий подход, умение управлять людьми и эмоциональный интеллект*.

В России к данной проблематике обратились относительно недавно, но за последние семь-восемь лет было проведено немало исследований (Богомолова, Гут, 2020; Кистина, 2022; Короткая, Попова, 2016; Петров, Махароблидзе, 2017; Сорокопуд и др., 2021; Яркова, Черкасова, 2016). К настоящему времени *soft skills* активно внедряются в сферу бизнес-образования, включаются в федеральные государственные образовательные стандарты (универсальные компетенции, ключевые компетенции), образовательные программы отдельных университетов и колледжей. Одно из последних крупных исследований в данной сфере было проведено Департаментом оценки и методологии АНО «Россия – страна возможностей» для выявления ключевых надпрофессиональных

компетенций для обучающихся и выпускников высших учебных заведений (Степашкина и др., 2022).

Проблема разнообразия исследований в данной сфере в России в не-малой степени связана с неоднозначной трактовкой понятия. Российские работодатели (чаще всего это представители международных корпораций) понимают *soft skills* как определенный набор профессиональных требований к соискателям вакансий, связанный с уровнем владения цифровыми технологиями. Это не совсем корректно, так как понятие *soft skills* гораздо шире понятия *employability skills* (навыки для трудоустройства). Путаница в терминах является следствием все более увеличивающегося разрыва между системой образования и рынком труда, наличия существенных пробелов в навыках и компетенциях выпускников, приводящих к проблемам с их трудоустройством.

Кроме того, наряду с английским термином *soft skills* параллельно и в близком значении используются такие термины, как «гибкие навыки» (Яркова, Черкасова, 2016), «мягкие навыки» (Жадько, Безруких, 2011) или «надпрофессиональные навыки» (Степашкина и др., 2022). Последний термин, по мнению авторов статьи, не являясь калькой или дословным переводом исходного словосочетания, наиболее полно и корректно передает сущность обсуждаемого явления. Тем не менее термин *soft skills* не исключается из авторского лексикона и не раз будет использован в тексте статьи.

Проводимые исследования демонстрируют необходимость формирования у современного человека не только конкретных профессиональных, но и надпрофессиональных – дополнительных личностных и социальных – навыков. И здесь важно найти действенные способы и средства формирования этих навыков у обучающихся и выпускников различных уровней образования (общего, среднего профессионального, высшего). Не менее важно понять, какими надпрофессиональными навыками должен обладать сам преподаватель (Рогалева, Третьякова, 2022; Стукалова и др., 2022).

В этой связи исследовательский интерес авторов статьи направлен на определение, эмпирическое изучение и анализ *soft skills*, необходимых современному преподавателю, который осуществляет преподавательскую деятельность в сфере профессионального образования.

Таким образом, цель представленного исследования – выявление и способы формирования личностных навыков, которые можно отнести к надпрофессиональным навыкам, необходимым для осуществления профессиональной деятельности современного преподавателя сферы профессионального образования.

Методы

Авторы статьи исходят из того, что преподаватель профессионального образования является активным субъектом, которому для качественного осуществления своей деятельности требуются не только профессионально-педагогические, но и надпрофессиональные навыки.

Проксемические методы, включающие анализ *soft skills*, позволили выявить характерные черты и закономерности успешных практик для различных профессий и квалификаций.

Гипотеза о целесообразности применения понятия *soft skills*, прочно утвердившемся в бизнес-образовании, к профессии преподавателя профессионального образования стала возможна благодаря контент-анализу теоретических источников по данной теме.

Методы классификации и сравнения помогли разработать концепцию тех *soft skills*, которые требуются современному преподавателю профессионального образования для качественного осуществления своей профессиональной деятельности.

Поиск теоретических источников осуществлялся преимущественно в журналах, индексируемых в международных базах данных Web of Science и Scopus, а также в отечественной базе данных RSCI. Глубина поиска публикаций ограничивается публикациями за последние 20 лет, так как это именно тот период, когда заговорили о разграничении профессиональных навыков, приобретаемых для осуществления определенного рода деятельности, и «надпрофессиональных навыков», которые необходимы для компетентного выполнения профессиональной деятельности.

Результаты и обсуждение

Что принято включать в *soft skills*?

Марс J. Riemer (2002), проанализировав профессиональную деятельность инженеров и других технических специалистов, к *soft skills* отнес лидерские, управленческие, коммуникативные умения и навыки, а также ответственность. Подобных взглядов придерживались и многие другие зарубежные исследователи, иногда расширяя и детализируя перечень, включая в него такие качества, как командная работа, решение проблем, принятие решений, коммуникация (Brungardt, 2011). Российские ученые, в частности М. В. Амитрова и Е. А. Нелюбина (2020), в свою очередь, справедливо уточнили, что вышеуказанные качества, «являясь социальными качествами, важны для любой профессиональной деятельности».

Когнитивные навыки, объединенные в разные группы, также вошли во многие классификации с разными, но близкими по значению формулировками: навыки для решения проблем (Jain, 2009), когнитивные процессы и взаимодействие со знанием (Hurrell et al., 2012), критическое мышление и навыки решения проблем (Nikitina, Furuoka, 2012), сложные формы мышления, способность оценивать и использовать знания и информацию (Matteson et al., 2016). В перечень *soft skills* включали также умение собирать информацию и умение работать под давлением (Cinque, 2016).

Американский ученый Marcel M. Robles (2012) предложил разделить важнейшие *soft skills* на две категории. К первой он отнес межличностные, или человеческие, навыки, ко второй – личностные, или карьерные, характеристики. Если в состав первых вошли терпение, чувство юмора, дружелюбие, самоконтроль и эмпатия, то в личностные, востребованные для работы, качества – умение общаться с клиентами, умение работать в команде, тайм-менеджмент, лидерские и организационные навыки.

Создатель платформы VirtualSpeech Dom Barnard (2019) включает в перечень *soft skills*, помимо умения работать в команде, такие умения,

как делегирование полномочий, эмоциональный интеллект и способность к эмпатии.

Теоретики и практики бизнеса к наиболее востребованным и жизненно важным *soft skills* нового тысячелетия относят коммуникативные навыки, включающие в себя умение внимательно слушать собеседника, общаться с клиентами и проводить презентации. Не менее важным коммуникативным навыком признается знание английского языка, учитывая его широкое признание во всем мире как лингвы франка. Неслучайно дисциплина «Английский язык для специальных целей», ориентированная на освоение особой терминологии и формирование навыков профессионального общения, входит во все программы профессионального образования (Riemer, 2002).

Необходимо отметить, что классификации *soft skills* имеют различную таксономию. Компоненты определяются как группы или категории навыков (Goleman, 2000; Hurrell et al., 2012) и как менее структурированные перечни отдельных навыков (Jain, 2009; Nikitina, Furuoka, 2012; Robles, 2012).

Значение *soft skills* для преподавателя профессионального образования

Важность *soft skills* часто недооценивается. Работодатели часто считают, что потенциальные работники знают, как вести себя на работе, владеют такими важными навыками, как инициативность, эффективное общение и умение слушать, в действительности же все не совсем так или совсем не так.

Сегодня для осуществления успешной профессиональной деятельности работнику недостаточно быть хорошо подготовленным по выбранной специальности. Помимо сугубо профессиональных навыков требуются умения и навыки, относящиеся к *soft skills*. В отечественном дискурсе *soft skills* чаще и прежде всего упоминаются в контексте обсуждения навыков управленцев, инженеров, специалистов в сфере продаж и т. д. Проблема развития данных компетенций у педагогов в современных исследованиях освещается недостаточно. Лишь немногие авторы считают, что для развития *soft skills* в образовательном процессе педагогического вуза необходимо создание условий, способствующих мотивированному преобразованию личностных свойств и качеств, а приобретение студентами *soft skills* необходимо для повышения уровня профессиональной эффективности педагогической деятельности (Бацунов и др., 2018).

Работодатели ценят в потенциальных сотрудниках те качества, которые востребованы на работе ежедневно. Это прежде всего умение легко взаимодействовать с членами команды, быстро принимать самостоятельные решения, не бояться брать ответственность на себя, быстро обучаться новым навыкам, договариваться, избегать конфликтов, соблюдать дедлайны. Поэтому привлекательность «сильных» *soft skills* универсальна. В случаях, когда человек желает поменять направление своей деятельности, *soft skills* являются теми ценностями, которые можно перенести в любую другую отрасль. *Soft skills* трудноизмеримы, однако их можно продемонстрировать на примерах, когда человек преуспел в своей работе на определенной должности.

Социальные перемены, ожидаемые от выпускников колледжей с хорошо сформированными *soft skills*, будут состоять в том, что мы увидим более успешных профессионалов с лучшими возможностями для вертикальной мобильности и более значимой карьерой, которые принесут пользу своим семьям и организациям (Meeks, 2017). Однако, чтобы это произошло, в достаточной степени *soft skills* должны обладать сами преподаватели.

Сформированные *soft skills* требуются для большинства взаимодействий с другими людьми. У преподавателя таких взаимодействий выстраивается множество: с обучающимися, коллегами, родителями. Преподаватель использует *soft skills* в своей трудовой деятельности ежедневно, их развитие позволяет не только компетентно выполнять свои должностные обязанности, но и «научить» *soft skills* студентов. Отсутствие *soft skills* может ограничить потенциал преподавательской деятельности или даже привести к профессиональному выгоранию.

Таким образом, важность *soft skills* для преподавателя раскрывается в возможности:

1) сделать занятия более интересными, используя различные формы и методы обучения с учетом настроения и внутреннего состояния обучающихся;

2) стать примером для обучающихся, так как *soft skills* нельзя научить с помощью книг или лекций, обучающиеся могут улучшить межличностные навыки, наблюдая за преподавателями;

3) организовать взаимодействие со студентами на их уровне, в соответствии с их возрастом и когнитивными способностями;

4) продемонстрировать лидерские качества, поскольку преподаватели априори должны пользоваться уважением у обучающихся, уметь дисциплинировать студентов для достижения поставленных задач, мотивировать к активной деятельности и помогать социализироваться в обществе;

5) проявить уровень эмоционального интеллекта, позволяющий распознавать потребности обучающихся и применить индивидуальный подход к каждой личности.

Тобольские исследователи Т. А. Яркова и И. И. Черкасова (2016) предложили классификацию *soft skills* для педагогов, которая включает три блока (см. рис.).

Рассмотрим более подробно отдельные *soft skills*, которые необходимы современному педагогу, в первую очередь, коммуникативные навыки.

Любой образовательный процесс – онлайн или офлайн – это общение, что подразумевает наличие у преподавателя отличных коммуникативных навыков – как устных, так и письменных.

К элементам профессионального общения педагога можно отнести активное слушание, поддержание зрительного контакта, план урока и т. д. Невербальные элементы общения – язык тела, жесты и мимика – должны передавать положительные эмоции, которые не менее важны. К обязательным элементам профессионального общения следует отнести и стиль общения, который должен варьироваться в зависимости от возрастных, культурных особенностей и уровня подготовленности аудитории.



Рис. Soft skills педагога
Fig. Soft skills of a teacher

Общение также является ключевым навыком для развития научного потенциала преподавателя. Только эффективная коммуникация с коллегами позволит провести качественные и эффективные исследования.

Следующим ключевым навыком для преподавателя становится лидерство, основой которого является результативное управление лекционными, практическими и иными занятиями, а также строгое соблюдение основных правил поведения на занятиях. Эти правила должны включать пунктуальность, умение выслушать студентов, активное участие во всех видах деятельности на протяжении занятия и др. Все это требует хорошей осведомленности об индивидуальных и психологических особенностях обучающихся и их потребностях.

В реалиях онлайн-обучения для установления и поддержания лидирующего положения преподавателю требуется гораздо больше усилий. Связано это с тем, что в виртуальной среде ослабляется визуальное воздействие преподавателя, он физически отсутствует, тогда как студенты формируют свое мнение преимущественно при личном общении, что соответствует человеческой природе в целом. Требовать внимания и удерживать его, добиваться того, чтобы вас услышали, сродни подвигу.

Одним из важных *soft skills* для преподавателя является планирование. Любое обучение, включая онлайн-обучение, – это планирование, планирование и еще раз планирование! Лекция или семинар могут показаться невероятно длинными или короткими по времени, но определенно

не в том случае, когда у преподавателя есть адекватный план, определяющий тайминг и содержание всего занятия. Для эффективного управления временем преподавателю полезно иметь в арсенале дополнительные (проверенные временем и практикой) виды деятельности, которые позволяют избежать монотонности, заполнять возникающие паузы и поддерживать концентрацию внимания студентов. Они помогут справиться с неожиданными сценариями, такими как высокая или низкая явка студентов, отвлекающие факторы, плохое настроение, потеря внимания или чрезмерно энергичная аудитория.

Следующие ключевые навыки современного преподавателя из арсенала *soft skills*, которые актуализируются в процессе онлайн-обучения и нередко становятся причиной разочарований и неудач как у студентов, так и у преподавателей в случае их отсутствия, – это терпение и сочувствие. Демонстрируемые и усваиваемые как студентами, так преподавателями уроки терпения становятся неотъемлемой составляющей образовательного онлайн-процесса, который становится легче, когда порог терпения увеличивается, а тревога отступает.

Еще один необходимый навык межличностного общения для преподавателей – это эмпатия, без которой невозможно достичь такого уровня доверия, когда студент может откровенно поделиться своими проблемами и трудностями, препятствующими успешному обучению в виртуальной среде.

Обязательным для преподавателя является навык критического мышления, позволяющий педагогу быстро принимать обоснованные решения, в режиме дефицита времени пересматривать планы занятий, отвечать на сложные вопросы, разрешать конфликты между студентами, а порой и среди коллег.

Кроме того, сегодня в условиях взаимодействия преподавателей и студентов с представителями различных культур, национальностей, религий и верований преподавателям необходимо ознакомиться с основами мультикультурного общения, правильно и адекватно реагировать на проявления непривычных форм поведения учащихся, предугадывать и понимать особенности реакции представителей различных культур на разные раздражители. Здесь на первый план выходит такое качество преподавателя, как предоставление персонализированной обратной связи, внимание и уважение к отдельно взятой личности.

Таким образом, для осуществления эффективной преподавательской деятельности педагогу необходимо обладать комплексом надпрофессиональных навыков: коммуникативных, лидерских, навыков планирования, способностью проявлять эмпатию, терпение и сочувствие.

Заключение

Цифровая экономика диктует новые подходы к подготовке преподавателя профессионального образования. На одной чаше весов лежат профессиональные навыки и умения, на другой – *soft skills* (надпрофессиональные навыки), и нельзя точно утверждать, какие из них перевесят в контексте субъект-субъектной образовательной парадигмы.

В современной системе профессионального образования прослеживается противоречие между необходимостью овладения важнейшими *soft skills* каждым выпускником и недостаточностью, а иногда и отсутствием четких методик по их формированию.

В настоящее время существуют два основных подхода к формированию *soft skills*. Первый – обучать непосредственно, вводя отдельные курсы в рамках вариативного компонента учебного плана. Этот подход реализован в ряде зарубежных университетов (Harvard University, Stanford Research Institute и др.), а также в российской Высшей школе экономики, где преподается курс тимбилдинга (командообразования). Второй подход – использовать потенциал изучаемых дисциплин в сочетании с неформальным образованием, внеучебной воспитательной работой. Такой подход распространен в большинстве российских университетов (Шрайбер, 2018; Яркова, Черкасова, 2016)

Однако возможен и третий подход, которого придерживаются авторы настоящей статьи. Он связан с возможностью или скорее необходимостью включить в программы курсов переподготовки и повышения квалификации преподавателей высшего и профессионального образования такие обязательные курсы, как «Особенности мультикультурного взаимодействия в условиях цифровой экономики», «Эффективные коммуникативные технологии, повышающие конкурентоспособность работников», «Развитие эмоционального интеллекта для эффективного взаимодействия на рабочем месте».

Список литературы

1. Амитрова М. В., Нелюбина Е. А. Модель формирования социально-значимых качеств для профессиональной деятельности у студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. № 4А. С. 327–336. <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2020-4/43-amitrova-nelyubina.pdf>
2. Бацунов С. Н., Дереча И. И., Кунгурова И. М., Слизкова Е. В. Современные детерминанты развития *soft skills* // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 4 (апрель). С. 198–207. <https://doi.org/10.24422/MCITO.2018.4.12367>
3. Богомолова А. О., Гут Ю. Н. Мастер-класс: «*soft-skills* в работе педагога-психолога» // Образование и проблемы развития общества. 2020. № 2 (11). С. 16–22.
4. Жадько Н. В., Безруких М. М. Формирование «мягких» навыков в профессиональном обучении // Профессиональное образование. Столица. 2011. № 8. С. 14–15.
5. Кистина Ю. С. Психологическая компетентность как формообразующий фактор развития *soft skills* // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сб. ст. по мат-лам Всерос. науч.-практ. конф., Красноярск, 15–29 ноября 2021 г. Красноярск. гос. аграрн. ун-т, 2022. С. 146–148.
6. Короткая М. В., Попова Е. Д. Развитие *soft skills* у студента вуза через работу со школьниками // Высшая школа. 2016. № 12–1. С. 54–55.

7. Петров А. Ю., Махароблидзе А. В. Soft skills современного менеджера: командообразование и лидерские навыки. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2017. 188 с.

8. Рогалева Е. В., Третякова Л. Р. Гибкие навыки (soft-skills) педагогов и подходы к их формированию // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2022. № 2. С. 82–87.

9. Сорокопуд Ю. В., Амчиславская Е. Ю., Ярославцева А. В. Soft skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1 (86). С. 194–196. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-186-194-196>

10. Степашкина Е. А., Суходоев А. К., Гужеля Д. Ю. Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 32 с.

11. Стукалова А. В., Уралова Н. В., Шепелева Н. А. Промежуточные итоги реализации педагогического проекта «Soft skills педагога XXI века» // Электронное издание «Ученые заметки ТОГУ». 2022. Т. 13. № 1. С. 112–117. https://ejournal.pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2022/TGU_13_18.pdf

12. Шрайбер А. Н. Методика формирования soft skills (мягких навыков) у студентов вузов через систему дополнительного профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 145–147.

13. Яркова Т. А., Черкасова И. И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanities. 2016. Т. 2. № 4. С. 222–234. <https://doi.org/10.21684/2411-197X-2016-2-4-222-234>

14. Barnard D. The importance of soft skills. VirtualSpeech. 2019, March 25. <https://www.virtualspeech.com/blog/importance-soft-skills>

15. Brungardt C. The intersection between soft skills development and leadership education // Journal of Leadership Education. 2011. Vol. 10. No. 1. P. 1–21. <https://doi.org/10.12806/v10/i1/rf1>

16. Cinque M. «Lost in translation». Soft skills development in European countries // Tuning Journal for Higher Education. 2016. Vol. 3. No. 2. P. 389–427. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)

17. Cobb E. J., Meixelsperger J., Seitz K. K. Beyond the classroom: fostering soft skills in professional LIS Organization // Journal of Library Administration. 2015. Vol. 55. No. 2. P. 114–129. <https://doi.org/10.1080/01930826.2014.995550>

18. Goleman D. Leadership that gets results // Harvard Business Review. 2000. Vol. 78. No. 2. P. 78–90.

19. Hurrell S. A., Scholarios D., Thompson P. More than a “humpty dumpty” term: strengthening the conceptualization of soft skills // Economic and Industrial Democracy. 2012. Vol. 34. No. 1. P. 161–182. <https://doi.org/10.1177/0143831X12444934>

20. Jain V. Importance of soft skills development in education // School of Educators. 2009, 22 February. <http://schoolofeducators.com/2009/02/importance-of-soft-skills-development-in-education>

21. Matteson M. L., Anderson L., Boyden C. Soft Skills: A Phase in Search of Meaning // portal: Libraries and the Academy. 2016. Vol. 16. No. 1. P. 71–88. <https://doi.org/10.1353/pla.2016.0009>
22. Meeks G. A. Critical soft skills to achieve success in the workplace (Unpublished doctoral dissertation). Walden University. 2017.
23. Nikitina L., Furuoka F. Sharp focus on soft skills: a case study of Malaysian university students' educational expectations // Educational Research for Policy and Practice. 2012. Vol. 11. No. 3. P. 207–224. <https://doi.org/10.1007/s10671-011-9119-4>
24. Riemer M. J. English and communication skills for the global engineer // Global Journal of Engineering Education. 2002. Vol. 6. No. 1. P. 91–100. <https://www.researchgate.net/publication/246071114>
25. Robles M. M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace // Business and Professional Communication Quarterly. 2012. Vol. 75. No. 4. P. 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
26. Wheatman D. Developing soft skills: an on-the-go workshop. 2013. 19 с. Smashwords.

References

- Amitrova, M. V., & Nelyubina, E. A. (2020). The model of the social important qualities formation for professional occupation among higher school technical students in the process of foreign language teaching. *Pedagogical Journal*, 10(4A), 327–336. (In Russ.) <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2020-4/43-amitrova-nelyubina.pdf>
- Barnard, D. (2019, March 25). The importance of soft skills. *VirtualSpeech*. <https://www.virtualspeech.com/blog/importance-soft-skills>
- Batsunov, S. N., Derecha, I. I., Kungurova, I. M., & Slizkova, E. V. (2018). Modern determinants of soft skills development. *Concept*, 4. (In Russ.) <https://doi.org/10.24422/MCITO.2018.4.12367>
- Bogomolova, A. O., & Gut, Yu. N. (2020). Master class: “Soft-skills in the work of a teacher-psychologist”. *Education and Problems of Development of Society*, 2, 16–22. (In Russ.)
- Brungardt, C. (2011). The intersection between soft skills development and leadership education. *Journal of Leadership Education*, 10(1), 1–21. <https://doi.org/10.12806/v10/i1/rf1>
- Cinque, M. (2016). “Lost in translation”. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389–427. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)
- Cobb, E. J., Meixelsperger, J., & Seitz, K. K. (2015). Beyond the classroom: Fostering soft skills in professional LIS Organization. *Journal of Library Administration*, 55(2), 114–129. <https://doi.org/10.1080/01930826.2014.995550>
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78(2), 78–90.
- Hurrell, S. A., Scholarios, D., & Thompson, P. (2013). More than a “humpy dumpty” term: Strengthening the conceptualization of soft skills.

- Economic and Industrial Democracy*, 34(1), 161–182. <https://doi.org/10.1177/0143831X12444934>
- Jain, V. (2009, 22 February). Importance of soft skills development in education. *School of Educators*. <http://schoolofeducators.com/2009/02/importance-of-soft-skills-development-in-education>
- Kistina, Yu. S. (2022). Psychological competence as a formative factor in the development of soft skills. In *Proceedings of the All-Russian (National) Research and Application Conference “Professional Identity of Youth in Innovative Region: Problems and Prospects”, 15–21 November 2021* (pp. 146–148), Krasnoyarsk. (In Russ.)
- Korotkaya, M. V., & Popova, E. D. (2016). Razvitie soft skills u studenta vuza cherez rabotu so shkol'nikami [Development of soft skills in a university student through the work with schoolchildren]. *High School*, 12–1, 54–55. (In Russ.)
- Matteson, M. L., Anderson, L., & Boyden, C. (2016). Soft skills: A phase in search of meaning. *portal: Libraries and the Academy*, 16(1), 71–88. <https://doi.org/10.1353/pla.2016.0009>
- Meeks, G. A. (2017). *Critical soft skills to achieve success in the workplace* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University.
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2012). Sharp focus on soft skills: A case study of Malaysian university students' educational expectations. *Educational Research for Policy and Practice*, 11, 207–224. <https://doi.org/10.1007/s10671-011-9119-4>
- Petrov, A. Iu., & Maharoblidze, A. V. (2017). *Soft skills sovremennogo menedzhera: komandoobrazovanie i liderskie navyki* [Soft skills of modern managers: Team building and leadership skills]. Ural University Press. (In Russ.)
- Riemer, M. J. (2002). English and communication skills for the global engineer. *Global Journal of Engineering Education*, 6(1), 91–100. <https://www.researchgate.net/publication/246071114>
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business and Professional Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Rogaleva, E. V., & Tretyakova, L. R. (2022). Flexible skills (soft-skills) of teachers and approaches to their formation. *Economic and Humanitarian Researches of Regions*, 2, 82–87. (In Russ.)
- Shriber, A. N. (2018). Methods to form soft skills among university students through a system of additional vocational education. *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya*, 2, 145–147. (In Russ.)
- Sorokopud, Yu. V., Amchislavskaya, E. Yu., & Yaroslavtseva, A. V. (2021). Soft skills and their role in the training of modern specialists. *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya*, 1, 194–196. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-186-194-196>
- Stepashkina, E. A., Sukhodoev, A. K., & Gudgelya, D. Yu. (2022). *The research on the essential range of soft skills enquired by leading employers during*

- the process of recruitment of university graduates and young professionals.* HSE. (In Russ.)
- Stukalova, A. V., Uralova, N. V., & Shepeleva, N. A. (2022). Interim results of the implementation of the pedagogical project "Soft skills of the XXI century teacher". *Uchenye Zametki TOGU*, 13(1), 112–117. (In Russ.) https://ejournal.pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2022/TGU_13_18.pdf
- Wheatman, D. (2013). *Developing soft skills: An on-the-go workshop*. Smashwords.
- Yarkova, T. A., & Cherkasova, I. I. (2016). Forming soft skills of students in the implementation of professional standard of a teacher. *Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanitates*, 2(4), 222–234. (In Russ.) <https://doi.org/10.21684/2411-197X-2016-2-4-222-234>
- Zhad'ko, N. V., & Bezrukih, M. M. (2011). Formirovanie "miagkikh" navykov v professional'nom obuchenii [Formation of "soft skills" in vocational training]. *Vocational Training. Capital*, 8, 14–15. (In Russ.) https://elibrary.ru/download/elibrary_16550458_25576913.pdf

Информация об авторах / Information about the authors

Астапенко Елена Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов, Тверской государственный университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5996-4707>, elenastap@gmail.com

Elena V. Astapenko – Doctor of Science (Pedagogy), Docent, Associate Professor of Tver State University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5996-4707>, elenastap@gmail.com

Шмурыгина Ольга Владимировна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры документоведения, права, истории и русского языка, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5528-7315>, shmur-olga@yandex.ru

Olga V. Shmurygina – Candidate of Science (Philosophy), Docent, Associate Professor of Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5528-7315>, shmur-olga@yandex.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests: the authors declare no conflict of interest.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.

Сопряжение процедур государственной итоговой аттестации и независимой оценки квалификаций в СПО

В. А. Федоров¹ ✉, Н. В. Третьякова², Г. А. Тюрина³

¹ Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация

² Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева, Москва, Российская Федерация

³ Новоуральский технологический колледж, Новоуральск, Российская Федерация

✉ fedorov1950@gmail.com

Аннотация

Введение. В рамках концепции объединения производственного и образовательного пространств в единое профессионально-образовательное пространство в системе отечественного и зарубежного профессионального образования возникла необходимость создания совместимых систем оценивания уровня профессиональной подготовленности выпускников профессиональных образовательных организаций среднего профессионального образования (СПО).

Цель. Целостное научное обоснование системы оценки профессиональной подготовленности выпускников СПО, основанной на сопряжении процедур государственной итоговой аттестации и независимой оценки квалификации.

Методы. Методологическую основу исследования составили системный, компетентностный и квалиметрический подходы, позволившие определить основные элементы системы оценивания и их взаимосвязи, выделить компоненты оценки, раскрывающие сущность профессиональной подготовки, а также определить технологические аспекты самой процедуры оценивания. Основные методы исследования: анализ научных публикаций и изучение опыта применения процедур оценивания уровня профессиональной подготовленности выпускников.

Результаты. Анализ возможностей сопряжения процедур государственной итоговой аттестации и независимой оценки квалификаций позволил определить точки данного сопряжения в части объектов оценивания и оценочных процедур, а также предложить авторскую модель единой системы оценки профессиональной подготовленности квалифицированных рабочих – выпускников профессиональных образовательных организаций, что составляет научную новизну исследования. Структуру настоящей модели формируют связанные между собой методологический, организационно-процессуальный и оценочно-результативный блоки.

Практическая значимость. Представленная в статье технология сопряжения процедур государственной итоговой аттестации и независимой оценки квалификаций позволяет использовать предложенную модель единой системы оценки профессиональной подготовленности в практике работы образовательных учреждений как среднего профессионального, так и высшего образования.

© Федоров В. А., Третьякова Н. В., Тюрина Г. А., 2022

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках научного проекта «Теория и методология формирования системы обновления содержания в рамках подготовки педагогических кадров в условиях трансформации российской экономики».

Ключевые слова: профессиональная подготовленность, профессиональные компетенции, среднее профессиональное образование, СПО, государственная итоговая аттестация, независимая оценка квалификаций

Для цитирования: Федоров В. А., Третьякова Н. В., Тюрин Г. А. Сопряжение процедур государственной итоговой аттестации и независимой оценки квалификаций в СПО // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10. № 3. С. 35–54. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.007>

Статья поступила в редакцию 14 июля 2022 г.; поступила после рецензирования 9 августа 2022 г.; принята к публикации 26 августа 2022 г.

Original article

Combining the procedures of the state final certification with independent assessment of qualifications in a secondary vocational education

Vladimir A. Fedorov¹ ✉, Nataliya V. Tretyakova², Galina A. Tyurina³

¹Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation

²Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russian Federation

³Novouralsk Technological College, Novouralsk, Russian Federation
 ✉fedorov1950@gmail.com

Abstract

Introduction. With the idea of combining production and educational spaces into a single space came a need to create compatible systems for assessing the level of professional preparedness of graduates of secondary vocational education organisations both in the system of domestic and foreign vocational education. The pairing of official procedures for state final certification and independent assessment of qualifications is one of the solutions. Despite the fact that this conjugation has been tested many times, it lacks a coherent scientific justification.

Aim. To provide a coherent scientific justification for combining the procedures of the state final certification with independent assessment of qualifications in a professional educational organisation.

Methods. The methodological basis of the study was made up of systemic, competence and qualimetric approaches, which made it possible to determine the main elements of the assessment system and their interrelations, to identify the components of the

assessment that reveal the essence of the professional training, as well as to determine the technological aspects of the assessment procedure itself. Among the main methods of research are bibliometric analysis of scientific publications and the study of the practice of applying procedures for assessing the level of professional preparedness of graduates of secondary vocational education organisations.

Results. An analysis of the possibilities of combining the procedures of state final certification and independent assessment of qualifications made it possible to find points of interface of assessment objects and evaluation procedures. The data obtained allowed for the development of the author's model of a unified system for assessing the professional preparedness of skilled workers, graduates of professional educational organisations.

Practical significance. The technology of combining the procedures of the state final certification with independent assessment of qualifications discussed in the article allows for the usage of the author's model of a unified system for assessing the professional preparedness in the work of both secondary vocational education and higher education.

Funding. The research was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the scientific project "Theory and Methodology of the Formation of a Content Update System in the Framework of Teacher Training in the Conditions of the Russian Economy Transformation".

Keywords: professional preparedness, professional competencies, final state certification, independent assessment of qualifications, secondary vocational education, VET

For citation: Fedorov, V. A., Tretyakova, N. V., & Tyurina, G. A. (2022). Combining the procedures of the state final certification with independent assessment of qualifications in a secondary vocational education. *Vocational Education and Labour Market*, 10(3), 35–54. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.007>

Received July 14, 2022; revised August 9, 2022; accepted August 26, 2022.

Введение

Претерпевая существенные изменения, отечественная система среднего профессионального образования (далее – СПО) выстраивает свой вектор развития в рамках концепции объединения производственного и образовательного пространств в единое профессионально-образовательное пространство по примеру как дуальной, так и «триальной» (в рамках стратегической инициативы «Профессионалитет») системы обучения (Блинов, Куртеева, 2021; Лейбович, 2021). Основная цель такого объединения – обеспечение конкурентоспособности российской экономики и отечественного профессионального образования.

Данный факт объединения актуализирует необходимость создания совместимых систем оценивания уровня подготовленности квалифицированных рабочих и официального признания (валидации) сформированных компетенций и полученных квалификаций выпускников профессиональных образовательных организаций (далее – ПОО) СПО. Опыт по созданию таких систем существует. Можно выделить несколько видов параллельно существующих практик, применяемых в ПОО СПО:

1. Независимая оценка квалификаций (далее – НОК), предполагающая в формате профессионального экзамена сопоставление квалификации

соискателя с трудовыми функциями профессиональных стандартов (далее – ПС) в рамках дихотомической шкалы оценки (Ефимова, Посталюк, 2019; Фомицкая, 2019);

2. НОК, сопряженная с государственной итоговой аттестацией (далее – ГИА) по программам СПО, предусматривает применение параметров оценки, аналогичных НОК, но в рамках пятибалльной шкалы оценивания (Ефимова, Посталюк, 2019; Клинк, Факторович, 2017; Рогалева, Третьякова, 2020);

3. Демонстрационный экзамен (далее – ДЭ) по стандартам чемпионатного движения профессионального мастерства WorldSkills, сопряженный с ГИА, при котором оценивание носит критериально-оценочный характер и используется дихотомическая шкала оценивания, в последующем переводимая в пятибалльную (Андреев, Фейгина, 2017; Ефимова, Посталюк, 2019; Кубрушко, Собина, 2022; Чеховская, 2020).

Основными предметами оценивания являются личные характеристики соискателей оценки – профессиональные квалификации, профессиональные компетенции, компетенции по стандартам чемпионатного движения профессионального мастерства WorldSkills, знания и когнитивные умения (Ефимова, Посталюк, 2019; Кубрушко, Собина, 2022; Чеховская, 2020). Оценка производится на соответствие различным стандартам – федеральным государственным образовательным стандартам (далее – ФГОС), ПС, стандартам чемпионатного движения профессионального мастерства WorldSkills, а также их сочетаниям.

Следует отметить, что современное научное знание богато наработками в области применения ДЭ, сопряженного с ГИА. Это обусловлено его регламентацией ФГОС СПО по ТОП-50 наиболее перспективных и востребованных профессий. Достаточно подробно описаны его отличия от традиционных процедур ГИА, раскрыты требования и особенности моделирования в данной системе оценивания реальных производственных условий для решения практических задач профессиональной деятельности в соответствии с мировыми и российскими требованиями чемпионатного движения профессионального мастерства WorldSkills (Андреев, Фейгина, 2017; Кубрушко, Собина, 2022; Чеховская, 2020).

Не менее разработанной представляется процедура НОК, что также обусловлено вступлением в силу Федерального закона «О независимой оценке квалификаций» (от 03.07.2016 № 238-ФЗ). Организацию НОК и проведение профессиональных экзаменов обеспечивают центры оценки компетенций (далее – ЦОК) и советы по профессиональным квалификациям. Используемые в процедуре профессионального экзамена оценочные средства позволяют объективно установить готовность соискателя к выполнению трудовых функций в рамках определенных квалификаций, то есть получить подтверждение своей квалификации и укрепить свои позиции на рынке труда (Ефимова, Посталюк, 2019; Фомицкая, 2019).

Одной из наиболее важных целевых групп для проведения НОК являются обучающиеся по программам СПО (Клинк, Факторович, 2017,

2019). Определяющим здесь является тот факт, что ФГОС СПО устанавливает требование к образовательным программам – соответствие ПС, и, как следствие, именно процедура НОК позволяет провести данную оценку и установить качество подготовки выпускника ПОО. Отсюда очевидна логика сопряжения ГИА и профессионального экзамена в рамках НОК. В свою очередь использование инструментов НОК влечет за собой пересмотр структур и содержания образовательных программ СПО, их сопоставления и гармонизации с системой квалификаций ПС.

Вопросы сопряженности результатов обучения с потребностями сферы труда, независимой оценки реальных знаний и компетенций выпускников профессиональных образовательных организаций с присвоением соответствующей квалификации также находятся в фокусе внимания международного научного сообщества. Исследователи поднимают проблему несоответствия образовательных квалификаций в Европе («предложений») требованиям работодателей («спросу») (Чеховская, 2020), предлагают модели, объясняющие связь производительности отраслей страны и несоответствия между образованием и требованием работодателей, оценивают количественно совокупный прирост производительности, который может возникнуть в результате снижения существующего уровня несоответствия (Serikbayeva, Abdulla, 2022).

Одним из ключевых способов преодоления выявленных несоответствий является повышение уровня сотрудничества между учреждениями, осуществляющими профессиональное обучение и профессиональную подготовку, и предприятиями, социальными партнерами, другими местными и национальными организациями (Stan et al., 2010). В числе мероприятий, необходимых для достижения обозначенных целей, предлагается создание инструментов для оценки качества результатов обучения в профессиональном образовании, прежде всего профессиональных компетенций, включение в процесс оценивания всех заинтересованных сторон (обучающиеся, потенциальные работодатели, педагогические работники образовательных организаций и пр.) (Cedefop, 2022; Cervai et al., 2013).

Изучая зарубежный опыт, отечественные исследователи констатировали, что в экономически развитых государствах работодатели активно сотрудничают со сферой образования в области формирования качественной рабочей силы (Кресс, Есенина, 2015). Так, в Германии развивается система дуального профессионального образования, позволяющая обучать практическим навыкам на рабочих местах реального производства (Там же). В США с 1990 года работает Комиссия по вопросам профессиональных умений (компетенций), в состав которой входят лидеры национального бизнеса, представители сферы труда, образования и государственных структур.

Следует отметить ключевую роль результатов обучения в диалоге между профессиональными образовательными организациями и заинтересованными сторонами на рынке труда, а именно в формулировании и описании потребностей в навыках и компетенциях, которые в последующем прямо или косвенно влекут за собой пересмотр и обновление

квалификаций и профессиональных образовательных программ. В настоящее время в большинстве европейских стран результаты профессионального обучения используются для определения уровней квалификационных рамок, ориентации образовательных программ, установления квалификационных стандартов, определения требований к их оценке. Они также влияют на методы преподавания, условия обучения и методы оценки. За последние два десятилетия в этих областях был достигнут значительный прогресс (Cedefop, 2022, с. 15). В Европе, в странах с высоким уровнем развития системы НОК, приняты стратегии и практики признания квалификаций, позволяющие систематически идентифицировать и признавать результаты обучения, разработаны соответствующие институциональные и правовые рамки (Там же). К основным инструментам обеспечения такого признания отнесены Европейская рамка квалификаций, система накопления и переноса зачетных единиц для высшего и среднего профессионального образования.

В системе отечественного профессионального образования приняты аналогичные подходы. В частности, Министерством труда и социальной защиты РФ осуществление пилотного проекта по применению НОК в проведении ГИА обучающихся ПОО СПО с последующим масштабным внедрением результатов проекта было закреплено за Национальным агентством развития квалификаций (АНО «НАРК»). При всей масштабности и длительности проекта (2018–2020 гг.) целостного научного обоснования процесса сопряжения процедур НОК и ГИА сегодня не представлено, что и составляет научную проблему настоящего исследования, цель которого – представление авторских наработок по созданию модели единой системы оценки профессиональной подготовленности квалифицированных рабочих – выпускников ПОО СПО путем сопряжения процедур ГИА и НОК.

Методы

Методологическую основу исследования составили системный, компетентностный и квалиметрический подходы. Сочетание данных подходов позволило определить основные элементы системы оценивания и их взаимосвязи, выделить компоненты оценки, раскрывающие сущность профессиональной подготовки выпускника ПОО СПО, а также описать технологические аспекты самой процедуры оценивания. Методы исследования – анализ научных публикаций по вопросам оценивания профессиональной компетентности и квалификаций рабочих и выпускников профессиональных образовательных организаций; изучение опыта применения процедур оценивания уровня профессиональной подготовленности и квалификаций выпускников ПОО СПО.

Результаты и обсуждение

Исследование возможностей сопряжения ГИА и НОК в рамках оценивания профессиональной компетентности выпускников ПОО СПО потребовало предварительного анализа этих систем, результаты которого представлены в таблице.

Сравнение подходов к оценке профессиональной подготовленности квалифицированных рабочих, реализуемых в рамках проведения ГИА и НОК

Comparison of approaches for assessing the professional preparedness of skilled workers, implemented as part of the SFC and IAQ

| Показатели | ГИА | НОК |
|---|---|--|
| Нормативная правовая база | Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Приказ Минобрнауки России от 16.08.2013 № 968 «Об утверждении Порядка проведения ГИА по образовательным программам СПО» | Федеральный закон от 03.07.2016 № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификации»; Приказ Минтруда России от 01.11.2016 № 601н «Об утверждении Положения о разработке оценочных средств для проведения НОК» |
| Государственный орган, ответственный за организацию процедур оценки | Минпросвещения России | Минтруда России |
| Эксперты | Государственная аттестационная комиссия на базе профессиональной образовательной организации СПО | Эксперты Центров оценки квалификаций, прошедших соответствующую сертификацию |
| Цели оценки | Определение соответствия результатов освоения студентами образовательных программ требованиям ФГОС СПО, составленным в части профессиональных компетенций с учетом ПС | Подтверждение соответствия квалификации соискателя положениям ПС или квалификационным требованиям, установленным федеральными законами и иными нормативными правовыми актами РФ |
| Субъект оценки | Студент, прошедший обучение по ФГОС СПО | Профессионал |
| Объект / предмет оценки | Общие и профессиональные компетенции | Профессиональные компетенции |
| Формы аттестации | Выпускная квалификационная работа – выпускная практическая квалификационная работа и письменная экзаменационная работа, или демонстрационный экзамен | Профессиональный экзамен (теоретический и практический этапы) |
| Результат оценки | Получение диплома о профессиональном образовании | Присвоение квалификации |

Несмотря на существенные различия организационной и правовой сторон двух систем, можно констатировать, что процедуры НОК не дублируют и не копируют процедуры ГИА, а взаимно обогащают в части обеспечения всесторонности оценивания профессиональной компетентности соискателя; процедуры НОК органически встраиваются в процедуры ГИА благодаря тому, что ФГОС СПО и профессиональные образовательные программы разрабатываются на основании положений ПС, трудовые функции которого и подлежат оцениванию, то есть точками соприкосновения подходов являются профессиональные компетенции (трудовые функции), регламентированные ПС.

Результаты оценивания целесообразности и возможности объединения процедур ГИА и НОК позволили перейти к разработке модели единой системы оценки профессиональной подготовленности выпускников ПОО СПО – будущих квалифицированных рабочих (далее – Модель).

В качестве методологических подходов к ее построению выступили системный, компетентностный и квалиметрический подходы. Использование первого подхода позволило системно представить процесс оценки, определить его основные элементы и раскрыть взаимосвязь между ними. Второй подход позволил установить предметы оценивания и задать ядро Модели – то, на что направлена вся система – оценку профессиональной компетентности. Третий подход позволил раскрыть технологические особенности проведения процедур оценивания.

Следует отметить, что АНО «НАРК» рекомендует к применению два варианта ГИА, сопряженной с НОК. В первом процедуры ГИА и НОК осуществляются «вместе», что обеспечивает полное слияние требований ГИА и НОК. Во втором процедуры ГИА и НОК реализуются «отдельно», когда при проведении ГИА используются оценочные средства НОК либо результаты НОК зачитываются в ГИА (полностью или частично). Предлагаемая в данной статье Модель основана на втором варианте, дающем возможность выпускнику в случае неудовлетворительного результата при прохождении сопряженных процедур ГИА и НОК пройти ГИА на площадке ПОО по традиционной схеме, предусмотренной образовательной программой.

Структуру Модели составили взаимосвязанные блоки – методологический, организационно-процессуальный и оценочно-результативный (рис. 1).

I. Методологический блок содержит цель, методологические подходы и принципы реализации единой системы оценки профессиональной подготовленности выпускников ПОО СПО.

Целью является обеспечение качества оценки уровня всесторонней подготовленности обучающихся за счет сопряжения процедур ГИА и НОК.

Основными субъектами оценивания выступают: 1) выпускник ПОО – будущий квалифицированный рабочий, способный продемонстрировать готовность к решению профессиональных задач; 2) руководитель практики от ПОО; 3) руководитель (наставник) от организации-работодателя; 4) независимые эксперты – представители работодателей; 5) эксперты ЦОК; 6) члены Государственной экзаменационной комиссии (далее – ГЭК) от ПОО, выступающие в качестве наблюдателей. Перечисленные лица представляют основных субъектов производственно-образовательного сообщества (ПОО, предприятие-партнер, ЦОК).

Объектами оценивания являются: 1) профессиональные компетенции, определенные содержанием профессиональной образовательной программы и соотнесенные с ПС; 2) общие компетенции в рамках ФГОС СПО.

Достижение цели раскрывается через систему принципов, составляющих основу применения методологических подходов – инструментов, обеспечивающих качество оценивания уровня подготовленности выпускников ПОО СПО.

Принципы в рамках системного подхода:

- принцип целостности, предполагающий единство целей, методов и средств процедур оценивания;



Рис. 1. Модель единой системы оценки профессиональной подготовленности аттестации выпускников ПОО СПО

Fig. 1. Model of a unified system for assessing the professional readiness of certification of graduates of professional educational organisations of VET

- принцип взаимодействия субъектов производственно-образовательного сообщества, предусматривающий участие заинтересованных сторон в оценке уровня подготовленности выпускников ПОО СПО;
- принцип непрерывного развития, нацеливающий на динамичное обновление содержания результатов обучения и процедур их оценивания.

Принципы в рамках компетентностного подхода:

- принцип личностно-профессиональной ориентации показателей оценки качества обучения, предполагающий необходимость выявления в равной степени как общих, так и профессиональных компетенций без превалирования одних или других;
- принцип реальности условий, требующий обеспечения реальных производственных условий или приближенных к реальным при проведении оценивания профессиональных компетенций;
- принцип ориентации на развитие, стимулирующий соискателя в процессе прохождения процедуры оценивания стремлений к самообразованию, саморазвитию.

Принципы в рамках квалиметрического подхода:

- принцип целевой ориентации, предполагающий установление четких целей оценки качества образования, предшествующих непосредственно процедуре оценивания;
- принцип интегральности, предусматривающий использование комплексных показателей качества образования, суммарно отражающих уровень подготовленности выпускников ПОО СПО;
- принцип стандартизации и унификации, допускающий использование как стандартных, унифицированных, так и оригинальных элементов в процедурах оценивания.

II. Организационно-процессуальный блок в рамках Модели единой системы оценки профессиональной подготовленности выпускников ПОО СПО включает в себя нормативно-правовое и организационно-методическое обеспечение сопряженных процедур оценивания ГИА и НОК.

Нормативную основу на федеральном уровне составляют нормативные и правовые документы, представленные в таблице, а также ФГОС СПО по направлению подготовки и соответствующий/щие ему ПС. На локальном уровне – нормативные акты, регламентирующие проведение процедуры ГИА, сопряженной с НОК: Положение о порядке организации и проведения ГИА ПОО СПО (включающее в себя порядок проведения ГИА с использованием процедуры НОК), приказ о составе ГЭК, договор с ЦОК об оказании услуг проведения НОК по профессии.

В рамках организационно-методического обеспечения разрабатываются программа ГИА, методические и оценочные материалы ГИА, учитывающие примерные оценочные средства (предложенные ЦОК) и соответствующие трудовым функциям ПС, оценочные средства по конкретным профессиям (теоретические и практические задания, критерии оценки, протоколы комиссий).

Здесь же формируются аттестационные комиссии (далее – АК). В их состав в контексте сопряжения процедур ГИА и НОК включаются члены

ЦОК и ГЭК, в которой присутствуют представители потенциальных работодателей. Важно учесть, что включение последних в АК должно проходить с учетом их образовательного и профессионального уровня (согласно требованиям НОК).

Еще одной организационной особенностью является включение председателя ГЭК в экспертную комиссию НОК в качестве наблюдателя.

Каждый из членов АК выполняет свои функции: эксперты ГЭК устанавливают уровень профессиональной подготовленности выпускника в соответствии с ФГОС СПО и профилем образовательной программы, эксперты ЦОК оценивают и принимают решение о степени подготовленности к профессиональной деятельности.

Непосредственно процессуальную основу проведения ГИА, сопряженной с НОК, составляет серия логически выверенных процедур, представленная на рис. 2.

Шаг 1. Информирование выпускника ПОО о возможности совмещения ГИА и НОК. На данном этапе осуществляется информационная поддержка выпускников ПОО через подробное представление информации о процедурах ГИА и НОК. Наряду с работниками ПОО эксперты ЦОК проводят консультации, раскрывая требования к соискателям НОК, к формированию пакета заявительных документов, к процедуре прохождения НОК, к объектам, подлежащим оцениванию, их критериям оценки и т. д.

Шаг 2. Принятие выпускником ПОО решения о сопряжении процедур ГИА и НОК. Анализируя полученную информацию, понимая и осознавая сложность предстоящей процедуры, выпускник принимает окончательное решение о выборе формата итоговой аттестации – традиционная ГИА или ГИА, сопряженная с НОК.

Шаг 3. Подача выпускником ПОО заявочной документации на совмещение процедур ГИА и НОК. В рамках настоящего этапа, в соответствии с установленным ЦОК перечнем документов (документы об образовании, документы, подтверждающие трудовой стаж по квалификационному уровню, рекомендации работодателей, дипломы, сертификаты, портфолио, самоописания и т. д.), соискатель формирует пакет требуемых документов. Следует отметить, что для выпускников ПОО СПО перечень запрашиваемых документов сокращается, так как отсутствуют данные о трудовом стаже. В перечень документов входят: заявление выпускника, копия паспорта, справка об обучении, заверенная копия зачетной книжки, согласие на обработку персональных данных, медицинская справка (в которой указано, что обучаться и работать по данной профессии соискатель может). Заявительные документы в ЦОК централизованно направляет администрация ПОО СПО.

Шаг 4. Оценка заявочной документации соискателя, претендующего на совмещение процедур ГИА и НОК. Экспертами ЦОК рассматриваются поступившие от соискателя документы. Заявочная документация должна «гарантировать», что а) соискатель обладает образованием и / или опытом работы по профессии, которые необходимы для допуска к НОК; б) учтены специальные условия (например, язык общения и др.) для осуществления НОК по профессии и уровню квалификации; в) соискатель

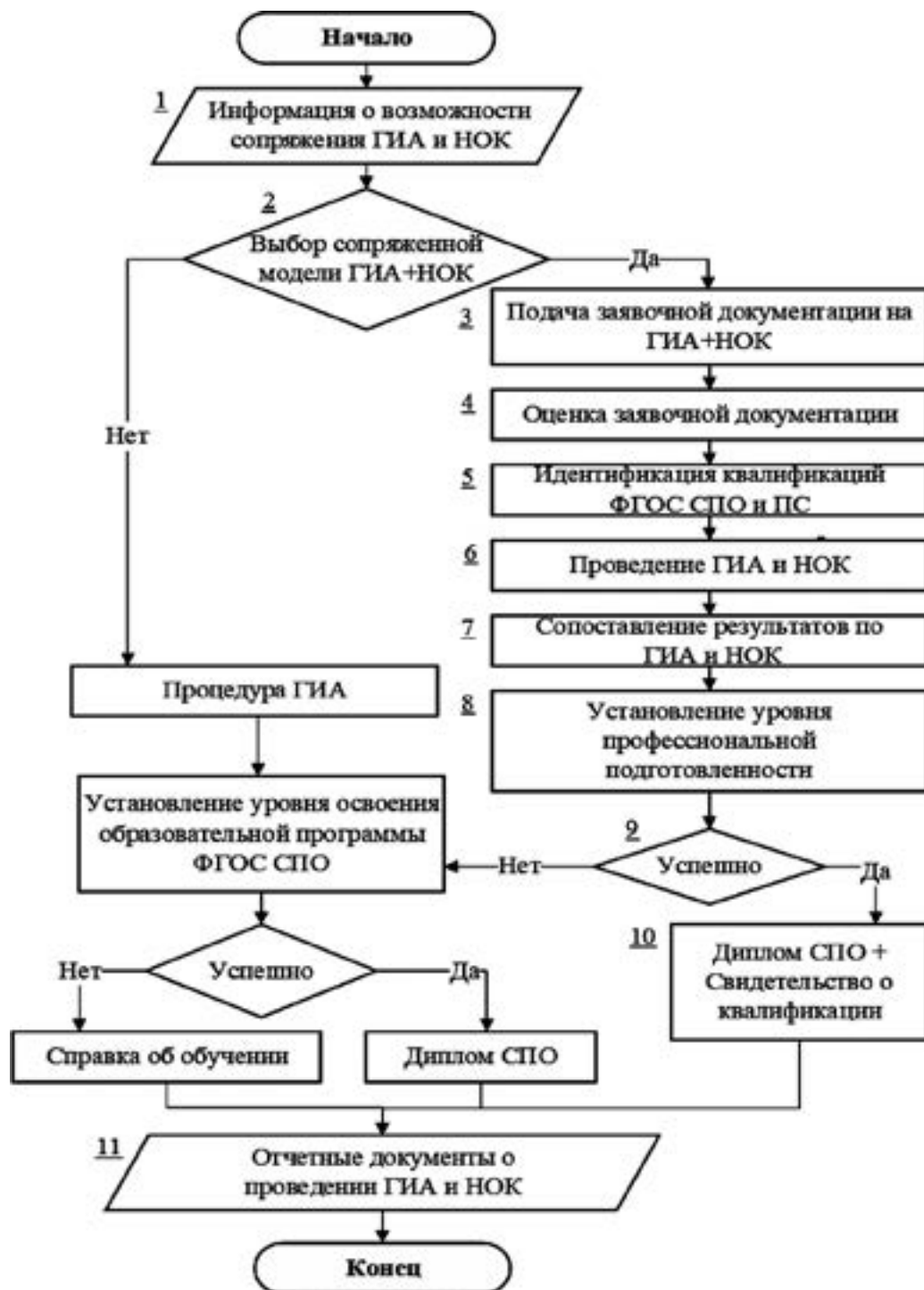


Рис. 2. Алгоритм реализации процедуры ГИА, сопряженной с НОК в ПОО СПО

Fig. 2. Algorithm for the implementation of the SFC procedure combined with the IAQ in professional educational organisations of VET

ознакомлен с требованиями НОК. При соответствии заявленной документации требованиям ЦОК соискатель (выпускник ПОО СПО) переходит в статус кандидата на прохождение НОК, а с колледжем заключается договор об оказании услуг проведения НОК по профессии. В случае несоответствия представленных заявочных документов принимается решение об отклонении заявления, о котором соискатель уведомляется письменно.

Шаг 5. Идентификация квалификаций ФГОС СПО и ПС. На данном этапе экспертом ЦОК проводится собеседование с соискателем с целью идентификации имеющихся у него квалификаций на соответствие требованиям ПС. Затем соискателя знакомят с образцами тестовых заданий для испытаний, с ПС или другими документами, определяющими уровни квалификации (рабочие разряды), с положениями о его правах и обязанностях, с регламентом прохождения процедуры НОК.

Шаг 6. Проведение процедуры ГИА и НОК. Данный этап предусматривает в рамках ГИА защиту выпускной квалификационной работы (далее – ВКР), в рамках НОК – прохождение профессионального экзамена.

Особенности процедуры ГИА заключаются в том, что ВКР содержит теоретическую и практическую часть и, соответственно, предусматривает два этапа прохождения: на 1-ом этапе выполняется выпускная практическая квалификационная работа (далее – ВПКР), подтверждающая наличие у выпускника умений и практического опыта, уровень сформированности профессиональных компетенций, соответствующих требованиям ФГОС СПО; на 2-ом этапе выполняется письменная экзаменационная работа (далее – ПЭР), выявляющая уровень освоения знаний и умений, соответствующих требованиям ФГОС СПО.

Особенности процедуры НОК заключаются в том, что профессиональный экзамен организуется за день до проведения ВПКР. Данное видение обусловлено тем, что в случае неудовлетворительного результата прохождения процедуры НОК выпускнику предоставляется возможность пройти ГИА на площадке ПОО СПО по традиционной схеме: выполнение ВПКР и защита ПЭР перед членами ГЭК. В случае успешного прохождения процедуры НОК результаты засчитываются при выставлении оценки за ВКР в соответствии с показателями и критериями оценивания, предусмотренными программой ГИА по образовательной программе.

Шаг 7. Сопоставление результатов соискателя по процедурам ГИА и НОК. На основании данных 2-х протоколов (протокола ГИА – оценочного листа ГИА, и протокола экспертной комиссии профессионального экзамена – оценочного листа НОК) проводится сопоставление компетентностных профилей (квалификаций) путем наложения протокола НОК на протокол ГИА.

Шаг 8. Установление уровня профессиональной подготовленности выпускника ПОО СПО. По результатам сопоставления протоколов НОК и ГИА устанавливается уровень профессиональной подготовленности выпускника ПОО СПО: в рамках ФГОС СПО по пятибалльной шкале (от «неудовлетворительно» до «отлично»), в рамках НОК – по дихотомической («соответствует» и «не соответствует»).

Шаг 9. Принятие решения о выдаче/невыдаче диплома СПО и свидетельства о квалификации по профессии. На данном этапе в случае успешного прохождения соискателем процедуры НОК ее результаты учитываются при выставлении оценки за ВКР в соответствии с показателями и критериями оценивания, предусмотренными программой ГИА. При этом принимается итоговое решение об уровне профессиональной компетентности выпускника и решение о выдаче ему диплома об уровне профессионального образования и свидетельства о квалификации.

В случае неуспешного прохождения соискателем процедуры НОК аттестуемый проходит ГИА по традиционной форме. Свидетельство о квалификации он не получает.

Шаг 10. Оформление диплома СПО и свидетельства о квалификации по профессии. Документы оформляются двумя организациями: ПОО оформляет диплом СПО, ЦОК – свидетельство о квалификации.

Шаг 11. Оформление отчетной документации о проведении ГИА и НОК. В рамках заключительного этапа оформляется отчет о проведении ГИА, содержащий сведения о результатах процедур ГИА и НОК.

III. Оценочно-результативный блок в рамках Модели включает в себя процедуры:

- 1) выдачи диплома об уровне профессионального образования;
- 2) выдачи свидетельства о квалификации;
- 3) трудоустройства выпускника.

В данный блок также входит процедура проведения мониторинга качества образования. Показателями мониторинга выступают прежде всего данные о выпускниках ПОО СПО, освоивших уровень профессионального образования с получением диплома, получивших свидетельство о квалификации и трудоустроившихся.

Предложенная Модель единой системы оценки профессиональной подготовленности выпускников реализована в ГАПОУ СО «Новоуральский технологический колледж» (далее – Колледж) в рамках образовательной программы СПО 15.01.25 «Станочник (металлообработка)». Выпускники успешно прошли процедуру ГИА, сопряженную с НОК, и получили свидетельство о квалификации – 40.07800.01 «Токарь 2-го разряда (2-й уровень квалификации)», 40.07800.02 «Токарь 3-го разряда (3-й уровень квалификации)», 40.02100.01 «Фрезеровщик 2-го разряда (2-й уровень квалификации)».

Поддержку со стороны работодателей – социальных партнеров обеспечили предприятия Новоуральского городского округа: ООО «Научно-производственное объединение «Центротех» и АО «Уральский электрохимический комбинат». С данными организациями Колледж имеет договоры о производственно-образовательном взаимодействии в рамках учебного процесса (элементы дуального обучения). Ведущие специалисты данных предприятий, помимо участия непосредственно в образовательном процессе, входят в АК. Процедура НОК проведена на базе учебного цеха АО «НПК «Уралвагонзавод» им. Ф. Э. Дзержинского» (г. Нижний Тагил).

В период с 2018 по 2022 годы сопряженную процедуру аттестации выпускники колледжа проходили на следующих площадках ЦОК:

на базе ООО «Национальное агентство контроля сварки – Урал» (ООО «НАКС-Урал») – выпускники образовательной программы СПО 15.01.05 «Сварщик ручной и частично-механизированной сварки (наплавки)», на базе Межрегионального энергетического центра квалификаций «Урал» – выпускники программы 13.01.10 «Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования (по отраслям)».

Эффективность прошедшей апробацию модели подтверждается показателями трудоустройства выпускников колледжа (рис. 3).

Предусмотренные Моделью постоянно обновляемые данные мониторинга качества образования позволяли администрации Колледжа оперативно принимать решения и вносить коррективы в образовательные программы. Этим обеспечивалось их сближение с трудовыми функциями ПС и запросами профессионального сообщества (изменение соотношения теоретических и практических блоков в учебных планах, выбор баз практик и пр.). Так, по результатам мониторинга в образовательную программу по профессии 15.01.25 «Станочник (металлообработка)» внесены следующие коррективы:

– введены 3 вариативные учебные дисциплины: «Правовые основы профессиональной деятельности», «Охрана труда», «Основы психологии общения»;

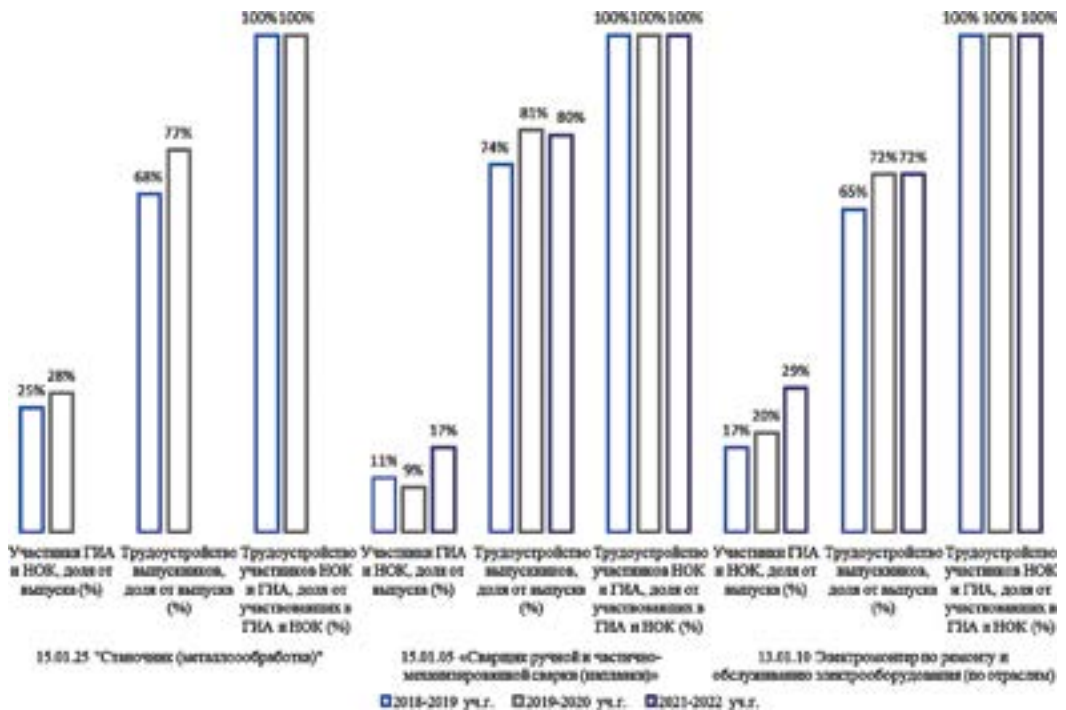


Рис. 3. Трудоустройство выпускников Колледжа, %

(показатели за 2020-2021 уч. год отсутствуют по причине ограничений по Covid-19)

Fig. 3. College graduate employment, % (No data for 2020–2021 due to Covid-19 restrictions)

– внесены изменения в рабочие программы общепрофессионального цикла – ОП.02 Техническая графика, ОП.04 Основы материаловедения, ОП.05 Общие основы технологии металлообработки и работ на металлорежущих станках, учитывающие требования ПС 40.092 «Станочник широкого профиля», утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 09.07.2018 № 462н;

– в рабочую программу профессионального модуля ПМ.01 «Программное управление металлорежущими станками» дополнительно включены разделы междисциплинарного курса: «Программирование, наладка и обработка деталей на станках с ПУ в системе Simumerik 840D» и «Программирование, наладка и обработка деталей на станках с ПУ в системе FANUC Series 21».

При всех положительных моментах практика сопряжения процедур ГИА и НОК выявила и ряд проблем:

- во-первых, в соответствии с Моделью выпускник Колледжа допускается к процедуре НОК при отсутствии у него документа о профессиональном образовании, что противоречит положению о НОК;

- во-вторых, местом проведения сопряженной аттестации является ЦОК, находящийся, как правило, вне территориального расположения Колледжа, что приводит к дополнительным расходам, связанным с транспортировкой соискателей.

- в-третьих, Колледж не имеет бюджетного финансирования на оплату процедуры НОК.

Решение обозначенных проблем во многом зависит от соответствующей коррекции нормативной базы процедур ГИА и НОК на законодательном уровне.

Заключение

Анализ литературы и изучение практического отечественного и зарубежного опыта создания систем НОК позволяют говорить о перспективности и целесообразности сопряжения процедур НОК с процедурами ГИА. Сравнительный анализ показал, что представленные процедуры оценивания уровня профессиональной компетентности выпускников ПОО СПО могут применяться комплементарно, то есть одновременно, обогащая и дополняя друг друга. Применение инструментов НОК в процедуре ГИА позволяет снять коллизию между законодательством о профессиональном образовании и трудовым законодательством. Квалификация, указанная в дипломе об уровне профессионального образования, указывает на факт успешного завершения обучения по профессии, но не содержит информации о готовности дипломированного специалиста к выполнению трудовых функций в соответствии с ПС. Уровень данной готовности подтверждает свидетельство о квалификации. Именно этот документ интересен потенциальным работодателям выпускников ПОО СПО: он служит критерием обеспечения их трудоустройства.

Предложенная авторская Модель единой системы оценки профессиональной подготовленности выпускников ПОО СПО описывает

теоретико-методологические, организационные и технологические аспекты сопряжения процедур ГИА и НОК, что составляет научную новизну и практическую значимость результатов исследования. Реализация результатов исследования в образовательной практике СПО обеспечивает:

- достоверность оценивания профессиональных и общих компетенций выпускников ПОО СПО и, как следствие, сопряжения методик ГИА и НОК;
- достижение прозрачности результатов оценочных процедур;
- повышение качества профессионального образования как следствие уточнения по итогам ГИА и НОК консолидированных требований производственно-образовательного сообщества к результатам обучения по образовательным программам СПО и корректировкой содержания последних.

В свою очередь совершенствование нормативной базы сопряжения процедур ГИА и НОК будет способствовать широкому применению предложенной модели в ПОО СПО, обеспечивая выпускникам конкурентоспособность на рынке труда, а работодателям – уверенность в профессионализме молодых специалистов.

Предложенная модель и опыт ее реализации дают пищу для размышлений о содержании и направленностях профессиональных квалификаций, позволяют заинтересованным сторонам активизировать свое участие в их пересмотре и обновлении.

Список литературы

1. Андреев В. Е., Фейгина Э. Е. Вопросы проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования в формате демонстрационного экзамена // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 4. С. 25–32. <https://po-rt.ru/articles/531>
2. Блинов В. И., Куртеева Л. Н. Профессионалитет – новая сущность и старые смыслы // Техник транспорта: образование и практика. 2021. Т. 2. № 3. С. 248–255. <https://doi.org/10.46684/2687-1033.2021.3.248-255>
3. Ефимова С. А., Посталюк Н. Ю. Российские практики оценки квалификаций по рабочим профессиям (результаты сравнительного анализа) // Среднее профессиональное образование. 2019. № 6. С. 27–35.
4. Клинк, О. Ф., Факторович, А. А. Профессиональное образование и рынок труда: новые инструменты взаимодействия // Стандарты и качество. 2017. № 10 (964). С. 86–92.
5. Клинк О. Ф., Факторович А. А. Профессиональный экзамен для студентов колледжей: переход от апробации к системным решениям // Образовательная панорама. 2019. № 2 (12). С. 49–54.
6. Кресс Х., Есенина Е. Ю. «Старая дама в очень современном интернациональном платье» (немецкая дуальная система профессионального образования и обучения в Германии и в мире) // Образование и наука. 2015. № 8. С. 34–49. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-8-34-49>

7. Кубрушко П. Ф., Собина Е. П. Традиции и инновации в системе государственной итоговой аттестации выпускников колледжа // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2022. № 2 (83). С. 33–37. https://doi.org/10.51904/2306-8329_2022_83_2_33
8. Лейбович А. Н. Стратегия // Национальная система квалификаций России. 2021. № 1 (1). С. 3–14.
9. Рогалева Е. В., Третьякова Л. Р. Особенности проведения демонстрационного экзамена через независимую оценку квалификации // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 2 (38). С. 165–170.
10. Фомицкая Г. Н. Современные подходы к реализации независимой оценки профессиональных квалификаций // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 3 (44). С. 452–464. <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2019-13-3-452-464>
11. Чеховская И. В. Демонстрационный экзамен как инновационный элемент государственной итоговой аттестации в системе среднего профессионального образования // Наука и образование сегодня. 2020. № 6–2 (53). С. 74–76.
12. Cedefop. Defining, writing and applying learning outcomes: a European handbook – second edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 142 p. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/703079>
13. Cervai S., Cian L., Berlanga A., Borelli M., Kekäle T. Assessing the quality of the learning outcome in vocational education: the Expero model // Journal of Workplace Learning. 2013. Vol. 25. No. 3. P. 198–210. <https://doi.org/10.1108/13665621311306565>
14. Ghignoni E., Verashchagina A. Educational qualifications mismatch in Europe. Is it demand or supply driven? // Journal of Comparative Economics. 2014. Vol. 42. No. 3. P. 670–692. <https://doi.org/10.1016/j.jce.2013.06.006>
15. Serikbayeva B., Abdulla K. Education-job mismatch: implications for individual earnings and aggregate output // Social Indicators Research. 2022. <https://doi.org/10.1007/s11205-022-02912-x>
16. Stan E., Suditu M., Safta C. G. The certification of the transferable competencies based on the counseling process. The Romania case-study // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2010. Vol. 5. P. 2020–2026. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.407>

References

- Andreev, V. E., & Feigina, E. E. (2017). Issues of conducting the state final certification for educational programs of secondary vocational education in the format of a demonstration exam. *Vocational Education and Labour Market*, 4, 25–32. (In Russ.) <https://po-rt.ru/articles/531>
- Blinov, V. I., & Kurteeva, L. N. (2021). Professionalitet—new essence and old meanings. *Transport Technician: Education and Practice*, 2(3), 248–255. (In Russ.) <https://doi.org/10.46684/2687-1033.2021.3.248-255>
- Cedefop. (2022). Defining, writing and applying learning outcomes: A European handbook—second edition. Publications Office of the European

- Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/703079>
- Cervai, S., Cian, L., Berlanga, A., Borelli, M., & Kekäle, T. (2013). Assessing the quality of the learning outcome in vocational education: the Expero model. *Journal of Workplace Learning*, 25(3), 198–210. <https://doi.org/10.1108/13665621311306565>
- Chekhovskaia, I. V. (2020). Demonstratsionnyi ekzamen kak innovatsionnyi element gosudarstvennoi itogovoi attestatsii v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniia [Demonstration exam as an innovative element of the state final certification in the system of secondary vocational education]. *Science and Education Today*, 6–2(53), 74–76. (In Russ.)
- Efimova, S. A., & Postalyuk, N. Iu. (2019). Russian practices of assessing qualifications in working trades (Benchmarking results). *The Journal of Secondary Vocational Education*, 6, 27–35. (In Russ.)
- Fomitskaya, G. N. (2019). Modern approaches to independent assessment of professional qualifications. *Pedagogical IMAGE*, 13(3), 452–464. (In Russ.) <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2019-13-3-452-464>
- Ghignoni, E., & Verashchagina, A. (2014). Educational qualifications mismatch in Europe. Is it demand or supply driven? *Journal of Comparative Economics*, 42(3), 670–692. <https://doi.org/10.1016/j.jce.2013.06.006>
- Klink, O. F., & Faktorovich, A. A. (2017). Vocational education and labor market: New interaction tools. *Standards and Quality*, 10(964), 86–92. (In Russ.)
- Klink, O. F., & Faktorovich, A. A. (2019). Professional exam for college students: Transition from piloting to system solutions. *Educational Panorama*, 2, 49–54. (In Russ.)
- Kress, H. & Esenina, E. Yu. (2015) «Old woman in very modern international dress» (German dual system of VET in Germany and in the world). *The Education and Science Journal*, 8, 34–49. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-8-34-49>
- Kubrushko, P. F., & Sobina, E. P. (2022). Traditions and innovations in the system of state final certification of college graduates. *Municipal Education: Innovation and Experiment*, 2, 33–37. (In Russ.) http://doi.org/10.51904/2306-8329_2022_83_2_33
- Leibovich, A. N. (2021). Strategiiia [Strategy]. *Natsional'naia Sistema Kvalifikatsii Rossii*, 1(1), 3–14. (In Russ.)
- Rogaleva, E. V., & Tretyakova L. R. (2020). Features of conducting a demonstration exam through an independent assessment of qualifications. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2(38), 165–170. (In Russ.)
- Serikbayeva, B., & Abdulla, K. (2022). Education–job mismatch: Implications for individual earnings and aggregate output. *Social Indicators Research*. <https://doi.org/10.1007/s11205-022-02912-x>
- Stan, E., Suditu, M., & Safta, C. G. (2010). The certification of the transferable competencies based on the counseling process. The Romania case-study. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 5, 2020–2026. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.407>

Информация об авторах / Information about the authors

Федоров Владимир Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-образовательного центра профессионально-педагогического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7941-7818>, fedorov1950@gmail.com

Vladimir A. Fedorov—Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Director of Scientific Educational Centre for Vocational Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7941-7818>, fedorov1950@gmail.com

Третьякова Наталия Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8820-3114>, tretjakovnat@mail.ru

Nataliya V. Tretyakova—Doctor of Science (Pedagogy), Docent, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, Russian State Agrarian University—Moscow Timiryazev Agricultural Academy, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8820-3114>, tretjakovnat@mail.ru

Тюрина Галина Анатольевна – заместитель директора по учебной работе Новоуральского технологического колледжа, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1229-9524>, galya.tiurina1921@yandex.ru

Galina A. Tyurina—Deputy Director for Academic Affairs, Novouralsk Technological College, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1229-9524>, galya.tiurina1921@yandex.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests: the authors declare no conflict of interest.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.

Педагогическая технология формирования способности к профессиональной коммуникации выпускников профессионально-педагогического вуза

К. А. Федулова¹✉, Б. Н. Гузанов¹

¹ Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия
✉ fedulova@live.ru

Аннотация

Введение. Представлен авторский подход к решению проблемы формирования способности к профессиональной коммуникации в процессе информационно-цифровой подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Цель – раскрыть содержание понятия «способность к профессиональной коммуникации» как компонента готовности к компьютерному моделированию, представить педагогическую технологию формирования способности к профессиональной коммуникации в рамках изучения трансдисциплинарного модуля «Компьютерное моделирование» и прохождения производственной и педагогической практик.

Методы. В качестве методологической базы исследования использовались следующие подходы: модульно-компетентностный (общие принципы формирования способности к профессиональной коммуникации в процессе информационно-цифровой подготовки); логико-информационный (для корректного отображения понятийного аппарата исследования, оценки возможности использования логических принципов и операций для обработки и представления данных и информации); транспрофессиональный (выявляет особенности построения содержания информационно-цифровой подготовки, в рамках которой осуществляется формирование способности к профессиональной коммуникации). Основные *методы исследования*: анализ научных публикаций, изучение опыта подготовки студентов кафедры инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии РГППУ.

Результаты. Использование предложенной педагогической технологии формирования способности к профессиональной коммуникации позволяет более эффективно управлять коммуникативными ситуациями, изменять стиль общения, а также развивать личностные и профессиональные качества студентов в процессе обучения.

Научная новизна. Выделены уровневые составляющие понятия «способность к профессиональной коммуникации», представлена педагогическая технология ее формирования в процессе информационно-цифровой подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

© Федулова К. А., Гузанов Б. Н., 2022

Практическая значимость Концептуальная основа представленной педагогической технологии формирования способности к профессиональной коммуникации может использоваться для развития коммуникативных навыков в процессе подготовки педагогов профессионального обучения различных профилей.

Ключевые слова: информационно-цифровая подготовка, профессиональная коммуникация, производственно-педагогическая практика, педагогическая технология, профессионально-педагогическое образование

Для цитирования: Федуллова К. А., Гузанов Б. Н. Педагогическая технология формирования способности к профессиональной коммуникации выпускников профессионально-педагогического вуза // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10 № 3. С. 55–69. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.008>

Статья поступила в редакцию 27 июня 2022 г.; поступила после рецензирования 24 июля 2022 г.; принята к публикации 6 августа 2022 г.

Original article

Formation of the professional communication abilities of vocational pedagogical university graduates—pedagogical technique

Ksenia A. Fedulova¹✉, Boris N. Guzanov¹

¹Russian State Vocational Pedagogical University,
Yekaterinburg, Russian Federation

✉ fedulova@live.ru

Abstract

Introduction. The article addresses the authors' approach to solving the problem of formation of professional communication abilities during information and digital training of future vocational education teachers.

Aim. To examine the concept of “professional communication abilities” in terms of computer modelling readiness; to present a pedagogical technique for the formation of professional communication abilities in the context of completing the transdisciplinary module “Computer modelling” and industrial and pedagogical practice.

Methods. The following approaches were used as the methodological basis of the study: modular competence-based approach (general principles of the formation of the professional communication abilities during the information and digital training); logical and informational approach (for the correct display of the conceptual apparatus of research and the evaluation of the possibilities for using logical principles and operations for processing and presenting data and information); trans professional approach (reveals the features of the content construction of information and digital training, within which the formation of the professional communication abilities is carried out). Among the main research methods are: analysis of scientific publications, study of the students' training experience at the Department of Engineering and Vocational Training in Mechanical Engineering and Metallurgy of RSVPU.

Results. The use of the developed pedagogical technique for the formation of the professional communication abilities allows for the establishment of more effective communication, a change in the communication style, and contributes to the development of professional and personal qualities of students.

Scientific novelty. The conceptual basis of the presented pedagogical technique for the formation of professional communication abilities can be used to develop communication skills during the training of vocational education teachers.

Keywords: professional communication, information and digital training, industrial and pedagogical practice, pedagogical technique, vocational pedagogical education

For citation: Fedulova, K. A., & Guzanov, B. N. (2022). Formation of the professional communication abilities of vocational pedagogical university graduates—pedagogical technique. *Vocational Education and Labour Market*, 10(3), 55–69. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.008>

Received June 27, 2022; revised July 24, 2022; accepted August 6, 2022.

Введение

Динамичное развитие сети Интернет, распространение облачных технологий, перевод привычной текстовой информации в цифровой интерактивный формат формируют понимание и представление о коммуникационном взаимодействии как об обязательном элементе системного управления. Происходящие изменения оказывают прямое влияние не только на экономические и политические процессы, но и на систему высшего профессионального образования, которую необходимо трансформировать с учетом накопленного в России и за рубежом научного, исследовательского и производственного опыта. Существующие вызовы требуют радикальных изменений в теории и практике обучения, особенно в части подготовки специалистов, готовых к профессиональной коммуникации на родном и иностранном языках, способных решать новые профессиональные задачи, владеющих навыками работы с документацией на естественном и формальном языках.

Уже сегодня в ФГОС бакалавра независимо от направления подготовки представлены универсальные компетенции, согласно которым он должен быть «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)». Осознание важности подобных видов взаимодействия предопределяет необходимость развития у современных студентов способности к профессиональной коммуникации. Однако здесь следует понимать, что для эффективного формирования такой способности первостепенное значение приобретает умение выпускника работать в команде, где он может «осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде»¹.

¹ ФГОС 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)». Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 124 (ред. от 08.02.2021). <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-04-professionalnoe-obuchenie-po-otraslyam-124>

В сравнении с бакалавриатом коммуникационное взаимодействие в ФГОС магистратуры представлено более углубленно и предполагает умение «применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия», а также формирование способности «организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели»¹. Все это предполагает разностороннюю и тщательную корректировку процесса обучения с целью теоретического обоснования и внедрения педагогической технологии формирования способности к профессиональной коммуникации.

В современной научной педагогической литературе многие исследователи связывают коммуникативные способности с коммуникативными технологиями, однако дифференцируют эти понятия по содержанию и дают каждому свою трактовку (Гарбузов, 2017). Так, в частности, коммуникативные способности понимают как совокупность индивидуальных психических характеристик человека, обеспечивающих успешность общения, когда участники этого общения однозначно и с определенной степенью полноты понимают информацию, передаваемую в рамках этого взаимодействия (Лысенко, 2018). В содержание коммуникативных технологий исследователи также включают умение стратегически мыслить, составлять план возможных коммуникативных ситуаций, что весьма важно для системной и комплексной реализации намеченного результата и дальнейшей рефлексии.

Можно сделать вывод, что в основных профессиональных образовательных программах бакалавриата студенты изучают профессионально-значимые коммуникативные ситуации и соответствующие коммуникативные технологии, а также учатся особенностям организации внутри- и межкомандной коммуникации, что важно для эффективной работы и достижения общего результата. В магистратуре обучающиеся глубже осваивают структуру и компоненты коммуникативного взаимодействия через проектирование возможных коммуникативных ситуаций и выбор наиболее эффективных коммуникативных технологий, а также участвуют в выработке единой командной стратегии, нацеленной на достижение желаемого результата.

Как правило, к коммуникативным технологиям относят рекламные технологии, трансляцию научных знаний и передового опыта, а также богатый тезаурус участника коммуникации (Шкаликов, 2020). Приведенные речевые средства позволяют организовать смысловое восприятие и передачу информации, что и является смыслом коммуникации в целом. Однако, это лишь часть коммуникации, выраженная средствами естественного языка. Необходимо понимать, что профессиональная коммуникация предполагает не только речевую составляющую, но и иные вербальные средства, представленные в текстовом виде и формализованные по определенным правилам, а также коммуникацию, организованную посредством современных цифровых технологий и сервисов (Schwab, 2017). По всей видимости, следует говорить об особой системе

¹ ФГОС 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)». Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 129 (ред. от 08.02.2021). <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201803160008>

освоения профессиональной коммуникации в современном вузе, компоненты которой должны рассматриваться и представляться системно и взаимосвязанно и опираться на специфику будущей профессиональной деятельности, что определит тезаурус (понятийную базу) профессиональной подготовки, а также направленность этой подготовки и те коммуникативные технологии, которые ей соответствуют (Барахович и др., 2014).

Учитывая сказанное, в настоящем исследовании мы рассматриваем *развитие способности к профессиональной коммуникации у студентов профессионально-педагогического вуза при формировании готовности к компьютерному моделированию в процессе информационно-цифровой подготовки.*

Содержательное наполнение понятия «готовность к компьютерному моделированию» подробно рассмотрено в предшествующих работах авторов (Гузанов, Федулова, 2018; Федулова, 2021). Здесь же обратим внимание, что технологии компьютерного моделирования в подготовке педагогов профессионального обучения сопряжены с бинарным характером его профессиональной деятельности, когда выпускник готов осуществлять моделирование образовательного пространства и образовательного взаимодействия участников, включенных в него, а также владеет навыками разработки и манипулирования компьютерными моделями технологических процессов и систем.

Следовательно, рассматривая способность к профессиональной коммуникации выпускников профессионально-педагогического вуза, необходимо понимать, что их будущая деятельность неразрывно связана с процессами разработки, модификации и совершенствования как содержательного, так и организационного аспектов профессиональной подготовки обучающихся в образовательных центрах и организациях среднего профессионального образования.

Методы

Концептуальной основой, обуславливающей проектирование педагогической технологии формирования способности к профессиональной коммуникации, были выбраны следующие методологические подходы, определяющие содержательные, методические и организационные аспекты процесса проектирования:

- модульно-компетентностный подход – предназначен для выбора организационных форм развития способности к профессиональной коммуникации и обеспечения целостности и эффективности всего процесса подготовки;
- логико-информационный подход – необходим для корректного отображения содержания информационно-цифровой подготовки и направлен на оценку и учет правил обработки информации с использованием логических принципов и операций;
- транспрофессиональный подход – усиливает эффективность двух других подходов, а также обеспечивает непрерывность и комплексность информационно-цифровой подготовки, результатом которой является готовность к компьютерному моделированию.

Результаты и обсуждение

В современной информационно насыщенной образовательной среде невозможно качественно и продуктивно осуществлять подготовку высококвалифицированных кадров без использования цифровых технологий и сервисов, которые не только поддерживают данный процесс технически, но и определяют образовательный контент в целом. В связи с этим для эффективной организации процесса проектирования инновационной цифровой экосистемы вуза необходимо наличие развитых коммуникативных навыков как для трансляции и представления передаваемого опыта, так и для совместной работы в команде – причем наиболее значимым навыком следует считать умение формализовать внутрикомандное взаимодействие и его результаты (например, в виде технического задания, которое можно рассматривать как вербальную модель проектируемых компонентов образовательного процесса).

Кроме того, важным аспектом коммуникативного взаимодействия в деятельности педагога в рамках профессиональной коммуникации является педагогическая составляющая, которая определяется ценностными ориентирами педагога (осознание ценности информации, понимание ее основных свойств и особенностей трансляции данных без искажения, в том числе посредством сети Интернет, умение нивелировать возникающие коллизии и использование протоколов и уровней модели OSI передачи сообщений и т. д.). Особо следует выделить соблюдение этических норм и правил сетевого общения, а также самостоятельность в принятии решений, ответственность за результаты действий всех участников педагогического взаимодействия, включая собственные.

Следующим компонентом способности к профессиональной коммуникации педагога профессионального обучения является умение составлять соответствующую техническую документацию, которая представляет собой набор документов, необходимых для проектирования, изготовления и использования объектов техники. В нее включают конструкторские документы в виде чертежей, спецификаций, отчетов, производственных инструкций; технологические документы, необходимые для производства, эксплуатации и ремонта изделий; программные документы, содержащие руководства пользователя и другую сопроводительную документацию к программным продуктам, а также техническую литературу и стандарты на объекты техники и информационные системы. Важность корректного представления технической документации обусловлена сложностью и многообразием разрабатываемых технологических объектов и процессов, а также необходимостью полного понимания всеми участниками группы разработки особенностей, правил и ограничений проектирования, создания и эксплуатации представленного объекта. Все это свидетельствует о том, что освоение студентами особенностей проектирования технической документации является важным содержательным компонентом способности к профессиональной коммуникации.

Способность к профессиональной коммуникации выпускника вуза при осуществлении информационно-цифровой подготовки раскрывается на разных уровнях.

1. *Презентационно-речевой* уровень – владение техниками и технологиями активного слушания, подготовки педагогических текстов, ведения диалога, дискуссии, полемики; представление и защита собственных учебных, научно-исследовательских, производственных проектов; формулирование вопросов и аргументация ответов; понимание особенностей невербального общения и позиционирования себя; подготовка выступлений с докладами на семинарах и конференциях; создание сопроводительных электронных презентационных материалов.

2. *Ценностно-этический* уровень – определение этических норм и правил взаимодействия в рамках образовательного и производственного процессов; понимание и осознание ценности информации и соответствующее отношение к ней; изучение особенностей авторского права на продукты интеллектуальной собственности и программные средства и ресурсы.

3. *Педагогический* уровень – толерантность, самостоятельность и ответственность за принимаемые педагогические решения, умение руководить обучающимися и организовывать их командную работу, умение «моделировать» собеседника и его коммуникативное пространство, умение понимать, анализировать и разрабатывать документы с использованием информационных технологий, умение использовать цифровые сервисы для организации коммуникационного взаимодействия.

4. *Технологический* уровень – умение использовать системы автоматизированного проектирования (САПР) для подготовки технической документации, умение составлять технические задания в соответствии с заданными или приведенными условиями.

Важно понимать, что первые два уровня являются базовыми и необходимы для поддержания педагогической и технологической составляющей обучения. Это определено их универсальностью, которое является основой для перехода на следующие уровни, а также для эффективного обеспечения коммуникативного процесса.

Представленная схематично комплексная педагогическая технология формирования способности к профессиональной коммуникации может быть реализована поэтапно в рамках нескольких дисциплин профессиональной подготовки (см. рис.).

При форматировании презентационно-речевого и ценностно-этического уровней способности к профессиональной коммуникации целесообразно использовать систему из следующих образовательных технологий: 1) *технология развития информационно-интеллектуальной компетентности обучающихся (ТРИИК)* (Матвеева и др., 2013), которая ориентирована на освоение эффективных методов обработки поступающей информации с последующим ее упорядочением и применением в практической деятельности, и 2) *технология визуализации*, предполагающую системное включение визуальных моделей для когнитивно-графического представления учебной информации и учебного процесса в целом.

За основу формирования способности к профессиональной коммуникации следует принять технологию *peer learning*, которая подразумевает получение теоретических знаний и практических умений студентами



Педагогическая технология формирования способности к профессиональной коммуникации педагога профессионального обучения

Pedagogical technology for the formation of the ability to professional communication of a teacher of vocational training

в процессе их взаимодействия друг с другом при решении образовательных или практических задач (Ильичева и др., 2022). При таком подходе преподаватель, как правило, становится не инициатором, а участником образовательного процесса, что позволяет студентам испытывать к нему большее доверие, ведь он выступает как тьютор, наставник, высказывая свое мнение не в виде замечания или итоговой оценки, а в качестве совета или рекомендации в рамках совместной творческой деятельности, деловой игры, заранее смоделированной ситуации либо в процессе прохождения практики.

При организации деятельности по формированию способности к профессиональной коммуникации в рамках осуществления информационно-цифровой подготовки важно учитывать возможности интегрирования в процесс обучения цифровых технологий и сервисов, которые подтвердили свою эффективность в качестве средств информационной поддержки коммуникационного взаимодействия. Использование приведенных обучающих технологий значительно расширяет педагогический инструментарий преподавателя, помогая обучающимся более рационально и эффективно воспринимать учебный материал и добиваться высокого качества реализации педагогического взаимодействия.

При осуществлении информационно-цифровой подготовки студентов РГППУ кафедры инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» используются следующие педагогические методы и средства развития способности к профессиональной коммуникации:

- интеграция интерактивных обучающих технологий (тренингов, деловых игр, интенсивов и техники «small talk») для реализации фатической коммуникации;
- организация самостоятельной работы по выполнению коллективных проектов в контексте развития профессиональной коммуникации с динамическим распределением ролей и представлением матрицы ответственности для интерпретации результатов группового взаимодействия;
- осуществление прохождения производственной и педагогической практик с использованием облачных технологий, а также цифровой экосистемы вуза.

При реализации интерактивных мероприятий целесообразно использовать различные средства организации деятельностного взаимодействия. При разработке авторских вариантов проведения тренингов были использованы идеи ученых В. А. Кан-Калика (упражнения двух групп) (Кан-Калик, 1987) и А. П. Панфиловой (задания по развитию педагогической коммуникации) (Панфилова, 2006). Важно, что для подготовки тренинга преподавателем разрабатываются презентации и короткие мотивационные и демонстрационные видеоролики, которые должны стать отправной точкой и иллюстрацией возможности внедрения цифровых технологий на классические интерактивные мероприятия.

Проведение тренингов по профессиональной коммуникации позволяет развивать психодинамические свойства личности студента,

в частности его эмоциональный интеллект, умение устанавливать контакт, вести дискуссию, навыки активного слушания, уменьшения эмоционального напряжения, аргументации собственных высказываний и контраргументации при ведении диалога, а также умение ориентироваться в различных кризисных коммуникативных ситуациях, в том числе в конфликтных. В процессе тренингов важно использовать современные техники создания психологического комфорта, способствующие социальной адаптации и повышению эффективности коммуникации, такие как, например, «small talk» (Косова, 2014).

Деловые игры как способ интерактивного контакта целесообразно проводить в процессе выполнения коллективного проектного задания (Janakiraman et al., 2021). Здесь важно оценить роли каждого участника проекта, составить матрицу ответственности, проконтролировать по ней степень вовлеченности студентов в реализацию проекта, коммуникативное взаимодействие между участниками команды и эффективность этого взаимодействия, что может быть выражено через взаимную самооценку.

В процессе информационно-цифровой подготовки при реализации проектов обучающимися используются презентационные облачные системы и социальные сети – для организации моментальной коммуникации, LMS-системы – для группового взаимодействия и загрузки результатов выполнения проекта, цифровые сервисы проведения интерактивного контроля, системы автоматизированного проектирования – для выполнения инженерной документации, распределения работ по технологическому проекту и отработки проведения коллективного проектирования.

Первый вводный этап реализации педагогического и технологического уровня способности к профессиональной коммуникации осуществляется в рамках дисциплин подготовки, в том числе в рамках изучения трансдисциплинарного модуля «Компьютерное моделирование», однако для глубокой и качественной проработки этих уровней необходимо их прямое включение в производственный и педагогический процесс, что возможно только в рамках прохождения производственной и педагогической практик на предприятиях и в образовательных организациях.

При прохождении педагогической практики будущий педагог профессионального обучения применяет знания и умения по реализации коммуникативного взаимодействия в образовательном учреждении, причем здесь осуществляется взаимодействие как с педагогом-наставником, так и с группой обучающихся, что делает процесс коммуникации комплексным, сложным, но и более результативным с точки зрения приобретения навыков профессионального общения. Для более эффективного развития способности к профессиональной коммуникации студенту предлагаются следующие задания:

- анализ приемов педагогической коммуникации, используемых педагогом-наставником, что важно для формирования умений оценивать действия наставника и реакцию аудитории на них, то есть оценивать эффективность педагогического воздействия;

- подготовка презентации и проведение учебного занятия, в ходе которого формируется несколько уровней способности к профессиональной коммуникации: презентационно-речевой (разработка визуальных знаковых моделей и их вербальное подкрепление), ценностно-смысловой (отбор информации, критический анализ и демонстрация необходимости и ценности этой информации для студентов и их будущей профессиональной деятельности), а также педагогический (умение вести дискуссию, управлять вниманием аудитории, улаживать конфликтные ситуации);
- подготовка отчетной документации, где отражаются результаты прохождения практики, предложения и замечания.

Производственная практика в процессуальном плане во многом схожа с педагогической, отличие лишь в том, что на производстве первостепенными являются вопросы безопасности технологического процесса. В условиях производственной практики студент получает реальный опыт коммуникации с наставником и работниками предприятия, что требует от него развитого эмоционального интеллекта, умения корректно воспринимать и интерпретировать поступающую информацию, в том числе четко понимать распоряжения руководства, анализировать нормативную документацию, правила внутреннего распорядка и инструкции по технике безопасности, умения вести диалог, аргументировать свои высказывания и критически их осмысливать, принимать и анализировать замечания и комментарии наставника, вырабатывая на их основе свой опыт работы на предприятии. В качестве задания руководитель практики должен сформулировать студенту в том или ином виде импровизированное техническое задание, что станет основным документом, регламентирующим его действия и оценку их результатов. Важно, чтобы по окончании практики студент смог подробно описать особенности функционирования производственного предприятия, проанализировать собственные действия и оценить результаты своей работы.

Необходимое при этом сопровождение и коммуникационное взаимодействие с руководителем практики целесообразно реализовывать с использованием цифровых технологий, сервисов и социальных сетей (Гузанов, Федулова, 2018). В процессе цифровой коммуникации вырабатываются умения по формализации возникающих проблем и вопросов средствами естественного языка, что способствует развитию культуры сетевого общения и вхождению в иную систему коммуникационных отношений.

Заключение

Уточнение понятия «способность к профессиональной коммуникации» и разработка уровневой структуры его содержания позволяет наиболее полно описать его особенности и связь с будущей профессиональной деятельностью педагогов профессионального обучения.

Представленная педагогическая технология формирования способности к профессиональной коммуникации педагогов профессионального обучения включает в себя следующие образовательные технологии: технологию развития информационно-интеллектуальной компетентности,

технологии визуализации и технологию *peer learning*. Именно комплексное использование приведенных технологий позволяет эффективно осуществлять процесс развития способности к профессиональной коммуникации, предоставляя необходимый организационный и методический инструментарий.

В качестве организационных форм процесса формирования способности к профессиональной коммуникации были выбраны трансдисциплинарный модуль «Компьютерное моделирование» и цикл производственных и педагогических практик. Использование такой сложной и многодисциплинарной организационной структуры обусловлено интегративным характером способности к профессиональной коммуникации. Данная способность не ограничивается владением понятийным аппаратом определенной профессии или области науки, но включает также средства формализации результатов коммуникации и сложные механизмы взаимодействия со студентами, наставниками и преподавателями (принципы и правила использования современных цифровых сервисов и сред, учет их ограничений и особенностей, выбор наиболее эффективных средств коммуникационного взаимодействия).

Наличие сформированной способности к профессиональной коммуникации является необходимым условием для развития личности педагога. Процесс же формирования данной способности необходимо начинать в рамках изучения дисциплин профессиональной подготовки при реализации коллективных проектов, используя интерактивные технологии и формы организации образовательного процесса. В качестве практической базы для отработки навыков осуществления профессиональной коммуникации целесообразно использовать период прохождения производственной и педагогической практик. Именно такой целостный и продуманный подход, подкрепленный цифровым сопровождением, будет способствовать профессиональному становлению педагога профессионального обучения.

Список литературы

1. Барахович И. И., Шилова М. И. Готовность будущего педагога к профессиональным коммуникациям // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С.37–40.
2. Гарбузов С. П. Технология развития профессиональной коммуникации у будущих педагогов // Ученые записки университета Лесгафта. 2017. № 10 (152). С. 39–42.
3. Гузанов Б. Н., Федуллова К. А. Оптимизация самостоятельной деятельности студентов высшей школы на основе применения в учебном процессе технологий облачных сервисов // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-4. С. 115–119.
4. Ильичева В. В., Кузьменкова К. Е., Громова Е. Б. Технологии *peer learning* и *edutainment* в развитии профессиональных компетенций студентов медийных специальностей // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Литературоведение. Журналистика. 2022. Т. 27. № 1. С. 158–170. <https://doi.org/10.22363/2312-9220-2022-27-1-158-170>

5. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. М.: Просвещение, 1987. 190 с.

6. Косова К. И. Small talk как универсальный фатический жанр в глобальном коммуникативном пространстве // Известия ВГПУ. 2014. № 2 (87). С. 34–38.

7. Лысенко Н. Е. Интегративная система обучения русской и иноязычной профессиональной коммуникации студентов аграрного университета // Ученые записки ОГУ. Сер. Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 3 (80). С. 286–290.

8. Матвеева Т. Е., Сапон С. А., Панфилова Л. Г. Технология развития информационно-интеллектуальной компетентности – современное средство для реализации требований ФГОС в школьном образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. Т. 5. С. 116–120. <http://e-koncept.ru/2013/54024.htm>

9. Панфилова А. П. Тренинг педагогического общения. М.: Академия, 2006. 336 с.

10. Федулова К. А. Компьютерное моделирование как метатехнология осуществления информационно-цифровой подготовки студентов профессионально-педагогического вуза // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021. Т. 13. № 4 (54). С. 42–48. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2021-13-4-42-48>

11. Шкаликов Е. В. Механизмы развития педагогической коммуникации будущих учителей с позиций семиотического подхода к обучению в вузе // Вестник ВятГУ. 2020. № 1 (135). С. 104–113. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2021-13-4-42-48>

12. Janakiraman S. L., Watson S. L., Watson, W. R., & Newby, T. Effectiveness of digital games in producing environmentally friendly attitudes and behaviors: A mixed methods study // Computers & Education. 2021. Vol. 160. 104043. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104043>

13. Schwab K. The fourth industrial revolution. New York: Crown Business, 2017. 192 p.

References

Barakhovich, I. I., & Shilova, M. I. (2014). Readiness of future teacher for professional communication. *The Bulletin of KSPU named after V. P. Astafyev*, 2(28), 37–40. (In Russ.)

Fedulova, K. A. (2021). Computer modeling as a metatechnology for implementing information and digital training of students of a vocational and pedagogical university. *Contemporary Higher Education: Innovative Aspects*, 13(4), 42–48. (In Russ.) <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2021-13-4-42-48>

Garbuzov, S. P. (2017). Technology for professional communication development among future educators. *Uchenye Zapiski Universiteta Imeni P.F. Lesgafta*, 10(152), 39–42. (In Russ.)

Guzanov, B. N., & Fedulova, K. A. (2018). Optimization of independent activity of students of the higher school on the basis of application in the educational process of cloud services. *Problems of Modern Pedagogical*

- Education*, 60–4, 115–119. (In Russ.)
- Ilyicheva, V. V., Kuzmenkova, K. E., & Gromova, E. B. (2022). Peer learning and edutainment technologies in the development of professional competencies of media students. *RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism*, 27(1), 158–170. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2312-9220-2022-27-1-158-170>
- Janakiraman S. L., Watson S. L., Watson, W. R., & Newby, T. (2021). Effectiveness of digital games in producing environmentally friendly attitudes and behaviors: A mixed methods study. *Computers & Education*, 160, 104043. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104043>
- Kan-Kalik, V. A. (1987). *Uchiteliu o pedagogicheskom obshchenii: kniga dlia uchitelia* [To the teacher about pedagogical communication: Teacher's book]. Prosveshchenie. (In Russ.)
- Kosova, K. I. (2014). Small talk as the universal phatic genre in the global communicative space. *Ivzestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2(87), 34–38. (In Russ.)
- Lysenko, N. E. (2018). Integrative system of professional communication education based on the Russian and English language for the students of the agrarian university. *Scientific Notes of OSU*, 3(80), 286–290. (In Russ.)
- Matveeva, T. E., Sapon, S. A., & Panfilova, L. G. (2013). Tekhnologiya razvitiia informatsionno-intellektual'noi kompetentnosti—sovremennoe sredstvo dlia realizatsii trebovaniia FGOS v shkol'nom obrazovanii [Technology for the development of information and intellectual competence—a modern tool for implementing the requirements of the Federal State Educational Standard in school education]. *Concept*, 5, 116–120. (In Russ.) <http://e-koncept.ru/2013/54024.htm>
- Panfilova, A. P. (2006). *Trening pedagogicheskogo obshcheniia* [Training of pedagogical communication]. Akademiia. (In Russ.)
- Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution*. Crown Business.
- Shkalikov, E. V. (2020). Mechanisms for the development of pedagogical communication of future teachers from the perspective of a semiotic approach to higher education. *Herald of Vyatka State University*, 1(135), 104–113. (In Russ.) <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.012>

Информация об авторах / Information about the authors

Федулова Ксения Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных систем и технологий, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4659-3169>, fedulova@live.ru

Ksenia A. Fedulova—Candidate of Science (Pedagogy), Docent, Associate Professor at the Department of Information Systems and Technologies, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4659-3169>, fedulova@live.ru

Гузанов Борис Николаевич – доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии, Российский государственный

профессионально-педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5698-0018>, guzanov_bn@mail.ru

Boris N. Guzanov—Doctor of Science (Engineering), Professor, Head of the Department of Engineering and Vocational Training in Mechanical Engineering and Metallurgy, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5698-0018>, guzanov_bn@mail.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests: the authors declare no conflict of interest.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.

Профессиональное образование и обучение в условиях экономики замкнутого цикла

О. Н. Олейникова¹✉, Ю. Н. Редина¹

¹Центр изучения проблем профессионального образования, Москва, Российская Федерация

✉ observatory@cvets.ru

Аннотация

Введение. Экологизация, цифровизация и увеличение продолжительности трудовой жизни формируют современную политику рынка труда и образования. На смену линейной парадигме устойчивого развития приходит экономика замкнутого цикла (ЭЗЦ), что приводит к появлению новых профессий, подходов к организации труда и новых сочетаний умений. Статья посвящена анализу экономики замкнутого цикла в контексте совершенствования системы подготовки кадров в сфере профессионального образования и обучения (ПОО).

Цель. Выявить возможности повышения эффективности ПОО на системном уровне в контексте перехода к ЭЗЦ.

Методы. Основу составили элементы социально-экономического моделирования, структурирования и систематизации, метод case-study и форсайт-технологий. Междисциплинарный подход позволил экстраполировать социально-экономические тренды на область прогнозирования потребностей рынка труда в условиях перехода к ЭЗЦ.

Результаты. Циркулярные модели бизнес-процессов содействуют переходу к более справедливой и экологически устойчивой ЭЗЦ. Применение подходов ЭЗЦ замкнутого цикла в ПОО будет способствовать повышению ее эффективности, обеспечивая переход к Индустрии 5.0, в условиях которой обучение происходит параллельно с разработками новых промышленных технологий. ЭЗЦ требует также нового подхода к формированию инноваций в обучении и Т-образного сочетания умений специалиста широкого профиля.

Научная новизна. Выявлены ключевые принципы и элементы формирования ЭЗЦ и возможности для совершенствования ПОО в рамках стратегии замкнутого цикла.

Практическая значимость. Результаты анализа, выводы и обобщения могут быть использованы в процессе модернизации ПОО, трансформации содержания программ и моделей обучения, а также при создании инновационных площадок обучения в рамках циркулярного подхода.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональное обучение, профессиональные квалификации, экономика замкнутого цикла, циркулярная экономика, устойчивость, рынок труда

Для цитирования: Олейникова О. Н., Редина Ю. Н. Профессиональное образование и обучение в условиях экономики замкнутого цикла // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10. № 3. С. 70–83. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.010>

Статья поступила в редакцию 27 мая 2022 г.; поступила после рецензирования 7 июля 2022 г.; принята к публикации 15 июля 2022 г.

© Олейникова О. Н., Редина Ю. Н., 2022

Original article

Vocational education and training under circular economy

Olga N. Oleynikova¹✉, Yulia N. Redina¹

¹Centre for VET Studies, Moscow, Russian Federation
✉observatory@cvets.ru

Abstract

Introduction. The article is devoted to the analysis of the circular economy in terms of improving vocational education and training (VET) system. Greening, digitalisation and increasing working life duration are shaping the labour market and education policies. The linear paradigm of sustainable development is being replaced by the circular economy (CE), which leads to the emergence of new professions, new approaches to the organisation of work, and new combinations of skills that meet the mobile, flexible, and sustainable labour market needs.

Aim. The purpose of the study is to identify trends and opportunities to improve the effectiveness of VET at the system level in terms of transition to CE.

Methods. The employed methodology relies on elements of socio-economic modelling, structuring and systematisation, the case-study method and foresight technologies. The interdisciplinary approach made it possible to identify and extrapolate socio-economic development trends to the area of the labour market needs forecasting in the context of the CE transition.

Results. It is concluded that circular business process models are facilitating the transition to a more equitable and environmentally sustainable CE. Extrapolating the circular approach to the VET system will ensure its transition to the Industry 5.0 thus increasing its efficiency: the training will go in parallel with the development of new industrial technologies. Transition to CE will also require a new approach to the VET innovations and T-shaped skills.

Theoretical novelty lies in identifying the key principles and elements of the CE formation, and the pathway for improving VET within the framework of a circular strategy.

Practical significance. Obtained results can be used for further VET modernisation, programmes and learning models content transformation, as well as for the creation of innovative learning spaces within the circular paradigm.

Keywords: vocational education and training, circular economy, circularity, skills for the circular economy, sustainability

For citation: Oleynikova, O. N., & Redina, Yu. N. (2022). Vocational education and training in terms of circular economy. *Vocational Education and Labour Market*, 10(3), 70–83. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.010>

Received May 27, 2022; revised August 10, 2022; accepted August 17, 2022.

Введение

Условия геоэкономической повестки дня выводят на первый план возможности эффективного использования ресурсов. Экономика замкнутого цикла (далее – ЭЗЦ) представляется одним из возможных ответов на будущие вызовы. Перестройка экономики и производства по этому типу к 2025 г. ежегодно будет приносить около 1 трлн долл., создаст 100 тыс. новых рабочих мест, предотвратит выброс 100 млн тонн отходов, приведет к пересмотру парадигмы мышления (WEF, 2014). Если изначально понимание ЭЗЦ ограничивалось стратегией управления отходами и переработкой, то сейчас трактуется более широко – как новая парадигма устойчивого развития, влекущая за собой переход от ресурсоемкой системы линейного типа с высоким воздействием на экосистемы к циркулярным типам организации, которые используют ресурсы более эффективно, обеспечивая расширение возможностей и высокое качество жизни, экономический рост и создание новых рабочих мест.

Уже сформированы предпосылки перехода к ЭЗЦ:

1. Рост населения и дохода на душу населения, а, следовательно, увеличение потоков материальных ресурсов, которыми необходимо управлять.
2. Эскалация климатического и экологического кризиса, при этом кризис больше связан с загрязнением, чем с нехваткой ресурсов.
3. Быстрое технологическое развитие – снижение стоимости возобновляемых источников энергии и развивающиеся информационные технологии создают новые возможности для перехода к ЭЗЦ.

Экономика замкнутого цикла опирается на следующие постулаты:

1. на этапе проектирования продукты могут стать более ресурсосберегающими и долговечными, допуская повторное использование и создание добавочных циклов производства;
2. на этапе добычи за счет снижения потребности в ресурсах или энергии может быть оптимизирован этап экстракции;
3. на этапе производства путем сокращения затрат и уменьшения потерь потребность в первичных материалах может быть сведена к минимуму, что сокращает воздействие на окружающую среду (применение промышленного симбиоза);
4. на этапе использования внедряются меры по продлению срока службы продуктов (например, создаются сопутствующие циклы – ремонт, перепрофилирование и т. д.), благодаря инновационным бизнес-моделям создаются условия и возможности для более эффективного, в том числе совместного, использования продуктов и услуг;
5. на этапе окончания срока службы внедряются дополнительные опции по замыканию цикла – конечная переработка с добавленной стоимостью (перевод в биоразлагаемые материалы, компостирование или сжигание с рекуперацией энергии) (Chateau, Mavroeidi, 2020).

В международном дискурсе существует несколько концепций, которые перекликаются с понятием «экономики замкнутого цикла». В частности, «зеленая экономика», «биоэкономика», «устойчивое производство и потребление», переход к «зеленому» устойчивому развитию.

Все три концепции относятся к более широкой глобальной повестке ЮНЕСКО на период до 2030 г. в области устойчивого развития. Среди

целей устойчивого развития ЭЗЦ наиболее связана с восьмой – «достойный труд и экономический рост» – и двенадцатой – «устойчивое производство и потребление» (Slunge et al., 2021).

Многие страны и международные организации в последние годы следуют концепции развития экономики замкнутого цикла (Швеция, Китай, ЕС, ОЭСР, Россия и др.).

В Швеции в отношении ресурсоэффективности и ответственности производителя в рамках ЭЗЦ на государственном уровне в 2016 г. инициирована политика, направленная на повышение повторного использования потребительских товаров. Национальная стратегия экономики замкнутого цикла была опубликована в июле 2020 г., а ранее в 2018 г. была создана специальная Делегация по развитию экономики замкнутого цикла¹.

Китай активно продвигает концепцию ЭЗЦ как основу экологической и промышленной политики. В 2009 г. принят закон, направленный на стимулирование ЭЗЦ, реализацию устойчивого развития, увеличение коэффициента использования ресурсов, защиту и улучшение окружающей среды. ЭЗЦ была включена в качестве основного стратегического курса в пятилетних планах социально-экономического развития, где важная роль уделяется именно взаимодействию ПОО и индустрии.

В 2015 г. Международной организацией труда (МОТ) были сформулированы принципы справедливого экологического перехода к экономике с достойными рабочими местами, предоставлены учебные программы, где описаны примеры и возможности для работы в рамках ЭЗЦ².

В России с 2022 г. также запускается федеральный проект по переходу к экономике замкнутого цикла, который на начальном этапе предусматривает деятельность по нескольким приоритетным направлениям (сокращение отходов, формирование инфраструктуры по сбору отходов для вторичной переработки и использования вторичных ресурсов, экопросвещение и т. д.), что формирует политику модернизации программ переподготовки кадров и внедрения элементов ЭЗЦ в основные образовательные программы³.

Приверженность новому курсу на макроуровне, а также разработка дорожных карт по переходу к ЭЗЦ (Järvinen, Sinervo, 2020) означает, что постепенно новые подходы будут проникать на мезоуровень формирования кадров для новой экономики: пересмотр программ подготовки и систем квалификации, моделей обучения на рабочем месте и взаимодействия с заинтересованными сторонами. Это уже подтверждается примерами формирования хабов и специализированных платформ, профессиональных сетевых взаимодействий, создания программ и проектов по подготовке специалистов для работы в условиях ЭЗЦ⁴.

¹ Government offices of Sweden. Circular economy – Strategy for the transition in Sweden. 2020. <https://www.government.se/4ad42c/contentassets/d5ab250cf59a47b38feb8239eca1f6ab/circular-economy--strategy-for-the-transition-in-sweden>

² International Labour Organization. Guidelines for a just transition towards environmentally sustainable economies and societies for all. 2015. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/documents/publication/wcms_432859.pdf

³ Портал Правительства России. Виктория Абрамченко: В 2022 году стартует федеральный проект по переходу на экономику замкнутого цикла. 14 января 2022. <http://government.ru/news/44337>

⁴ CIRcular Economy through Integrated LEarning in VET. <https://circlelearning.eu>

Методы

Основой для анализа сущностных аспектов ЭЗЦ и условий формирования эффективной системы ПОО для реализации моделей обучения различного уровня послужила выборка аналитических отчетов, докладов, публикаций и документов по переходу к ЭЗЦ.

Методологическая позиция основывается на понимании, что рассмотрение возможностей ПОО с точки зрения трансформации подходов к подготовке кадров и организации системы обучения, в том числе на рабочем месте в условиях замкнутого цикла производства, требует новых императивов мышления, устойчивых взаимодействий между всеми акторами системы, новых элементов в цепочках кросс-секторального взаимодействия в рамках единого производственного цикла.

Междисциплинарный подход позволил экстраполировать социально-экономические тренды развития на область прогнозирования потребностей рынка труда в условиях перехода к ЭЗЦ, а также рассмотреть эту концепцию с позиции формирования новых возможностей для ПОО в условиях обучения в течение всей жизни.

Результаты и обсуждение

Изменение условий окружающей среды, следование национальной экологической политике и законодательству стимулируют спрос на экологически обусловленные междисциплинарные умения, связанные с эффективным использованием ресурсов и сокращением отходов, в том числе в контексте возможностей увеличения продолжительности трудовой жизни. Можно выделить следующие ключевые тренды, влияющие на происходящие процессы.

1. По мере внедрения «зеленых» стратегий появляются новые «зеленые» профессии: «зеленая» экономика может создать 24 млн новых рабочих мест к 2030 году. Движение к более экологичной экономике идет рука об руку с сокращением капиталоемких и добывающих отраслей и увеличением трудоемких циркулярных процессов.

Увеличение полезного срока службы ресурсов является центральным элементом ЭЗЦ. Ключевым способом поощрения работников к развитию карьеры в области управления ресурсами может быть ученичество и доступность обучения новым умениям, в том числе неспецифичным для отрасли смежных специальностей и новых акторов, а также появление новых отраслевых инструментов (Brown et al., 2021).

2. Быстрая цифровизация промышленности сопровождается технологическим прогрессом для улучшения ресурсо- и энергосберегающих методов, которые могут поддержать переход к ЭЗЦ (Маркелова и др., 2020).

Например, Нидерланды поставили перед собой цель добиться полной замкнутости производства к 2050 году. Программа Circular Skills Program, созданная кооперативом устойчивого образования *Leren voor Morgen*, направлена на устранение разрыва между профессиональным образованием и профессиональной практикой в ЭЗЦ. Умения можно получить в рамках краткосрочных программ сообщества *TIP Circulair* (инновационный пул талантов), поддерживаемого Роттердамским уни-

верситетом прикладных наук. Чтобы удерживать молодых людей, входящих в отрасль, и максимизировать потенциал для инноваций, ведущие специалисты объединяются с молодыми стажерами и учениками для обеспечения непрерывного цикла производства продукции, знаний и технологий.

3. Увеличение продолжительности трудовой жизни может стимулировать внедрение новых моделей образования, ориентированных на обучение в течение всей жизни. В качестве актива здесь следует рассматривать богатый опыт и умения пожилых работников. Важной предпосылкой для этого является четко структурированная система передачи знаний в качестве механизма повышения потенциала человеческих ресурсов. К примеру, Boston Scientific в Ирландии предлагает набор инструментов для неформального наставничества для всех сотрудников (Bakirlioğlu, McMahon, 2021). Таким образом, ЭЗЦ предполагает включенность в экономическую и образовательную деятельность возрастных специалистов в роли неформальных наставников в противовес классическому статусу пенсионера, исключаяющего их из экономической жизни, как это принято в линейной современной модели (Brown et al., 2021).

Растущее неравенство, сокращающиеся ресурсы требуют серьезных системных изменений в логике создания стоимости с целью формирования новых, более ответственных бизнес-моделей. Ландшафт рынка труда изменяется, создавая риски увеличения существующего разрыва в умениях. В настоящее время умения, необходимые для ЭЗЦ, включены в различные дисциплины: от делового администрирования до логистики, сельского хозяйства и пищевых наук в рамках формального и неформального обучения.

ЭЗЦ основана на принципах проектирования уровня отходов и загрязнения, сохранения продуктов и материалов в цепочке непрерывного жизненного цикла и восстановления природных систем. Можно выделить ключевые характеристики современного ПОО.

- «Зеленый» переход влияет на технологии, используемые на рабочем месте, повышает чистоту и устойчивость производства, что приводит к изменению структуры спроса на товары и услуги и, соответственно, требований к квалификациям.
- Структурные изменения подчеркивают необходимость реорганизации определенных частей систем ПОО, чтобы сделать их более устойчивыми и гибкими.
- ПОО как самонастраивающаяся система, формирующаяся на основе многофакторного анализа о потребностях в умениях, поступающих из различных источников данных.
- Гибкость и инклюзивность системы, позволяющая студентам с различными возможностями, умениями и опытом получить доступ к программам ПОО, адаптированным к их потребностям.
- Современный рынок труда требует умения адаптироваться к изменениям в течение всей карьеры. Сильные межличностные и цифровые умения способствуют развитию ЭЗЦ, что предопределяет формирование механизмов для обеспечения и поддержки переходного период (Lanz et al., 2019).

- Использование новаторских педагогических подходов и технологий, сильного лидерства, подготовленных преподавателей ПОО, современной технологической инфраструктуры и тесной координации с миром труда формируют предпосылки изменения подхода к развитию инноваций не с точки зрения линейного достижения целей, а с точки зрения возможности рецикличного использования педагогических продуктов (надстройки педагогических инноваций) и активных методов обучения. ЭЗЦ может способствовать переходу к новой парадигме развития инноваций в образовании в широком смысле (Burger et al., 2019).

Система принятия решений в ЭЗЦ включает шесть стратегий: повторное создание, совместное использование, оптимизация, цикличность, виртуализация и обмен.

В этом контексте В. Штахель подчеркнул важность заботы о создании ЭЗЦ посредством образования и обучения. В своих трудах он разработал две ключевые концепции: «эра R» (повторное использование, ремонт, переработка) и «эра D» (деконструкция, снятие и др.). Первый подход уделяет внимание продлению срока службы объектов, второй – использованию современных инновационных технологий для восстановления материалов для повторного использования¹. Дж. Кирхгерр с соавторами предложили Платформу «4R», которая включает сокращение, повторное использование, переработку и восстановление (Kirchherr, Piscicelli, 2017).

Система образования является ключевым актором создания условий для социально-технического перехода к ЭЗЦ из-за ее фундаментальной роли в развитии общества. Образование и обучение становятся новой областью исследования роли ПОО в поддержании перехода к ЭЗЦ. В этом аспекте могут возникать две задачи: 1) – интеграция принципов замкнутой экономики в традиционные дисциплины и учебные программы и 2) – выявление новых подходов к преподаванию и обучению, соответствующие его содержанию (Giannoccaro et al., 2021).

К продуктам, производимым в условиях ЭЗЦ, еще на этапе проектирования закладываются требования к долговечности (продукты могут быть отремонтированы, модернизированы и восстановлены) и дизайну, минимизирующему негативное воздействие на окружающую среду (возможность дематериализации, повторного использования материалов и т. д.) (Andrews, 2015). Такого рода подход должен учитываться и при модернизации учебных программ (De los Rios, Charnley, 2017).

Исследования в области ПОО для ЭЗЦ отражают инновационные подходы к активному обучению (проблемно-ориентированное, проектно-ориентированное, основанное на вызовах, ситуационное и технологическое обучение), поскольку оно в большей степени соответствует характеристикам мультидисциплинарного, критического и системного мышления, характерного для ЭЗЦ. В качестве примера экспериментального обучения можно привести игру «In the Loop», в которой игроки берут на себя роль производителя и стремятся достичь семи «точек прогресса», производя продукцию и повышая эффективность использования мате-

¹ Экономика замкнутого цикла (Интервью с Вальтером Штахелем). // Вестник «ЮНИДО в России». 2013. № 12. https://www.unido-russia.ru/archive/num12/art12_21

риалов, принимая стратегические решения и альтернативные линейным бизнес-моделям пути реализации стратегий ЭЗЦ¹. Дж. Кирхгерр и Л. Пишичелли предложили обучающую игру для моделирования рентабельности как в линейном, так и в циклическом сценарии, а также использование игры-симулятора экопромышленного парка, в которой учащиеся, сгруппированные в десять организаций, должны улучшить экономическую, экологическую и социальную эффективность (Kirchherr, Piscicelli, 2019). Совместное обучение – один из эффективнейших подходов для ЭЗЦ, повышающий социальное взаимодействие студентов различных специальностей для решения общей проблемы (Leppänen, Kuula, 2019).

Растущее значение ЭЗЦ окажет существенное влияние на форму рабочих мест и компетенций. Новые требования будут включать такие сквозные умения, как цифровая и «зеленая» грамотность, решение проблем, а также развитие «глубоких умений», связанных с конкретными трудовыми функциями или дисциплинами, ремонтом и техническим обслуживанием продукта, внедрением инноваций в процесс проектирования для увеличения срока службы, совершенствованием предпринимательских умений и компетенций STEM (наука, технология, инженерия и математика) для «зеленых» рабочих мест в новых секторах.

Основные рекомендации по взаимодействию лидеров отрасли, правительства, организаций ПОО, гражданского общества по преодолению разрывов в умениях для ЭЗЦ могут включать следующие компоненты.

- Участники отрасли должны отдавать приоритет сотрудничеству в интересах формирования и признания новых умений, выступать драйвером решений и совместных программ. Необходимо поддерживать сотрудничество между сферой производства и ПОО в режиме реального времени, чтобы новые положения об обучении могли разрабатываться параллельно с инновациями, поступающими на рынок.

- Правительство на национальном уровне может предоставить целевые предложения для развития умений тем, у кого нет доступа к обучению, увеличивать гранты, координировать участников в сфере образования и промышленности. Власти должны признать роль ПОО как ключевого механизма продвижения к более эффективному типу взаимодействия на базе парадигмы замкнутого цикла, иметь четкое представление о задачах и объемах инвестиций в ПОО, обеспечивающих изменение промышленной политики, содействовать созданию дорожных карт по согласованию экологических, экономических и социальных целей при переходе к ЭЗЦ, развивать систему мониторинга отраслей, где существуют разрывы в умениях, поощрять взаимодействие между общественностью, службами занятости и кадровыми агентствами.

- Организации ПОО должны активизировать взаимодействие с сектором промышленности для отслеживания отраслевых тенденций и потребностей в умениях, внедрять кросс-дисциплинарные курсы (вертикального и горизонтального уровня), а также обеспечивать реализацию политики эффективной профориентации, обучения взрослых, создания новых цифровых инструментов, развития сетевых проектных платформ;

¹ In the Loop Games. <https://intheloopgame.com>

поддерживать новые квалификации ПОО, которые способствуют переходу к ЭЗЦ; создавать инструменты, интегрирующие онлайн-обучение с обучением на рабочем месте; содействовать трансформации системы ПОО, чтобы она существовала не только для удовлетворения экономических потребностей, но и могла генерировать новые рабочие и предпринимательские контексты, обладающие ноу-хау на основе принципов устойчивости (Wandl et al., 2019).

- Гражданское общество должно способствовать расширению партиципативных подходов для вовлечения опытных работников в процессы передачи опыта; признавать и ценить умения работников ПОО как в культурном, так и в материальном выражении (Dufourmont, 2020).

В целом, циркулярные стратегии требуют расширения междисциплинарных подходов, более широкого и адаптивного набора умений, включая межличностные умения общения и возможность легко переключаться между задачами. Ключевые компетенции в реализации циркулярной экономики охватывают четыре категории: когнитивные, функциональные, социальные и метаориентированные. Развитие трансверсальных умений обеспечивает повышение мобильности и устойчивости рабочей силы. Т-образный подход придает значение сочетанию умений специалиста широкого профиля как с точки зрения глубины специальных умений в основной области, так и умений для междисциплинарного сотрудничества. Например, посредством создания возможностей через вовлеченность в разные задачи и в разных компаниях сети в рамках единой цепи создания ценности. Именно поэтому трансверсальные умения являются ключевыми для ЭЗЦ, межсекторального сотрудничества и мобильности.

Система ПОО становится более ориентированной на учащихся, то есть помимо поддержания связи с работодателями и перехода к цифровым и экологичным рабочим местам важно формировать представление граждан об умениях, которые они могут успешно использовать в другой профессии или секторе.

Умения должны быть интегрированы на трех основных уровнях. На системном уровне: умения внедряются в прозрачные институциональные рамки специализированных профессий, в квалификации, а также экономические, социальные и экологические элементы. На институциональном уровне: умения развиваются благодаря координации между отраслевыми и профессиональными поставщиками ПОО. На уровне программы: новые требования к умениям внедряются в систему преподавания и обучения, создания учебных материалов, переподготовки преподавателей, развития актуальных умений для целевых групп.

Для разработки системы ПОО, отвечающей требованиям будущего рынка труда и ЭЗЦ, необходимо учитывать также следующее:

- картирование потребностей в умениях во всех цепочках создания стоимости позволит лучше использовать человеческий капитал и повысить конкурентоспособность отраслей;
- ориентированная на человека и устойчивая индустрия 5.0 может выступать в качестве драйвера принятия решений, обеспечивать соответствие наборов умений отраслевым требованиям, а также развивать

обучение технологии параллельно с разработкой инноваций в промышленности;

- расширение возможностей отраслевых профсоюзов/ассоциаций для разработки учебных программ соответствующих умений. В частности, профсоюзы могут помочь обеспечить инвестиции в обучение, что благоприятно скажется на повышении качества рабочих мест и заработной платы, а также трудовой мобильности;
- улучшение сбора и использования данных об умениях позволит обеспечить укрепление информационных систем рынка труда, облегчит прогнозирование умений и определение перспектив рынка труда за счет эффективной профориентации, а, следовательно, внедрение циркулярных стратегий в отрасли.

Заключение

Экономика замкнутого цикла может создавать дополнительную ценность за счет повторного использования ресурсов, а также сокращения отходов и потребления первичных материалов. Циркулярные бизнес-модели вытесняют линейные, определяя социальные и целевые показатели воздействия на окружающую среду.

Роль ПОО в содействии к переходу к ЭЗЦ проявляется в следующем:

- *повышение умений*, необходимых для поддержки устойчивого и ресурсосберегающего общества, перехода к системному мышлению, сотрудничеству и самосознанию;
- *обеспечение обучения в течение всей жизни*;
- *повышение социальной интеграции*;
- *стимулирование рынков* (ПОО и его тесная связь с промышленностью и правительством играет важную роль в развитии предпринимательских умений, мотивации учащихся и устойчивости предприятий).

К сожалению, роль ПОО исследована недостаточно в вопросе обеспечения перехода к ЭЗЦ.

На основании проведенного анализа можно выделить предпосылки для формирования экономики замкнутого цикла в контексте развития ПОО.

1. «Зеленый» переход повлияет на технологии, используемые на рабочем месте. Запланированные инвестиции в «зеленые» технологии, вероятно, повысят спрос на специалистов в этих областях, потенциально создавая пробелы в умениях, которые необходимо будет восполнить системам обучения в течение всей жизни, в том числе в рамках ЭЗЦ.

2. Эффективные системы ПОО способствуют вовлечению учащихся в обучение. Структурные изменения подчеркивают необходимость реорганизации ПОО, чтобы сделать их более устойчивыми и гибкими.

3. Программы ПОО, чтобы оставаться актуальными, должны быть приведены в соответствие с потребностями рынка труда, обеспечивая возможности *оперативного* реагирования на изменения. Использование высококачественной информации о потребностях в умениях и тесной связи всех акторов имеет решающее значение при разработке гибких систем ПОО. Создание единой платформы умений и направлений ЭЗЦ позволит обеспечить оперативную переподготовку.

4. Меняющаяся архитектура глобальной сферы труда подразумевает, что социальные умения становятся более важными на рынке труда. В связи этим важно расширение инклюзивности, чтобы учащиеся с различными возможностями могли иметь доступ к программам ПОО, адаптированным к их потребностям.

5. Внедрение инновационных педагогических подходов и технологий в классах и на рабочих местах требует эффективной системы подготовки преподавателей ПОО, современной технологической инфраструктуры и тесной координации со сферой труда.

6. Вовлечение взрослых в обучение – один из возможных путей стабилизации рынка образования и сферы труда в новых условиях.

7. Возрастание роли Т-образных (трансверсальных) и когнитивных умений.

Список литературы

1. Маркелова Ю. В., Редина Ю. Н., Олейникова О. Н. Зарубежные подходы к оценке эффективности профессионального образования и обучения // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 4. С. 70–81. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10409>

2. Andrews D. The circular economy, design thinking and education for sustainability // Local Economy. 2015. Vol. 30. No. 3. P. 305–315. <https://doi.org/10.1177/0269094215578226>

3. Bakirlioğlu Y., McMahon M. Co-learning for sustainable design: the case of a circular design collaborative project in Ireland // Journal of Cleaner Production. 2021. Vol. 279. P. 123474. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123474>

4. Brown E. G., Haigh L., Schröder A., Bozkurt Ö., Bachus K. Closing the skills gap: vocational education & training for the circular economy. Circle Economy, Goldschmeding Foundation, 2021. 16 p. <https://www.circle-economy.com/resources/closing-the-skills-gap-vocational-education-and-training-for-the-circular-economy>

5. Burger M., Stavropoulos S., Ramkumar S., Dufourmont J., van Oort F. The heterogeneous skill-base of circular economy employment // Research Policy. 2019. Vol. 48. No. 1. P. 248–261. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2018.08.015>

6. Chateau J., Mavroeidi E. The jobs potential of a transition towards a resource efficient and circular economy (OECD Environment Working Paper No. 167). // Organisation for Economic Co-operation and Development. 2020. No. 167. P. 1–77. <https://doi.org/10.1787/28e768df-en>

7. De los Rios I. C., Charnley F. J. S. Skills and capabilities for a sustainable and circular economy: the changing role of design // Journal of Cleaner Production. 2017. Vol. 160. P. 109–122. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.10.130>

8. Dufourmont J., Papú Carrone N., Baars N., Schweitzer J-P., Corbalán S. Avoiding blind: promoting circular & fair business models. EEB, 2020. 23 p. https://mava-foundation.org/wp-content/uploads/2021/02/avoiding-blind-spots_report.pdf

9. Giannoccaro I., Ceccarelli G., Fraccascia L. Features of the higher education for the circular economy: the case of Italy // Sustainability. 2021. Vol. 13. No. 20. P. 11338. <https://doi.org/10.3390/su132011338>

10. Järvinen L., Sinervo R. How to create a national circular economy road map. A guide to making the change happen. Sitra, 2020. 59 p. <https://www.sitra.fi/en/publications/how-to-create-a-national-circular-economy-road-map/>
11. Kirchherr J., Piscicelli L. Towards an education for the circular economy (ECE): five teaching principles and a case study // Resources, Conservation & Recycling. 2019. No. 150. P. 104406. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2019.104406>
12. Lanz M., Nylund H., Lehtonen T., Juuti T., Rättyä K. Circular economy in integrated product and production development education // Procedia Manufacturing. 2019. No. 33. P. 470–476. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2019.04.058>
13. Leppänen M. M., Kuula P. H. Experiences from collaborative online education for degree and further education on circular economy // In Proceedings of the SEFI 47th Annual Conference, Budapest, Hungary. 16–20 September, 2019. P. 699–709. https://www.sefi.be/wp-content/uploads/2019/10/SEFI2019_Proceedings.pdf
14. Slunge D., Andersson I., Wikström P., Sterner T. Circular economy – a conceptual review and analysis of implications for Swedish development cooperation. EBA Working Paper, 2021. 103 p. https://eba.se/wp-content/uploads/2021/05/WP_2021_05_Slunge-Andersson-Wikström-Sterner.pdf
15. Wandl A., Balz V., Qu L., Furlan C., Arciniegas G., Hackauf U. The circular economy concept in design education: enhancing understanding and innovation by means of situated learning // Urban Planning. 2019. Vol. 4. P. 63–75. <https://doi.org/10.17645/up.v4i3.2147>
16. WEF. Towards the circular economy: accelerating the scale-up across global supply chains. // World Economic Forum, 2014. 64 p. https://www3.weforum.org/docs/WEF_ENV_TowardsCircularEconomy_Report_2014.pdf

References

- Andrews, D. (2015). The circular economy, design thinking and education for sustainability. *Local Economy*, 30(3), 305–315. <https://doi.org/10.1177/0269094215578226>
- Bakirlioğlu, Y., & McMahan, M. (2021). Co-learning for sustainable design: The case of a circular design collaborative project in Ireland. *Journal of Cleaner Production*, 279, 123474. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123474>
- Brown, E. G., Haigh, L., Schröder, A., Bozkurt, Ö., & Bachus, K. (2021). *Closing the skills gap: Vocational education & training for the circular economy*. Circle Economy, Goldschmeding Foundation. <https://www.circle-economy.com/resources/closing-the-skills-gap-vocational-education-and-training-for-the-circular-economy>
- Burger, M., Stavropoulos, S., Ramkumar, S., Dufourmont, J., & van Oort, F. (2019). The heterogeneous skill-base of circular economy employment. *Research Policy*, 48(1), 248–261. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2018.08.015>

- Chateau, J., & Mavroeidi, E. (2020). *The jobs potential of a transition towards a resource efficient and circular economy* (OECD Environment Working Paper No. 167). Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/28e768df-en>
- De los Rios, I. C., & Charnley, F. J. S. (2017). Skills and capabilities for a sustainable and circular economy: The changing role of design. *Journal of Cleaner Production*, 160, 109–122. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.10.130>
- Dufourmont, J., Papú Carrone, N., Baars, N., Schweitzer, J.-P., & Corbalán, S. (2020). *Avoiding blind: Promoting circular & fair business models*. EEB. https://mava-foundation.org/wp-content/uploads/2021/02/avoiding-blind-spots_report.pdf
- Giannoccaro, I., Ceccarelli, G., & Fraccascia, L. (2021). Features of the higher education for the circular economy: The case of Italy. *Sustainability*, 13(20), 11338. <https://doi.org/10.3390/su132011338>
- Järvinen, L., & Sinervo, R. (2020). *How to create a national circular economy road map. A guide to making the change happen*. Sitra. <https://www.sitra.fi/en/publications/how-to-create-a-national-circular-economy-road-map/>
- Kirchherr, J., & Piscicelli, L. (2019). Towards an education for the circular economy (ECE): Five teaching principles and a case study. *Resources, Conservation & Recycling*, 150, 104406. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2019.104406>
- Lanz, M., Nylund, H., Lehtonen, T., Juuti, T., & Rättyä, K. (2019). Circular economy in integrated product and production development education. *Procedia Manufacturing*, 33, 470–476. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2019.04.058>
- Leppänen, M. M., & Kuula, P. H. (2019). Experiences from collaborative online education for degree and further education on circular economy. In B. V. Nagy, M. Murphy, H.-M. Järvinen, A. Kálmán (Eds.), *Varietas delectat... Complexity is the new normality. Proceedings of the SEFI 47th Annual Conference, Budapest, 16–20 September, 2019* (pp. 699–709), SEFI. https://www.sefi.be/wp-content/uploads/2019/10/SEFI2019_Proceedings.pdf
- Markelova, Yu. V., Redina, Yu. N., & Oleynikova, O. N. (2020). Zarubezhnyye podkhody k otsenke effektivnosti professional'nogo obrazovaniya i obucheniya [Foreign approaches to assessing the effectiveness of vocational education and training]. *Vocational Education and Labour Market*, 4, 70–81. (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10409>
- Slunge, D., Andersson, I., Wikström, P., & Sterner, T. (2021). *Circular economy—a conceptual review and analysis of implications for Swedish development cooperation* (EBA Working Paper). Expert Group for Aid Studies (EBA). https://eba.se/wp-content/uploads/2021/05/WP_2021_05_Slunge-Andersson-Wikstr%C3%B6m-Sterner.pdf
- Wandl, A., Balz, V., Qu, L., Furlan, C., Arciniegas, G., & Hackauf, U. (2019). The circular economy concept in design education: Enhancing under-

standing and innovation by means of situated learning. *Urban Planning*, 4(3), 63–75. <https://doi.org/10.17645/up.v4i3.2147>
WEF. (2014). *Towards the circular economy: Accelerating the scale-up across global supply chains* (Report). World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_ENV_TowardsCircularEconomy_Report_2014.pdf

Информация об авторах / Information about the authors

Олейникова Ольга Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, генеральный директор Центра изучения проблем профессионального образования, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7645-4733>, observatory@cvets.ru

Olga N. Oleynikova – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, CEO of Centre for VET Studies, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7645-4733>, observatory@cvets.ru

Редина Юлия Николаевна – кандидат экономических наук, ведущий специалист Центра изучения проблем профессионального образования, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5007-777>, observatory@cvets.ru

Yulia N. Redina – Candidate of Science (Economy), Leading Specialist of Centre for VET Studies, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5007-7773>, observatory@cvets.ru

Вклад авторов / Contribution of the authors

Олейникова О. Н. – разработка концепции статьи, определение методов анализа, участие в разработке разделов «Результаты и обсуждение» и «Выводы».

Olga N. Oleynikova – development of the concept of the article, identification of methods and sources for analysis, inputs to the section “Results and Discussion”, “Conclusions”.

Редина Ю. Н. – подбор источников, предложения к концепции статьи и выбору методов исследования, разработка раздела «Результаты и обсуждение», участие в разработке раздела «Выводы».

Yulia N. Redina – inputs to the overall concept of the article and selection of methods, data collection. Development of the section “Discussion”, participation in developing sections “Results and Discussion”, “Conclusions”.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests: the authors declare no conflict of interest.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.

Воспитание в системе образования: законодательные новеллы и обновление практики

В. И. Блинов^{1,2}, С. А. Осадчева², Л. Н. Куртеева² ✉

¹ Центр развития высшего и среднего профессионального образования Российской академии образования, Москва, Российская Федерация

² Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Российская Федерация

✉ kular11@yandex.ru

Аннотация

Введение. Теория и практика воспитания – самые древние и самые сложные объемы педагогической и философской мысли. Признавая за семьей приоритет в вопросах воспитания, общество также имеет определенные права на воспитание своих граждан. Воспитание вне социума – утопия. Именно сегодня становятся все более актуальными вопросы воспитания в системе не только общего, но и среднего профессионального и высшего образования, включая вопросы законоприменения в данной сфере.

Цель. Анализ первых результатов внедрения новых законодательных норм в сфере воспитания.

Методы. Теоретико-методологический анализ нормативных документов, научной литературы, педагогического опыта.

Результаты. Выявлены проблемы и противоречия, затрудняющие внедрение и развитие воспитательной деятельности, основанной на положениях ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» и подзаконных актов, регламентирующих нововведения в системе воспитания.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы при формировании и развитии системы контроля и оценки результатов воспитательной деятельности.

Ключевые слова: воспитание, личностное развитие, воспитание в системе среднего профессионального образования, воспитание в школе, воспитание в вузе, закон о воспитании


Для цитирования: Блинов В. И., Осадчева С. А., Куртеева Л. Н. Воспитание в системе образования: законодательные новеллы и обновление практики // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10. № 3. С. 84–96. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.002>

Статья поступила в редакцию 6 сентября 2022 г.; поступила после рецензирования 14 сентября 2022 г.; принята к публикации 22 сентября 2022 г.


© Блинов В. И., Осадчева С. А., Куртеева Л. Н., 2022

Review article

Education in the educational system: Legislative novelties and updating of practice

Vladimir I. Blinov^{1,2}, Svetlana A. Osadcheva², Larisa N. Kurteeva² 

¹ Center for the Development of Higher and Secondary
Vocational Education of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russian Federation

² The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Moscow, Russian Federation
 kular11@yandex.ru

Abstract

Introduction. Theory and practice of education are the oldest and most complex objects of pedagogical and philosophical thought. While it is widely recognised that family takes priority in educational matters, society can also play its role in people's education. Education outside of society is utopia. Today more than ever the issues of not only general, but also secondary vocational and higher education, including issues of law enforcement in this area, are becoming urgent.

Aim. To highlight the preliminary results of introducing new legislative norms into the field of moral education.

Methods. Theoretical and methodological analysis of normative documents, scientific literature, pedagogical experience.

Results. The problems and contradictions that hinder the implementation and development of educational activities based on the norms of the Federal Law "O vnesenii izmenenii v Federal'nyi zakon 'Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii' po voprosam vospitaniia obuchaiushchikhsia" [On Amendments to the Federal Law № 304-FZ "On Education in the Russian Federation" on the Education of Students № 304-FZ] and regulations on innovations in the education system are identified.

Practical significance. The results of the study can be used in the formation and development of a system for monitoring and evaluating the results of activities related to moral education.

Keywords: moral education, upbringing, personal growth, vocational education and training, VET, law on education

For citation: Blinov, V. I., Osadcheva, S. A., & Kurteeva, L. N. (2022). Education in the education system: Legislative novelties and updating of practice. *Vocational Education and Labour Market*, 10(3), 84–96. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.002>

Received September 6, 2022; revised September 14, 2022; accepted September 22, 2022.

Введение

Теория и практика воспитания – самые древние и самые сложные объекты педагогической и философской мысли. Любое человеческое общество в исторической ретроспекции было вынуждено отвечать на сложные вопросы о воспитании: кого и зачем воспитывать, как и где это делать, каким быть воспитателю...? Целые эпохи, народы и сословия отразились в названиях систем воспитания: спартанское воспитание, афинское, рыцарское, церковное, придворное и т. д. Эпоха просвещения объединила воспитание и образование в единое и неделимое целое. Последующие революции разрушили сословные барьеры и вновь развели эти понятия, порой даже не сочтя нужным закрепить изменения в языке. Так, например, в английском языке понятия «воспитание» и «образование» выражаются одним словом, лишь из контекста можно понять, о чем идет речь.

В языковом сознании многих россиян когда-то позитивно воспринимаемое слово «воспитание» со временем обрело отрицательную коннотацию, неся в себе оттенок насилия и принуждения. Многие родители относятся к воспитанию в школе крайне настороженно, как к вторжению в жизнь семьи и их детей. Возможно, некоторые сомнения не беспочвенны, воспитание требует деликатности и такта, но необходимо понимать, что воспитание одновременно является общественным явлением. Общество всегда имеет определенные права на воспитание своих граждан. Воспитание вне социума – тоже известная утопия. Именно поэтому сегодня становятся столь актуальными вопросы воспитания детей в системе образования, вопросы законоприменения в данной сфере, вопросы сотрудничества семей с системой образования в деле воспитания.

Результаты и обсуждение

Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся»¹ запустил процессы обновления многих аспектов образования: от целей и содержания воспитания до ритуалов и взаимодействия школы с детскими общественными организациями. Все новеллы нашли отражение в последней редакции ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»² (далее – Закон) и вступили в силу. Самое время сверить направление движения с теми идеями, которые были заложены в Законе. Двухлетний период внедрения – вполне достаточное время для подобного анализа.

Новеллы о воспитании весьма лаконичны и прозрачны. Закон – это не методические рекомендации, а комплекс норм, обязательных к исполнению. Важнейшим элементом, безусловно, является определение воспитательной деятельности, направленной на развитие личности обучающихся и создание условий для этого развития.

¹ ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся» от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075?ysclid=187fymefbd217165352>

² ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745&ysclid=187gdklzs504926395>

Без этого определения в Законе восприятие воспитательной деятельности осложнялось разными мнениями и мифами. «Основополагающий тезис» противников воспитания последнего тридцатилетия – «Пусть школа учит, а не воспитывает!». Очевидность того, что именно обучение является главным средством воспитания, инструментом развития мировоззрения, интеллекта (включая память, восприятие, воображение и т.д.), этики взаимоотношений, эстетического вкуса, физического развития, не признавалась в непрофессиональных кругах, да и многие педагоги стали сосредотачиваться на других задачах. «Теория и методика воспитания» исчезла как самостоятельный учебный предмет из расписаний многих педагогических вузов.

В педагогический обиход вернулась древняя поговорка о том, что воспитывать ребенка нужно пока он «лежит поперек лавки». Иначе говоря, доминировало мнение, что воспитание – дело исключительно семейное: в школе, да и в детском саду, воспитывать поздно... Уточним для любителей фольклора, что в поговорке речь идет о том, когда нужно *начинать* воспитывать ребенка, а не заканчивать это делать. У русских в традиции воспитания было очень простое деление: воспитание дитя, не «вошедшего в разум», и воспитание отрока, в разум вошедшего – созревшего для понимания слова. Благородные отцы оставили своим детям множество поучений, которые ряд современных исследователей причисляет даже к самостоятельному литературному жанру. Не к младенцам обращены слова «Поучения Владимира Мономаха» (XII век)¹ или «Юности честного зеркала» Петра Великого (XVIII в.)². В других сословиях складывались свои, не менее мудрые воспитательные традиции. Известны крестьянские способы приобщения детей к труду, основанные на постепенности и возрастании ответственности ребенка за порученное дело. В семьях ратников имелся целый арсенал «детского» оружия – облегченного, сильного для упражнений будущих воинов. С XIV–XV вв. в воспитательном обиходе появились списки (позже и печатные книги) учительных Евангелий.

Еще сто лет назад имелась возможность говорить о семейном образовании и воспитании детей вне образовательных организаций. Сегодня это единичные случаи, исключения, связанные с невозможностью посещения ребенком школы либо с прихотью состоятельных родителей. Количественный рост информации и естественное усложнение образовательных программ требуют системной работы коллектива педагогов и коллектива обучающихся. Индивидуальное образование лишено многих важных инструментов, в основе которых лежит взаимодействие детей, их сотрудничество и соревнование. Эффективность воспитания вне живой детской среды не может быть достаточной для формирования личности современного человека.

Создание условий для развития личности определено Законом как самостоятельное направление воспитательной деятельности. К таким

¹ Поучения Владимира Мономаха. <http://lib.pushkinskiydom.ru/Default.aspx?tabid=4874>

² Отрывок из «Юности честного зеркала... // История России до 1917 года. <http://russiahistory.ru/otry-vok-iz-yunosti-chestnogo-zertsala>

условиям можно отнести не только привычное для образования материально-техническое и информационное обеспечение, но и психологический климат образовательной организации, качество рабочих программ воспитания и их методического обеспечения, эстетические свойства пространственной среды, комфорт и безбарьерность, доступность различных, в том числе внешних, ресурсов и многое другое. Стоит задуматься о включении в программы воспитания или в приложение к ним дорожных карт создания необходимых для воспитания условий, что соответствует и букве, и духу Закона.

Цели воспитания менялись от эпохи к эпохе, но неизменным оставался их дуализм: с одной стороны, необходимо обеспечить развитие самостоятельной личности, с другой – обеспечить развитие личности, принимающей систему определенных ценностей: религиозных, общественных, национальных, сословных и т. д. Менялось содержание ценностных оснований, но «конструкция» целей воспитания оставалась неизменной. Новеллы современного российского Закона в полной мере соответствуют укоренившимся, классическим, представлениям о целях воспитания, определяя ясный ряд оснований воспитательной деятельности, ее сущность и характер.

Во 2-м пункте статьи 2 Закона определено, что воспитательная деятельность осуществляется «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. Речь идет о формировании совершенно определенных чувств и отношений, которые и являются результатом воспитательной деятельности.

Закон не определяет всего пути развития личности – лишь пунктирно намечает постепенное перерастание чувств (неосознанных переживаний ребенка) в систему отношений (осознанных) к явлениям и сущностям окружающего мира, в основе которых лежат ценности, принятые личностью и определяющие и поведение, и характер решений, и деятельность, и общение. Бихевиористские подходы к поведению человека, основанные на опыте влияния неких стимулов, давно не устраивают педагогов как результат воспитания. В современной педагогике речь идет об осознанном поведении человека, руководствующегося системой ценностей. Страх последствий и предвкушение выгоды – слабые мотивы для современного человека, ограничивающие его творческую свободу, самостоятельность и ответственность. Мировая и отечественная культура вполне могла бы лишиться многих имен, не будь педагоги столь терпеливы и терпимы к отрицательным проявлениям в поведении некоторых своих учеников, таких как, например,

¹ ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". Там же.

юные Пушкин, Лермонтов, Маяковский, Пантелеев, Есенин... Весьма длинный может получиться ряд. Созданное этими людьми в зрелые годы существенно перевешивает проступки и дерзости, совершенные ими в детстве и юности.

Путь воспитания от чувств к системе отношений понятен в теории, но требует серьезной проработки в практике. Конечно, пока ребенку недоступно абстрактное мышление и мал багаж знаний, следует сосредоточиться на формировании чувств, работать над созданием впечатлений, переживаний и сопереживаний. Постепенно нужно учить рассуждать и оценивать, обсуждать, переходить от игры к деятельности, учить применять знания, доказывать свою правоту, обосновывать собственную точку зрения, дискутировать, идти на разумные компромиссы. При этом ни в образовательных стандартах, ни в программах, действующих сегодня, не обнаруживается четкого понимания того, какие задачи воспитания должны быть решены относительно возрастного периода развития ребенка. Нет ответа и на вопрос, какие личностные результаты (результаты личностного развития) должны быть достигнуты к окончанию начальной школы. Средней? Полного общего образования? Среднего профессионального и высшего? Такое системное видение сегодня отсутствует. Воспитательная деятельность оказывается деятельностью с неопределенным результатом, что, как правило, характеризует работу с нулевой эффективностью.

Новеллы Закона предусмотрели необходимость решений всей гаммы этих сложных вопросов. Пункт 9.1. статьи 2 гласит: «Примерные основные общеобразовательные программы, примерные образовательные программы среднего профессионального образования включают в себя примерную рабочую программу воспитания и примерный календарный план воспитательной работы»¹. Пункт 10 статьи 2 уточняет: «Примерная основная образовательная программа – учебно-методическая документация (примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также в предусмотренных настоящим Федеральным законом случаях примерная рабочая программа воспитания, примерный календарный план воспитательной работы), определяющая рекомендуемые объем и содержание образования определенного уровня и (или) определенной направленности, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, включая примерные расчеты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы».²

Фактически Законом определен переход от привычных планов воспитательной работы к рабочим программам воспитания. Программа, в отличие от плана, – это последовательность действий, которые необходимо выполнить для достижения определенного результата. План (календарный план) – лишь часть программы, связывающая действия

¹ Там же.

² Там же.

программы с календарем для удобства общего планирования и координации работы. Важно и то, что рабочая программа воспитания является частью основной образовательной программы. Это положение Закона обязывает включить решение воспитательных задач в учебный процесс, преодолеть весьма вредный, но устоявшийся за последние тридцать лет в России стереотип «на уроках учим, а воспитываем во внеурочное время». Бытует даже термин «внеучебная» деятельность в школе (абсурд по определению!), который используется в ряде случаев как синоним понятий воспитание, воспитательная работа. Педагогическая аксиома о том, что любая работа образовательной организации и в образовательной организации является воспитательной, начала забываться. Новеллы Закона стали барьером для этой опасной тенденции сепарации обучения, воспитания и деятельности по жизнеобеспечению образовательной организации. Работа управленческого персонала, охранников, уборщиц, поваров направлена на создание условий для развития личности обучающихся.

Сопоставительный анализ подзаконных документов

В целях обнаружения проблем внедрения новых норм Закона было проведено сопоставление подзаконных документов, введенных в действие в 2020–2022 гг.

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 № 413) (с изм. и доп. на 11.12.2020) определяет следующее:

«Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника ("портрет выпускника школы")» (разд. I, п. 5.) и «устанавливает требования к (личностным) результатам освоения обучающимися основной образовательной программы <...> включающим:

- осознание обучающимися российской гражданской идентичности;
- готовность к саморазвитию, самостоятельности и самоопределению;
- наличие мотивации к обучению и личностному развитию;
- целенаправленное развитие внутренней позиции личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций, формирование системы значимых ценностно-смысловых установок, антикоррупционного мировоззрения, правосознания, экологической культуры, способности ставить цели и строить жизненные планы» (разд. II, п 6.)¹.

2. Примерная общеобразовательная программа среднего общего образования, одобренная решением ФУМО по общему образованию от 28.06.2016 определяет следующее:

«Планируемые личностные результаты освоения ООП в сфере отношений обучающихся к:

¹ Приказ Министерства просвещения РФ от 12.08.2022 № 732 "О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413". <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008?index=2&rangeSize=1>

- себе, своему здоровью, познанию себя;
- России как к Родине (Отечеству);
- закону, государству и гражданскому обществу;
- с окружающими людьми;
- окружающему миру, живой природе, художественной культуре;
- семье и родителям, в том числе подготовка к семейной жизни;
- труду, в сфере социально-экономических отношений;
- в сфере физического, психологического, социального и академического благополучия обучающихся» (особенно привлекает внимание «академическое благополучие») ¹.

3. Примерная рабочая программа воспитания, утвержденная УМО по общему образованию Минпросвещения России в июне 2022 г., определяет следующее:

«Согласно Федеральному закону 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и обновленным ФГОС программа воспитания становится частью основных образовательных программ общего образования, а в процесс воспитания детей в образовательных организациях в качестве его основы включаются конституционные и национальные ценности российского общества <...>

Примерная программа воспитания предусматривает инвариантную и вариативную составляющую. Обязательная (инвариантная) часть прописана в Примерной программе, а вариативная формируется в самой общеобразовательной организации с опорой на особенности региона, мнение родительского сообщества и традиции конкретной школы <...>.

Фундаментальной основой программы воспитания является уклад образовательной организации, который определяет специфику и конкретные формы организации жизни школы. В сущности, уклад – это договор между учащимися, родителями, педагогами и другими сотрудниками организации, задающий культуру поведения всех участников процесса воспитания, описывающий запланированные деятельности и социокультурный контекст воспитательной работы. Особенно важно, чтобы ценности, прописанные в укладе, разделялись не только сотрудниками образовательных организаций, но и учащимися и их родителями <...>

Согласно Примерной программе, главные ценности, которые должны быть сформированы у современного школьника, – это ценности Родины, человека, природы, семьи, дружбы, сотрудничества, знания, здоровья, труда, культуры и красоты. Они находят свое отражение в основных направлениях воспитательной работы образовательных организаций: гражданском, патриотическом, духовно-нравственном, эстетическом, экологическом, трудовом, воспитании ценностей научного познания, физическом воспитании и формировании культуры здорового образа жизни, эмоционального благополучия. Чтобы осуществить главную цель воспитания – полноценное личностное развитие школьников и создание условий для их позитивной социализации на основе базовых ценностей,

¹ Примерная основная образовательная программа среднего общего образования¹ (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 28.06.2016 N 2/16-з). <https://legalacts.ru/doc/primemaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-srednego-obshchego-obrazovanija-odobrena-resheniem>

педагогам нужно будет не только заниматься обучением и воспитанием учащихся, но и конструктивно общаться на эти темы с родителями, объяснять им, к каким результатам может прийти в своем развитии ребенок того или иного возраста. А для обеспечения выполнения главных задач воспитания по каждому из направлений школы будут взаимодействовать с другими организациями региона на основе социального партнерства».¹

Сопоставляя содержание цитат, относящихся к результатам освоения программ общего образования, несложно отметить разночтения, смысловые разрывы и различия подходов к формулированию собственно результатов освоения данных программ. Понятие «личностные результаты», определенное ФГОС общего образования, вовсе исчезает в последнем документе. Содержательная преемственность всех трех документов прослеживается слабо: создается впечатление, что авторы более поздних по хронологии написания и принятия документов вообще игнорировали своих предшественников. Более того, даже самый поверхностный сопоставительный анализ позволяет констатировать крайне слабую связь с нормами Закона (ст. 2, п. 2), приведенными выше.

В среднем профессиональном образовании также сложилась непростая ситуация. Новый макет ФГОС СПО (2021 г.) предполагает в составе профессиональной основной образовательной программы (ПООП) наличие примерных рабочих программ воспитания и календарного плана воспитательной работы, но при этом не содержит понятия «личностные результаты» освоения ПООП обучающимися. Макет ПООП СПО определяет, что «в ходе реализации образовательной программы могут быть учтены личностные результаты» (Раздел 4. Планируемые результаты освоения образовательной программы, п. 4.3)

«Результаты освоения профессионального модуля:

В ходе освоения профессионального модуля учитывается движение обучающихся к достижению личностных результатов. Личностные результаты обучающихся учитываются в ходе оценки результатов освоения профессионального модуля (п. 4) <...>

В ходе оценки результатов освоения учебной дисциплины учитывается движение обучающихся по достижению личностных результатов <...>

Личностные результаты, выбранные педагогами для формирования, отражаются в "Тематическом плане и содержании учебной дисциплины" <...>

Паспорт примерной рабочей программы воспитания содержит перечень личностных результатов обучающихся, сформированный на основе:

- требований Закона в части формирования 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

¹ Примерная рабочая программа воспитания (одобрена решением ФУМО по общему образованию, протокол от 23 июня 2022 г. № 3/22). <https://институтвоспитания.рф/programmy-vospitaniya/ooyprogramma-vospitaniya>

Российской Федерации, природе и окружающей среде, бережного отношения к здоровью, эстетических чувств и уважения к ценностям семьи (ст. 2, п.2);

- отраслевых требований к деловым качествам личности;
- истории и традиций субъекта Российской Федерации;
- требований ключевых работодателей;
- требований уклада ПОО.

При этом личностные результаты освоения образовательной программы не подлежат персонифицированной оценке. Успехи обучающегося в достижении личностных результатов фиксируются способами, определенными образовательной организацией самостоятельно (например, портфолио, в т. ч. цифровое, стена (карта и др.) достижений и др.)¹. Примерный календарный план воспитательной работы содержит указание, на формирование какого личностного результата направлено то или иное организуемое событие.

Прослеживается обратная ситуация, когда во ФГОС СПО личностные результаты отсутствуют, но они имеются в примерной программе, представляющей собой единый документ как в части обучения, так и воспитания. Личностные результаты определены в соответствии с нормами Закона, но преемственность с общим образованием, не формирующим личностные результаты, отсутствует – при том, что реализация программ СПО осуществляется на основе ФГОС среднего общего образования, если студент обучается на базе 9-ти классов.

Минобрнауки России выпустило в 2021 году «Методические рекомендации по разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования»². Общая установка данного документа верная – *sapienti sat* (умному достаточно)! Соответствие Закону выверено абсолютно, вопрос о результатах и их оценивании отнесен к компетенции самих вузов. Неудобный вопрос о формах аттестации студентов по результатам освоения программ воспитания решен в данных рекомендациях с удивительной легкостью: **«Формы аттестации не относятся к мониторингу и оценке воспитательных результатов обучающихся** [выделено авторами]. На усмотрение ООВО может проводиться внутренний мониторинг качества системы воспитательной работы ООВО и условий реализации рабочей программы воспитания, в том числе календарного плана воспитательной работы».

Невозможно обойти вниманием и еще один документ, разработанный Федеральным институтом оценки качества образования (ФГБУ ФИОКО) – «Методические рекомендации по развитию механизмов управления качеством образования». В части воспитательной деятельности утверждается следующее: «...школа является самостоятельным, полноценным участником воспитательного процесса. Воспитание – это

¹ Макет примерной основной образовательной программы среднего профессионального образования (с обновленной программой воспитания). <https://firpo.ru/activities/poop/>

² Методические рекомендации по разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования. Москва: Министерство науки и высшего образования РФ, 2021. <https://clck.ru/V3W59>

комплексный многоаспектный процесс, в котором помимо системы образования участвуют семья, общество, государство.

Более того, воспитание как педагогически организованный процесс осуществляется в условиях неизбежных противоречий между ценностными установками, транслируемыми различными субъектами социализации. На результатах воспитания сказывается социально-экономический, этнокультурный, социокультурный, технологический и цифровой контексты развития современных детей...

Важно подчеркнуть, что при этом не оцениваются результаты воспитания отдельных обучающихся. Речь идет исключительно об оценке результатов групп школьников – от коллектива класса или школы до учащихся определенного возраста в целом по России»¹.

«Важное значение имеет также выделение контекстных особенностей образовательных организаций, которые связаны с результатами воспитательной работы. Учет контекста, в котором работает образовательная организация, выделение групп школ, имеющих общие характерные особенности, способствует более точной интерпретации результатов оценки и позволяет поддерживать адресность разрабатываемых рекомендаций»².

Анализ даже самого верхнего слоя программно-методических, организационно-методических и методических материалов позволяет с достаточной достоверностью констатировать, что краеугольной проблемой внедрения новых программ воспитания в системе образования является вопрос о результатах воспитания, о той дельте приращения в личностном развитии ребенка или студента, которая возникла благодаря воспитательной деятельности.

Педагоги, как и управленцы, избегают самих понятий «личный результат» или «воспитательный результат». Вырабатывается вердикт: результат неизмерим, индивидуальная оценка и аттестация невозможны и нецелесообразны, развитие человека носит многофакторный характер и невозможно установить, благодаря чему оно прогрессирует или деградирует, результаты воспитания носят отложенный, статистический характер. Воспитательная деятельность имеет цель (направленность), задачи, направления, формы, методы, условия, но не имеет формализованного результата. Воспитание (его эффективность) не подлежит оцениванию по параметрам результата, только по процессным параметрам.

Не наблюдается попыток хотя бы в теории декомпозировать представления о воспитательном результате по возрастным группам. Очевидно, что патриотические чувства первоклассника существенно отличаются от патриотической позиции студента вуза. В чем отличие? Каковы этапы развития данной ценностной ориентации в подростковом, старшем подростковом и юношеском возрасте? Какова связь с развитием эмоционально-волевой сферы и интеллекта? Как обеспечить преемственность воспитания на разных уровнях образования?

¹ Методические рекомендации по развитию механизмов управления качеством образования. ФИОКО <https://click.ru/hcJob>

² Там же. П. 2.3.1. Актуальные направления совершенствования региональных систем организации воспитания обучающихся.

Возникают предпосылки для разработки плана весьма обширного психолого-педагогического, социологического, историко-философского междисциплинарного исследования. Если, конечно, верна гипотеза о том, что некоторые воспитательные результаты прямо или косвенно, с той или иной степенью точности и достоверности все же можно измерить. Важно ответить на вопрос, как применять результаты этих измерений, кому они нужны? Есть ли смысл в дополнительных аттестациях?

Отдельно следует всесторонне оценить риски развития воспитательной деятельности без определения результата. Если результат деятельности не определен и не проверяется, имитация работы легко прогнозируема. Для такой массовой деятельности, как воспитание в системе образования, подобного рода риск вполне может стать широкомасштабной угрозой, поскольку формализм и неискренность педагогов не просто не дают развивающего эффекта, но неизбежно приводят к противоположным результатам.

Заключение

Исследование первого периода внедрения новых законодательных норм в сфере воспитания позволило сделать весьма парадоксальные выводы. Воспитание практически во всех подзаконных актах представлено как деятельность без определенного результата, то есть не контролируемая и не оцениваемая по результатным параметрам. Попытки создания индивидуализированных систем оценивания носят единичный характер в рамках инициатив отдельных педагогов и образовательных организаций. Риск массовой имитации воспитательной деятельности велик и требует принятия управленческих решений, обеспечивающих создание научно обоснованных систем индивидуализированного контроля и оценки результатов воспитательной деятельности.

Информация об авторах / Information about the authors

Блинов Владимир Игоревич – доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра развития высшего и среднего профессионального образования РАО; директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8607-9159>, endless111@yandex.ru

Vladimir I. Blinov – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Head of the Center for the Development of Higher and Secondary Vocational Education, RAE; Head of Research Center for Vocational Education and Qualifications Systems, FIRO RANEPА, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8607-9159>, endless111@yandex.ru

Осадчева Светлана Анатольевна – кандидат экономических наук, заместитель директора Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9110-6705>, osadcheva-sa@ranepa.ru

Svetlana A. Osadcheva – Candidate of Science (Economics), Deputy Director of Research Center for Vocational Education and Qualifications Systems, FIRO RANEPА, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9110-6705>, osadcheva-sa@ranepa.ru

Куртеева Лариса Надировна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1070-1030>, kular11@yandex.ru

Larisa N. Kurteeva – Candidate of Science (Pedagogy), Leading Researcher at the Research Center for Vocational Education and Qualifications Systems, FIRO RANEPА, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1070-1030>, kular11@yandex.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests: the authors declare no conflict of interest.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.

Воспитательный потенциал профориентации: взгляд нового поколения

В. Н. Пронькин¹ ✉, Д. А. Махотин², В. В. Кинелева¹, Н. Ф. Родичев³

¹Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация

²Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация

³Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Российская Федерация

✉ pronkin-vn@yandex.ru

Аннотация

Введение. Профориентационная деятельность нормативно является неотъемлемой частью воспитательной деятельности. Однако сопровождение профессионального самоопределения целесообразно рассматривать как самостоятельную составляющую, отчасти дистанцирующуюся от воспитания. Анализ представлений обучающихся о целях, задачах, содержании, методах и формах сопровождения профессионального самоопределения в контексте реализации воспитывающей миссии образовательной организации позволяет восполнить дефицит знаний о воспитательном потенциале профориентации.

Цель. Проблематизация воспитательного потенциала профориентации на основе анализа результатов исследования эффективности профориентационных практик и ресурсов профессионального самоопределения.

Методы. В статье проводится первичный анализ результатов опроса на основе обобщенных данных анкетирования – первого этапа (май–июнь 2022 года) межвузовского исследования, проведенного представителями РГПУ им. А. И. Герцена, ФИРО РАНХиГС, МГПУ, МПГУ, РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина, ЮУрГГПУ, КРИПО. В опросе приняли участие 3069 респондентов – школьников (около 80 %) и студентов колледжей и вузов в возрасте 14–22 лет из 62 регионов России.

Результаты. Данные опроса выявили запросы нового поколения на субъектную позицию в профессиональном самоопределении, выбирающего самореализацию и достойное вознаграждение в качестве ведущих ценностей при выборе профессии. Исследование также позволило определить степень влияния родителей, цифровой и внешней среды на выбор профессионального будущего.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы при планировании воспитательной и профориентационной деятельности, разработке вариативной модели эффективных профориентационных практик для включения в программы профориентационной работы на уровне образовательных организаций и регионов.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, профориентация, выбор профессии, воспитательный потенциал, воспитательная работа

© Пронькин В. Н., Махотин Д. А., Кинелева В. В., Родичев Н. Ф., 2022

Для цитирования: Пронькин В. Н., Махотин Д. А., Кинелева В. В., Родичев Н. Ф. Воспитательный потенциал профориентации: взгляд нового поколения // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10 № 3. С. 97–115. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.006>

Статья поступила в редакцию 29 сентября 2022 г.; поступила после рецензирования 5 октября 2022 г.; принята к публикации 7 октября 2022 г.

Original article

Formative educational potential of career guidance: From the perspective of the new generation

Victor N. Pronkin¹ ✉, Dmitriy A. Mahotin², Valentina V. Kineleva¹, Nikolay F. Rodichev³

¹The Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation

²Moscow City University, Moscow, Russian Federation

³Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation

✉pronkin-vn@yandex.ru

Abstract

Introduction. In recent years, career guidance has become an integral part of formative education. However, it is advisable to consider the guidance of professional self-determination as an independent component, partly distancing itself from formative education. Analysis of students' ideas about the goals, objectives, content, methods, and forms of career guidance in the context of formative education makes it possible to compensate for the lack of knowledge about the formative education potential of career guidance.

Aim. To problematise the potential for formative education of career guidance based on the analysis of the results of a study on the effectiveness of career guidance practices and resources for professional self-determination.

Methods. This article presents the primary analysis of the generalised data of the first stage (May–June, 2022) of a survey conducted by the Interuniversity Research Group of representatives of The Herzen State Pedagogical University of Russia, The Federal Education Development Institute of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow State Pedagogical University, Moscow City University, Russian State University of Oil and Gas named after I. M. Gubkin, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Kuzbass Regional Institute for the Development of Vocational Education. The survey involved 3,069 respondents—schoolchildren (about 80 %) and students of colleges and universities aged 14–22 from 62 regions of the Russian Federation.

Results. The results of the study reflected the demand of a new generation to have an agency in professional self-determination, putting self-realisation and worthy remuneration as first priority when choosing a profession. The study also made it possible to determine the degree of influence of parents and the digital and external environment for choosing a professional future.

Practical significance. The results of the study can be used in planning formative educational and career guidance activities, developing a variable model of effective career guidance practices for inclusion in career guidance programmes at the level of educational organisations and regions.

Keywords: professional self-determination, professional orientation, career guidance, choice of profession, formative education potential, formative education

For citation: Pronkin, V. N., Mahotin, D. A., Kineleva, V. V., & Rodichev, N. F. (2022). Formative educational potential of career guidance: From the perspective of the new generation. *Vocational Education and Labour Market*, 10(3), 97–115. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.006>

Received September 29, 2022; revised October 5, 2022; accepted October 7, 2022.

Введение

Профориентационная деятельность в последние два года нормативно стала неотъемлемой частью воспитательной деятельности в соответствии с новеллами «О воспитании» в Законе об образовании (п. 2 ст. 2 в ред. Федерального закона от 31.07.2020 N 304-ФЗ)¹. В последующем велся ряд работ по созданию и апробации Примерной программы воспитания для общеобразовательных организаций, одобренной решением ФУМО по общему образованию², и макетов Примерной рабочей программы воспитания и Примерного календарного плана воспитательной работы для образовательных организаций, реализующих программы СПО³. Данные разработки позволяют более системно реализовывать профориентационную деятельность в общеобразовательных организациях: см., например, предложения по усилению профориентационного потенциала школы (Пронькин, 2022).

Вместе с тем следует согласиться с разработчиками «Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования»⁴ в том, что сопровождение профессионального самоопределения (как значимая часть сопровождения самоопределения в целом) является самостоятельной составляющей наряду с обучением и воспитанием, хотя все три являются сторонами единого процесса образования и жизнедеятельности, который можно связать с «воспитательным потенциалом профориентационной деятельности»:

¹ ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745&ysclid=l87gdklzb5504926395>

² Примерная рабочая программа воспитания (одобрена решением ФУМО по общему образованию, протокол от 23 июня 2022 г. № 3/22). <https://институтвоспитания.рф/programmy-vospitaniya/oo/programma-vospitaniya>

³ Актуализированный макет ПООП 2020 с примерной рабочей программой воспитания и примерным календарным планом воспитательной работы, разработанными Институтом изучения детства, семьи и воспитания РАО. <https://disk.yandex.ru/d/Cv4V-rT6EAlmhv>

⁴ Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования: Центр профессионального образования ФГАУ «Федеральный институт развития образования». Авторы: В.И. Блинов, И.С. Сергеев и др. ФИРО, 2015. <http://eduidea.ru/communities/14/publics/44>

1. Формирование и развитие личности как зрелого, эффективного **субъекта профессионального самоопределения**, что является сверхзадачей или главной целью профориентационной деятельности сегодня, когда профессиональное самоопределение актуально в течение всей жизни. Такая сверхзадача, в частности, обосновывается в концептуальных разработках научной группы под руководством В. И. Блинова и И. С. Сергеева¹. Среди зарубежных авторов можно отметить концепции «life design» Марка Савицкаса (International Handbook ..., 2019) или «individual agency» группы исследователей OECD, где также подчеркивается ключевая роль субъектности (Covacevich et al., 2019).

2. Формирование **ценностей личности**, связанных с профессиональным самоопределением, профессиональной деятельностью и профессиональным образованием (профессионализм, эффективный труд, радость самореализации, материальное и социальное благополучие и др.). Можно предположить, что постиндустриальная эпоха, как и любой новый «дух времени», неизбежно трансформирует понимание ценностей (см., например, работы о транспрофессионализме Зеер, Крежевских, 2018).

3. Социализация и формирование **общих ценностей**, которые транслируются в процессе профориентационной деятельности. Л. С. Выготский рассматривал воспитание как социально обусловленный процесс. Так, воспитательная среда в его понимании представляется искусственной, где подростку предоставляются все возможности общественной жизни (Выготский, 2005), «моральное воспитание – это прежде всего социальное воспитание» (Выготский, 2004), следовательно, социальное взаимодействие с авторитетным взрослым (профессионалом), наблюдение за ним подростком можно рассматривать как возможность воспитания в человеке нравственных качеств, актуальных в обществе. Согласно концепции социального научения (social learning theory) А. Бандуры (2000) человек усваивает нормы поведения, ценности общества, в котором живет, через наблюдение за поведением и традициями этого общества. Этот же механизм действует при приобретении, в том числе и профессиональных знаний, умений и навыков, а также погружении в профессиональную среду. Данный механизм можно с успехом использовать и для формирования системы ценностей молодежи – через передачу ценностей труда и профессиональной деятельности в процессе профориентационной деятельности. В данном случае речь идет о непосредственном воспитании, рассматриваемом как воспитательный потенциал личности, связанный с возможностями и ресурсами личности и/или педагогической системы, которые при определенных условиях могут стать источником их развития, самоопределения и самосовершенствования.

Говоря о воспитательном потенциале профориентационной среды, М. П. Нечаев и С. Л. Фролова (2017) делают акцент на том, что «используя

¹ Концепция сопровождения ... (там же); Сергеев И. С., Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Лопатина С. Д., Маренин Д. А., Махотин Д. А., Родичев Н. Ф., Сикорская-Деканова М. А. Ключевые тезисы концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи. М.: Издательство «Перо», 2019. <http://eduidea.ru/communities/14/publics/1680>

воспитательный потенциал среды, педагог не только решает задачи профориентации, но и создает условия для интеллектуального, эстетического, физического и др. развития личности; организует досуг учащихся; способствует расширению кругозора учащихся в интересующих их областях...».

С этой позиции и будет рассмотрен воспитательный потенциал профориентационной системы, опираясь на данные опроса в рамках исследования эффективности профориентационных практик и ресурсов профессионального самоопределения.

Методы

1 мая 2022 года межвузовская исследовательская группа¹ приступила к многоэтапному исследованию эффективности профориентационных практик с точки зрения российских старшеклассников и студентов. На первом этапе респондентам было предложено заполнить анкету, в которую были включены две группы вопросов: 1) вопросы, направленные на изучение эффективности профориентационных практик с точки зрения опитантов (предложено оценить более 20 практик), и 2) вопросы, связанные с более широким контекстом профессионального самоопределения:

– Какие задачи ставят перед собой школьники и студенты в сфере профориентации?

– Какую модель профессионального самоопределения они практикуют?

– Кто или что для данного поколения является значимым агентом влияния при совершении профессионального и образовательного выбора?

– Какова роль самого опитанта в планировании профориентационного маршрута?

– Какие рекомендации может дать новое поколение, чтобы поддержка в выборе профессии для молодежи стала более действенной?

Актуальность исследования обусловлена необходимостью оценить эффективность различных профориентационных практик, появившихся и бурно развивающихся в последние годы, и в последующем выработать возможную вариативную модель эффективных профориентационных практик, которые в первую очередь стоит включать в программы профориентационной работы на уровне образовательных организаций и регионов. Это важно и для воспитательной работы, поскольку профориентационные модули включены в программы воспитания образовательных организаций

В первой волне анкетирования (май–июнь 2022 года) приняло участие 3069 респондентов в возрасте 14–22 лет. Иногда представителей этой когорты называют «поколение Z»². Это возраст активного профессионального самоопределения, когда молодой человек проходит через «точки бифуркации» (Алашеев и др., 2022, с. 173) – периоды выбора своего профессионально-образовательного маршрута. Еще один важный аспект:

¹ Межвузовская исследовательская группа на первом этапе включала представителей РГПУ им. А. И. Герцена, ФИРО РАНХиГС, МГПУ, МПГУ, РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина, ЮУрГГПУ, КРИПО.

² см., например, «Детство XXI века в социогуманитарной перспективе» (2017)

именно это поколение было включено в новые профориентационные практики, взрывной рост которых пришелся на 2010-е годы¹.

Около 80 % респондентов (2441 человек) – это школьники 8–11 класса, остальные – студенты колледжей и вузов (подробнее в табл. 1). Среди респондентов девушек – 58,1 %, юношей – 41,9 %.

В первой волне опроса приняли участие 62 региона, наибольшее число участников из 8 регионов: Кемеровской области, Республики Татарстан и Адыгеи, г. Санкт-Петербурга, Краснодарского и Красноярского краев, Новосибирской, Ленинградской и Челябинской областей (в совокупности – более 85 % респондентов). На долю остальных регионов пришлось менее 1 %.

Около 40 % респондентов проживают в городах с населением до 500 тыс. жителей, в более крупных городах и столицах регионов – 35 %, в сельской местности – 25 %. Процент сельских жителей полностью соответствует данным переписи населения 2021 года (25%)², процент проживающих в городах-полумиллионниках чуть выше данных Росстата (33%)³. Таким образом, по этой характеристике выборка исследования соответствует общероссийской статистике.

Около 73% считают, что их семья имеет средний уровень доходов, у 20% респондентов – выше среднего, и лишь 7,3% опрошенных ответили, что уровень дохода их семьи ниже среднего. По данным Росстата, в 2021 году ниже «границы бедности» проживали 11% россиян⁴. По разным версиям к среднему классу в России относят от 28 до 70% населения⁵. Судя по ответам, можно предположить, что в целом уровень доходов респондентов чуть выше, чем в среднем по России, но в основном отражает общую картину.

На последующих этапах исследования планируется провести корреляционный анализ ответов респондентов с их социальным статусом. Для первичного анализа результатов в данной статье используются обобщенные данные.

Результаты и обсуждение

Представители поколения Z утверждают, что решение по участию в профориентационных мероприятиях они принимают в основном сами, иногда вместе с друзьями (так ответили более 80% респондентов). 18% молодежи признали, что решение за них принимают родители (12%) или педагоги (6%). Это косвенно подтверждается ответами о планировании профориентационного маршрута: доля решений по планированию

¹ Условной вехой нового этапа образовательной профориентации можно считать Указ Президента от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки к 2020 году». <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201205070020.pdf>

² Официальные предварительные итоги Всероссийской переписи населения 2021 г. опубликованы в Российской газете: №114(8762) от 30.05.22: <https://rg.ru/2022/05/30/predvaritelnye-itogi-vserossijskoj-perepisi-naseleniia.html>

³ Численность населения Российской Федерации по муниципальным образованиям // Федеральная служба государственной статистики. <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13282>

⁴ Росстат представляет информацию о границе бедности в IV квартале 2021 года / Федеральная служба государственной статистики. <https://rosstat.gov.ru/folder/313/document/157001>

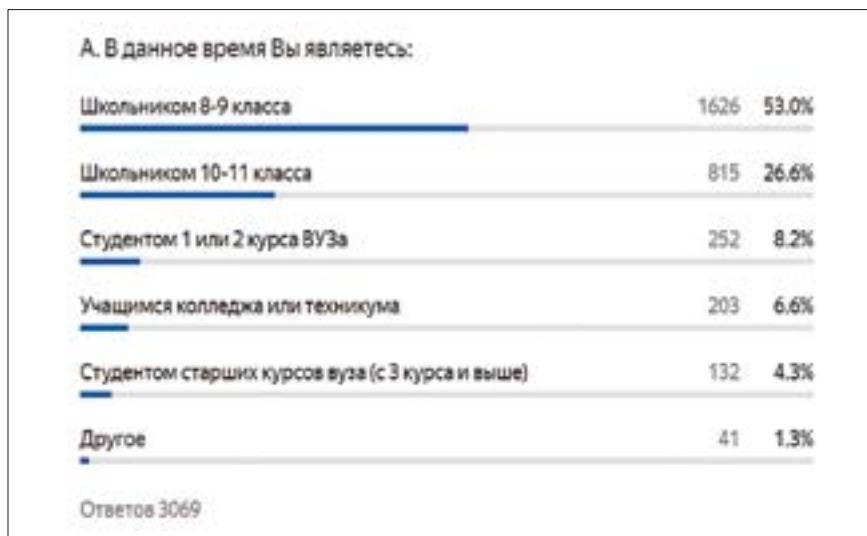
⁵ Средний класс в России // Тинькофф журнал. <https://journal.tinkoff.ru/middle-class>

Возрастной состав участников опроса

Таблица 1

Age composition of survey participants

Table 1

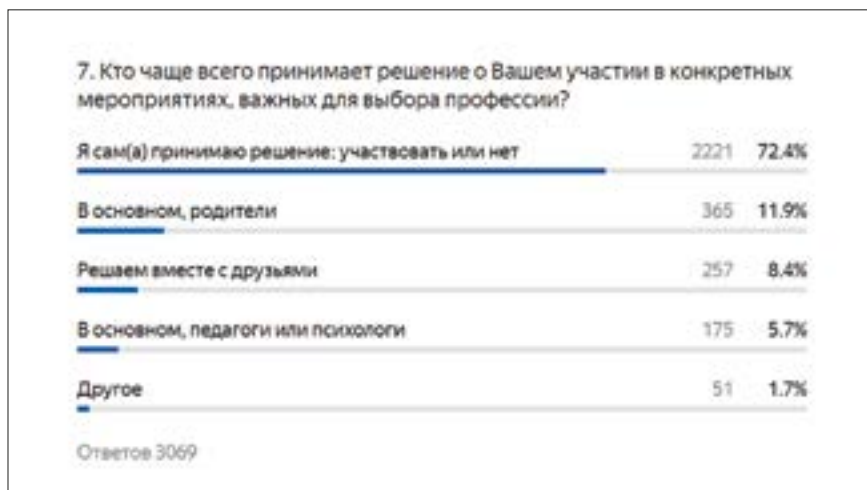


Степень самостоятельности в выборе профессии

Таблица 2

The degree of independence in choosing a profession

Table 2



маршрута либо совместно, либо только взрослыми (за оптанта) составляет чуть более 20 % (табл. 2, 3).

О способности большинства оптантов сделать профориентационный выбор говорит такой факт: 62 % либо определились с будущей

Планирование выбора профессии
Career planning

Таблица 3
Table 3

6. Составляли ли Вы когда-нибудь план мероприятий (на месяц, полгода, год), который помогал с выбором профессии (специальные проекты, программы, тренинги, встречи с наставниками, экскурсии и т.д.)?

| | | |
|--|------|-------|
| Нет, не было таких планов, все получалось стихийно | 1615 | 52.6% |
| Да, и планировал(а), в основном, я сам(а) | 788 | 25.7% |
| Да, я планировал(а) вместе со взрослыми (родителями, педагогами, психологами...) | 450 | 14.7% |
| Да, для меня планировали взрослые (родители, педагоги, психологи...) | 178 | 5.8% |
| Другое | 38 | 1.2% |

Ответов 3069

Профессиональное самоопределение участников опроса
Professional self-determination of survey participants

Таблица 4
Table 4

3. В какой мере Вы определились со своей будущей профессией?

| | | |
|---|------|-------|
| Есть несколько конкретных вариантов, из которых буду выбирать | 1195 | 38.9% |
| Пока в процессе определения, нет конкретных вариантов | 711 | 23.2% |
| Определился(-лась) окончательно | 710 | 23.1% |
| Только начинаю приступать к этой теме | 194 | 6.3% |
| Хотел(а) бы, но не знаю как | 155 | 5.1% |
| Совсем этим вопросом не занимался(-лась) | 84 | 2.7% |
| Другое | 20 | 0.7% |

Ответов 3069

профессией, либо имеют конкретные варианты, из которых будут выбирать. Еще 23 % в активном процессе определения и лишь 14 % только приступают к этой теме (см. табл. 4).

Профессиональные приоритеты участников опроса

Таблица 5

Professional priorities of survey participants

Table 5

| 2. Что для Вас является приоритетным при выборе своего профессионального будущего? | | |
|--|------|-------|
| Интересное занятие, сфера жизни | 2107 | 24.6% |
| Уровень дохода | 1955 | 22.8% |
| Самореализация | 1284 | 15.0% |
| Поиск своего призвания | 1050 | 12.3% |
| Стиль и образ жизни | 977 | 11.4% |
| Служение обществу, людям | 483 | 5.6% |
| Место жительства | 454 | 5.3% |
| Продолжение семейной династии | 221 | 2.6% |
| Другое | 27 | 0.3% |
| Ответов 8558 | | |

На ценности поколения Z указывают ответы о приоритетах при выборе профессионального будущего (см. табл. 5). Респонденты при ответе на вопрос могли выбирать несколько вариантов ответов (в таблице прочитаны проценты от общего количества ответов, ниже приведена доля ответивших от общего числа респондентов). Первое место занимает «интересное занятие, сфера жизни» – почти 69 % отвечавших отметили этот вариант. На втором месте – «уровень дохода» (64 %). Два следующих по количеству ответов – «самореализация» (42 %) и «поиск своего призвания» (34 %) – поддерживают первенство «интересов». Важным аспектом поколение Z считает также «стиль и образ жизни» (32 %), при этом место жительства не является значимым фактором для большинства участников (этот ответ выбрали 15 %). Традиционные ценности «служение обществу, людям» отметили 16 % респондентов. Династические традиции оказывают влияние на 7 % анкетированных. В разделе «другое» три респондента отмечают важность «востребованности» профессии, один – успешность сдачи ЕГЭ.

Таблица 6

Люди и факторы, оказывающие влияние на выбор будущей профессии

Table 6

People and factors influencing the choice of future profession

| 9. Кто или что оказывает наиболее значимое влияние на выбор Вашей будущей профессии? | | |
|--|------|-------|
| Родители | 1516 | 22.2% |
| Люди и информация из Интернета/ТВ/соц.сетей | 892 | 13.0% |
| ВУЗы и колледжи | 769 | 11.2% |
| Друзья и приятели | 694 | 10.1% |
| Фильмы и книги | 694 | 10.1% |
| Знакомые взрослые | 509 | 7.4% |
| Предприятия и организации | 476 | 7.0% |
| Учителя | 372 | 5.4% |
| Другое | 365 | 5.3% |
| Конкурсы, соревнования, олимпиады, фестивали | 344 | 5.0% |
| Школьные психологи или психологи из центра профориентации | 210 | 3.1% |
| Ответов 6841 | | |

Самыми важными субъектами влияния при выборе профессии остаются родители (почти 50 %). На втором месте (29 %) – цифровая среда (интернет, соцсети, ТВ), хотя от «цифрового поколения» можно было ожидать большего процента. Третье место (25 %) заняли вузы и колледжи. С небольшим отрывом четвертое место делят друзья и фильмы, книги (23 %). Учителей отметили лишь 12 % респондентов, а школьных психологов или профориентаторов – 7 %. Более подробно – см. табл. 6, где приведены проценты от общего количества ответов (а не от числа респондентов).

Показательно, что в разделе «Другое», где нужно было самостоятельно сформулировать «агента влияния», подавляющее большинство,

Таблица 7

Практикоориентированные мероприятия, в которых хотят принять участие респонденты

Table 7

Practice-oriented activities the respondents want to take part in

| 12. В каких мероприятиях и практиках Вам бы хотелось принять участие с точки зрения выбора профессии? | | |
|---|------|-------|
| Встречи и беседы с представителями профессий | 1868 | 13.2% |
| Профессиональные пробы (мероприятия от часа до нескольких дней, на которых Вы пробовали действовать и работать как ...) | 1017 | 7.2% |
| Обучение профессии или профессиональным навыкам, профессиональные тренинги | 983 | 7.0% |
| Стажировки на рабочем месте, наблюдение за работой профессионала | 841 | 5.9% |
| Просмотр фильмов, чтение книг и их обсуждение | 827 | 5.8% |

выбравших этот пункт (292 из 365, то есть 9,5 % респондентов), написали в той или иной форме, что «я сам(а) делаю выбор», в том числе ссылаясь на свои интересы, хобби, опыт и т. д.

Ответы на вопросы об эффективности различных форм мероприятий, а также о том, в каких мероприятиях опрашиваемому хотелось бы принять участие, выявляют явный запрос на практикоориентированные мероприятия, прежде всего в партнерстве с работодателями и представителями профессии. Подробный анализ этой части опроса еще предстоит сделать, но здесь уже можно назвать 5 наиболее востребованных форм профориентационных мероприятий (из 24 опций), которые отметили не менее четверти респондентов: профориентационный нетворкинг (61 %), профессиональные пробы (33 %), обучение профессиональным навыкам (32 %), стажировки, наблюдения за работой профессионала (27 %), фильмы, книги и их обсуждение (27 %). В табл. 7 указан процент от общего числа ответов (респондентам можно было отметить 4–5 вариантов, всего был дан 14 141 ответ).

Подтверждают востребованность практикоориентированных форм работы и свободные ответы на открытый вопрос №13: «Что, на Ваш взгляд, нужно сделать, чтобы поддержка в выборе профессии для молодежи стала более действенной? Ваши предложения».

Почти 10 % участников опроса (297 человек), считают, что нужно больше практического знакомства с профессией, в том числе через пробы, стажировки, трудоустройство. Вот характерные ответы: *«Меньше ресурсов тратить на неэффективные профориентационные тестирования, вместо этого попытаться разработать более практические методы профориентации (то есть устраивать такие мероприятия, где люди смогут попробовать себя в какой-то профессии в течение некоторого времени)»* (школьник 10–11 класса). *«Не делать такие тесты и попробовать на своем опыте все ремесла. Если тебя какие-то заинтересовали, то думать и двигаться в этом направлении»* (школьница 8–9 класса). *«Очень тяжело выбрать профессию на всю жизнь в 16–17 лет, нужно больше практики, которую нужно начинать как можно раньше»* (школьник 8–9 класса). *«Дать возможность посмотреть ребенку на профессию не с позиции того, кто впервые с этим встречается, а приоткрыть завесу тайн и дать как минимум себя опробовать на месте работника»* (школьница 10–11 класса). *«Нужно не бояться давать молодежи свои профессиональные знания и возможность проявить себя как работника – так и отсеется процент людей, для которых подобная сфера не окажется интересной, и будет видно тех, у кого есть способности и страсть к данной сфере. Кроме этого, необходимо с детства давать пробовать совсем разные направления – к достижению подросткового возраста у человека уже сформируется видение разных профессий, и он с большим шансом выберет ту область, которая заинтересует его на всю жизнь»* (школьник 10–11 класса). *«Устраивать подростков на работу по выбранной профессии на несколько дней»* (студент младших курсов). *«Проводить тренинги, направленные на фактический заработок, а не на пустые разговоры»* (школьник 10–11 класса). *«Больше возможностей для стажировок и проектной деятельности»* (школьник 10–11 класса).

Свыше 4 % участников опроса (128 человек) подчеркивают важность экскурсий на предприятия, в вузы и колледжи, наблюдения за работой профессионалов. *«Дать возможность попасть в "атмосферу, кухню" профессии (например, побывать на съемочной площадке, увидеть за камерную жизнь работы режиссера)»* (школьник 10–11 класса). *«Необходимо дать больше возможностей беспрепятственного посещения предприятий, профорганизаций для непосредственного погружения в атмосферу, рабочий процесс, реалии работы»* (студент старших курсов вуза). Еще 120 участников (4%) отмечают важность встречи с профессионалами. *«Привлечь людей (нескольких), рассказывающих о профессии, чтобы сформировалось понимание. Вузы и зав. кафедрами часто просто проводят саморекламу»* (школьник 10–11 класса). *«Посоветоваться с представителем профессии, который уже имеет опыт в той или иной сфере. Человеку будет проще выбрать дело по душе, если профессионал расскажет и покажет все подробности данной профессии»* (школьница 8–9 класса).

Продолжая анализ ответов на вопрос № 13, стоит отметить, что 321 участник опроса (около 10 %) выразили острую обеспокоенность проблемой самостоятельности молодежи при выборе профессии, осознанности

такого выбора, а также учета интересов и желаний молодежи педагогами и родителями. В частности, много (часто эмоциональных) реплик отражают проблему давления на молодежь, навязывания им чужого мнения. Школьница 8–9 класса: *«Перестать навязывать им [молодежи] профессии, которые якобы будут нести много денег и пользы. Ребята должны определяться сами, а не идти по чужому наставлению»*. Студент младших курсов: *«Не торопить с выбором профессии, дать возможность проявить себя и раскрыть способности»*. Школьник 8–9 класса: *«Во-первых, ослабить давление на детей, поскольку в раннем возрасте на них очень сильно давят, после чего чаще всего дети остаются недовольными своей профессией и бросают учебу»*. Школьница 10–11 класса: *«... Давать шансы. Не навязывать свои несбывшиеся мечты»*. Школьник 8–9 класса: *«Не мешать им делать выбор профессии (80 % профессий навязаны)»*. Некоторые называют основных субъектов такого давления: *«Чтобы учителя и родители не давили»* (школьница 10–11 класс). Некоторые обращаются прямо к себе или своим сверстникам: *«Верить в себя и идти к цели»* (школьница 8–9 класса).

В 246 ответах (8 %) можно увидеть запрос на повышение качества профориентационных мероприятий и их привлекательности для молодежи, учет мнения и интересов молодежи при проектировании мероприятий, а также отражение проблемы мотивированности молодежи к участию в профориентационных мероприятиях и к теме профессионального самоопределения в целом.

«Меньше мероприятий, но более качественных» (школьник 10–11 класса). *«Сделать профориентационные мероприятия более интересными, чтобы было хотя бы какое-то желание пройти это тестирование»* (школьница 8–9 класса). *«Нужно проводить тематические конкурсы и прочее. Рассказывать все подробно и заинтересованно, а также хотелось бы, чтобы было чуть-чуть весело»* (школьница 8–9 класса). *«Быть на одной волне с молодежью, сообщать о рынке труда с интересной точки зрения»* (школьник 10–11 класса). *«Больше интересоваться, чем сейчас интересуется молодежь»* (студентка младших курсов). *«Убрать формализм, сделать интересное и нескучное мероприятие, где все сидят и слушают, надо пробовать»* [видимо, речь идет о профпробах] (студент старших курсов). Студент колледжа написал лишь одно слово: *«Мотивация»*.

По результатам опроса, 310 ответов (10 %) отражают запрос на наставничество, поддержку, индивидуальное сопровождение профессионального самоопределения. *«Также, возможно, у каждого ребенка будет наставник, вместе с которым он будет обсуждать свои мысли по поводу выбора профессии»* (школьник 10–11 класса). *«Оказание подросткам психологической поддержки, так как часто из-за психологических травм и подавления интересов родителями, ребенок не знает, чего он хочет от жизни, как ему лучше»* (школьница 10–11 класса). Стоит также отметить, что при выборе востребованных профориентационных практик 528 человек (17 %) отметили опцию «Встречи и беседы с наставником или значимым взрослым, обсуждение с ними вопросов и планов по выбору профессии, дальнейшего образования».

Обобщая первые результаты анализа анкетирования, стоит отметить следующие моменты.

1. Новое поколение остро ставит проблему своей субъектности в процессе профессионального самоопределения: в ответах на разные вопросы и с разных сторон у весомой доли респондентов прослеживается потребность в самостоятельном выборе, целеполагании, ценностной самореализации; они не приемлют давления и просят учитывать их мнения и интересы. Вместе с тем возникает вопрос: насколько это зрелая, эффективная субъектность? Конечно, ответ на этот вопрос требует специального исследования, но по косвенным маркерам (отсутствие планирования маршрута профессионального самоопределения у большинства респондентов, частые ответы «не знаю» и т. д.) стоит предположить, что в данном случае мы имеем дело с субъектностью «стихийной», «неоспособленной», «мерцающей». Следовательно, такая рождающаяся субъектность требует психолого-педагогического сопровождения для своего становления (этот запрос, как мы видели, также значим для большой группы респондентов). Эта задача является вызовом для педагогов, занимающихся профориентационной и воспитательной работой, как в силу ее сложности, так и в силу неоднозначности понимания субъектности. Например, как отмечают авторы Концепции сопровождения профессионального самоопределения¹, «признаками субъекта самоопределения являются: “авторская” позиция в жизни и деятельности, готовность к самостоятельному целеполаганию, адекватное самосознание, стремление к самостановлению и саморазвитию». Г. А. Цукерман (1997), в свою очередь, считает, что «рабочий критерий для отличия субъектного и объектного статуса ребенка в каждой конкретной ситуации: КАКУЮ задачу решает ребенок, и КТО поставил эту задачу?»². П. С. Сорокин и И. Д. Фрумин (2022) обращают внимание на важный аспект субъектности в постиндустриальную эпоху – «трансформирующую агентность» (transformative agency), то есть активное действие, «которое не воспроизводит структуры и не реагирует на структурные изменения в заданном ими же русле, но само на них проактивно влияет, направляет их развитие, изменяет или создает новые». Таким образом, возникает задача по дальнейшему исследованию, а затем и проектированию рекомендаций: как создавать такие ситуации и условия, когда возможна инициативная постановка задачи самим учащимся, самостоятельное целеполагание и планирование, проактивное влияние на саму программу профориентационной деятельности, планируемые и проводимые мероприятия и т. д.

2. Новое поколение при выборе профессионального будущего в первую очередь руководствуется ценностями самореализации и призвания. Вторым влияющим на выбор фактором является ожидаемый доход от профессиональной деятельности. Эти ведущие ценности стоит учитывать при сопровождении и поддержке профессионального самоопределения.

¹ Концепция сопровождения профессионального самоопределения..., с.4.

² Г. А. Цукерман. Открытый урок. Может ли младший школьник стать субъектом учебной деятельности? [Электронный ресурс]. Вестник. 1997. № 2. http://old.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_2/v2_otkrurok_cukerman.htm

3. Педагоги и психологи для нового поколения не являются первоочередными агентами влияния в процессе профессионального самоопределения. Родители, интернет и внешняя среда – гораздо более сильные факторы.

4. При планировании профориентационных и воспитательных мероприятий стоит учитывать запрос молодежи на практикоориентированные мероприятия с погружением в профессиональную среду в модусе «образовательной профориентации» (Сергеев и др., 2022), которые дадут им возможность попробовать себя в профессии под руководством мастера или понаблюдать за его работой, пообщаться с ним, что требует, конечно, участия работодателей и представителей профессий. Это вполне в русле ранее упоминаемой теории социального научения А. Бандуры (2000): практикоориентированная деятельность с погружением в отобранную среду предоставляет благоприятные условия для формирования общепринятых ценностей и успешной социализации.

Выводы

Предварительные результаты исследования выявили запрос нового поколения на субъектную позицию в профессиональном самоопределении. Это ставит перед педагогическим и психологическим сообществом задачу по сопровождению оптантов с целью поддержки становления субъектности и оснащения инструментами для эффективной агентности. Ведущие ценности самореализации и достойного вознаграждения, запрос на практико-ориентированные мероприятия с погружением в профессиональную среду, значимость влияния родителей, цифровой и внешней среды для выбора профессионального будущего требуют учета при планировании воспитательной и профориентационной деятельности, а также дальнейшего исследования.

Обучающийся в XXI веке меняется под воздействием трендов постиндустриального общества, проявляя готовность к самостоятельному поиску информации и самоопределению, к свободе взаимодействия и выбора путей своего развития (своей субъектности). Это меняет профориентационную среду и переформатирует запрос на образовательную профориентацию, создает почву для взаимодействия воспитания и системы профориентации. Анализ воспитательного потенциала профориентации позволяет выстраивать саму систему сопровождения профессионального самоопределения «от самоопределяющейся личности»: определять векторы развития, потребности в конкретной информации и форматах, используя цифровые технологии и профориентационные практики в решении задач на государственном, региональном и персональном уровнях.

Следует отметить, что для периода, предшествовавшего государственным инициативам 2020–2022 годов по реабилитации воспитательной миссии образовательных организаций, уже был характерен высокий интерес к развитию их партнерского сотрудничества с территориальным и отраслевым окружением, а в ряде регионов были выстроены региональные системы профессиональной ориентации. Поэтому результативность образовательной организации как в реализации профориентационной

составляющей программ воспитания, так и в обеспечении реализации профориентационно значимых событий, в «неявном виде» несущих свою воспитательную миссию, в ряде случаев predetermined формированием общественного договора вовлеченных в этот процесс сторон: государства в лице федеральных и региональных властей, педагогического сообщества, работодателей, родителей.

Становление субъектности, необходимость которой подтверждается результатами проведенного исследования, – это своего рода «профориентационное отражение» компенсации двойственности процесса воспитания как следствия двойственной природы процессов адаптации, социализации и социальной автономизации. Именно взгляд на воспитание через призму формирования субъекта труда и его профессионального самоопределения демонстрирует, как именно под влиянием predetermined миром труда и профессий образцов происходит формирование личности, готовой к соблюдению социальных правил и норм и конструктивному взаимодействию с другими людьми на основе общих интересов. Данный подход также обеспечивает научно обоснованное конструирование воспитательной деятельности и молодежной политики на основе педагогического сопровождения самоопределения личности с использованием открытых, персонализированных результатов, для которых заданные миром труда и профессий образцы могут выступать лишь в качестве исходных или рамочных ориентиров, задающих общий вектор.

Заявленная проблема исследования – определение воспитательного потенциала профессиональной ориентации – может быть разрешена в ходе составления и реализации программ воспитания. Программа воспитания может выступить не только в роли формального документа, подтверждающего исполнение требований законодательства, регламентирующих воспитательную деятельность, но и помочь педагогическому коллективу систематизировать накопленный ранее опыт, выделить в нем профориентационно значимые смысловые блоки, упорядочить их в соответствии с региональными и отраслевыми особенностями, добавить новые содержательные и структурные компоненты.

Список литературы

1. Алашеев С. Ю., Кутейницына Т. Г., Посталюк Н. Ю. Поведенческие практики профессионального самоопределения в условиях неопределенности рынка труда // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 1. С. 68–87. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.005>
2. Бандура А. Теория социального научения. СПб: Евразия, 2000. 318 с.
3. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. 512 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. 671 с.
5. Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия: колл. моногр. / Науч. ред. С. Н. Майорова-Щеглова. М.: РОС, 2017. 203 с.

6. Зеер Э. Ф., Крежевских О. В. Моделирование социально-гуманитарной образовательной платформы развития транспрофессионализма у субъектов полидисциплинарных проектов // Образование и наука. 2018. № 7. С. 90–108. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-7-90-108>

7. Нечаев М. П., Фролова С. Л., Куницына С. М. Проблема развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы: от истории к современности: монография. М.: АСОУ, 2017. 100 с.

8. Пронькин В. Н. Профориентационный потенциал школы и его отражение в основной образовательной программе основного общего образования // Школа и производство. 2022. № 5. С. 53–60. https://doi.org/10.47639/0037-4024_2022_5_53

9. Сергеев И. С., Махотин Д. А., Пронькин В. Н., Родичев Н. Ф. Прогноз развития системы профессиональной ориентации в условиях цифровой трансформации // Педагогика. 2021. Т. 85. № 7. С. 5–19.

10. Сорокин П. С., Фрумин И. Д. Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 116–137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>

11. Цукерман Г. А. Может ли младший школьник стать субъектом учебной деятельности? // Вестник Ассоциации «Развивающее обучение». 1997. № 2. С. 48–65. http://old.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_2/v2_otkrurok_cukerman.htm

12. Шакурова М. В., Козельская К. А. Воспитательный потенциал как предмет современных социально-педагогических исследований // Вестник ПСТГУ. Сер. IV: Педагогика. Психология. 2018. Вып. 50. С. 22–34. <https://doi.org/10.15382/sturIV201850.22-34>

13. Covacevich C., Manni A., Santosi C., Champaudiet J. (2021). Indicators of teenage career readiness: An analysis of longitudinal data from eight countries // OECD Education Working Papers, Vol. 258. <https://doi.org/10.1787/cec854f8-en>

14. International Handbook of Career Guidance / Editors: James A. Athanassou, Harsha N. Perera. Springer, 2019. P. 25–43.

References

- Alashev, S. Iu., Kuteinitsyna, T. G., & Postaliuk, N. Iu. (2022). Behavioral practices of professional self-determination in the conditions of labour market uncertainty. *Vocational Education and Labour Market*, 1, 68–87. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.005>
- Athanassou, J. A., & Perera, H. N. (Eds.). (2019). *International handbook of career guidance* (2nd ed.). Springer.
- Bandura, A. (2000). Social learning theory. *Eurasia*. (In Russ.)
- Covacevich, C., Manni, A., Santosi, C., & Champaudiet, J. (2021). Indicators of teenage career readiness: An analysis of longitudinal data from eight countries. *OECD Education Working Papers*, 258. <https://doi.org/10.1787/cec854f8-en>

- Maiorova-Shcheglova, S. N. (Ed.). (2017). *Detstvo XXI veka v sotsiogumanitarnoi perspektive: Novye teorii, iavleniya i ponyatiya* [Childhood of the XXI century in a socio-humanitarian perspective: New theories, phenomena and concepts]. ROS. (In Russ.)
- Nechaev, M. P., Frolova, S. L., & Kunitsyna S. M. (2017). *Problema razvitiia vospityvaiushchego potentsiala obrazovatel'noi sredy shkoly: Ot istorii k sovremennosti* [The problem of the development of the educational potential of the educational environment of the school: From history to the present]. ASOU. (In Russ.)
- Pronkin, V. N. (2022). Career guidance potential of the school and its reflection in the basic educational program of basic general education. *School and Industry*, 5, 53–60. (In Russ.) https://doi.org/10.47639/0037-4024_2022_5_53
- Sergeev, I. S., Makhotin, D. A., Pronkin, V. N., & Rodichev, N. F. (2021). Forecast of the development of the professional orientation system in the conditions of digital transformation. *Pedagogics*, 85(7), 5–19. (In Russ.)
- Shakurova, M. V., & Kozelskaya, K. A. (2018). Educational potential as subject of modern social and pedagogical studies. *Vestnik Pravoslavnogo Sviato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya IV: Pedagogika. Psikhologiya*, 50, 22–34. (In Russ.) <https://doi.org/10.15382/stur-IV201850.22-34>
- Sorokin, P. S., & Froumin, I. D. (2022). Education as a source for transformative agency: Theoretical and practical issues. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 1, 116–137. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>
- Vygotskii, L. S. (2005). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology]. AST. (In Russ.)
- Vygotskii, L. S. (2004). *Psikhologiya razvitiia rebenka* [Psychology of child development]. EKSMO. (In Russ.)
- Zeer, E. F., & Krezhevskikh O. V. (2018). Modelling of socio-humanitarian education platform for trans-professionalism development of professionals involved in multi-disciplinary projects. *The Education and Science Journal*, 20(7), 90–108. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-7-90-108>
- Zuckerman, G. A. (1997). *Mozhet li mladshii shkol'nik stat' sub'ektom uchebnoi deiatel'nosti?* [Can a junior student become a subject of educational activity?]. *Vestnik Mezhdunarodnoy Assotsiatsii "Razvivayushchee Obucheniye"*, 2, 48–65. (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the authors

Пронькин Виктор Николаевич – кандидат философских наук, директор института информационных технологий и технологического образования РГПУ им. А. И. Герцена, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9165-512X>, e-mail: pronkin-vn@yandex.ru

Victor N. Pronkin—Candidate of Science (Philosophy), Director of the Institute of Information Technology and Technological Education, The Herzen State Pedagogical University of Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9165-512X>, e-mail: pronkin-vn@yandex.ru

Махотин Дмитрий Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, эксперт ресурсного центра Института непрерывного образования, Московский городской педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6657-9866>, dmi-mahotin@yandex.ru

Dmitriy A. Mahotin—Candidate of Science (Pedagogy), Docent, Expert of the Resource Centre of Institute of Continuing Education, Moscow City University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6657-9866>, dmi-mahotin@yandex.ru

Кинелева Валентина Вячеславовна – ассистент кафедры психологии профессиональной деятельности, РГПУ им. А. И. Герцена, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7290-459X>, kineleva@yandex.ru

Valentina V. Kineleva—Assistant at the Department of Psychology of Professional Activity and Information Technologies in Education, The Herzen State Pedagogical University of Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7290-459X>, kineleva@yandex.ru

Родичев Николай Федорович – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5385-1675>, rodichev-nf@ranepa.ru

Nikolay F. Rodichev—Candidate of Science (Pedagogy), Leading Researcher at Professional Education and Qualification Systems Research Center, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5385-1675>, rodichev-nf@ranepa.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests: the authors declare no conflict of interest.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.

Воспитательные эффекты и результаты профориентационной деятельности в дополнительном образовании детей

М. А. Зенкин¹ ✉, А. В. Павлов²

¹ Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С. О. Макарова, Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация
✉ ZenkinMA@gumrf.ru

Аннотация

Введение. Профориентация и воспитание – две категории, доминирующие в дискурсе государственной образовательной политики последнего времени, связанные с возникающими перед российским обществом и экономикой современными вызовами, с развитием человеческого капитала и повышением конкурентоспособности государства. При этом до сегодняшнего дня в научной литературе обе категории в тесной связи друг с другом практически не рассматривались.

Существующие исследования в сфере дополнительного образования детей обнаруживают разрыв между запросами семей на воспитывающий характер программ дополнительного образования и запросом рынка труда на профориентацию и подготовку будущего кадрового резерва. Характерно, что такой разрыв наблюдается и в сфере профильного (отраслевого) дополнительного образования детей.

Цель. Определить степень взаимного влияния профориентационных и воспитывающих эффектов общеразвивающих программ в системе дополнительного образования детей, а также определить уровень согласованности (или рассогласованности) установок различных стейкхолдеров (семей, государства и рынка труда).

Методы. В 2021 году было проведено исследование сети детских морских центров России – анкетирование директоров, педагогов, учащихся, а также выпускников, продолживших обучение по профилю в колледже или вузе. Общий охват респондентов составил 1583 человека из 70 образовательных организаций дополнительного образования и 17 отраслевых колледжей и вузов.

Результаты исследования подтвердили гипотезу о преобладании воспитательных эффектов профориентации над рекрутинговыми в организациях дополнительного (включая отраслевое) образования детей, что позволяет по-новому взглянуть на сложившуюся модель профориентации и побуждает к поиску инструментов для ее балансировки в сторону большего внимания к запросам рынка труда при проектировании дополнительных общеобразовательных программ.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профориентация, воспитание, детские морские центры, отраслевое образование, дополнительное образование детей

© Зенкин М. А., Павлов А. В., 2022

Для цитирования: Зенкин М. А., Павлов А. В. Воспитательные эффекты и результаты профориентационной деятельности в дополнительном образовании детей // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10 № 3. С. 116–131. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.005>

Статья поступила в редакцию 15 сентября 2022 г.; поступила после рецензирования 22 сентября 2022 г.; принята к публикации 28 сентября 2022 г.

Original article

Career guidance and education in extracurricular activities: Results and effects

Mikhail A. Zenkin¹ ✉, Andrey V. Pavlov²

¹Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping,
Saint Petersburg, Russian Federation

²National Research University Higher School of Economics,
Moscow, Russian Federation

✉ ZenkinMA@gumrf.ru

Abstract

Introduction. Career guidance and education are two categories dominating the discourse of government educational policy with the issues of increasing human resource development and increasing the competitiveness of the state. In the scientific literature, both categories have not been considered in close connection with each other.

Existing research in the field of extracurricular activities reveals a gap between the demands of families for the educative nature and the demand of the industry for career guidance and training of the future personnel reserve.

Aim. To consider the problem of determining the educational effects of career education as an instrument of the state's educational policy in the field of human resource development.

Methods. In 2021, we conducted a study of the maritime youth programs in Russia—a survey of directors, teachers, cadets, graduates who continued their studies in maritime college or university. The coverage of respondents was 1,583 people from 70 educational institutions of extracurricular activities and 17 maritime colleges and universities.

The results of the study confirmed the hypothesis about the predominance of educational effects of career guidance over recruiting in organizations of industrial extracurricular activities.

The results obtained allow us to take a fresh look at the current model of career guidance in the industrial extracurricular activities and encourage the search for tools for balancing it—greater attention to the industry when designing extracurricular education programs while maintaining the general attitude to education.

Keywords: career education, career guidance, sea cadets, industrial extracurricular activities

For citation: Zenkin, M. A., & Pavlov, A. V. (2022). Career guidance and education in extracurricular activities: Results and effects. *Vocational Education and Labour Market*, 10(3), 116–131. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.005>

Received September 15, 2022; revised September 22, 2022; accepted September 27, 2022

Введение

В современном образовательном дискурсе вопросы профориентации все чаще поднимаются в связи с проблемами формирования человеческого капитала и укрепления глобальной конкурентоспособности государства. Задачи по «улучшению профессионального соответствия» экономически активного населения, подготовке кадров для высокопроизводительных рабочих мест рассматриваются Правительством РФ как стратегические¹ и в сфере образования находят преломление в системе дополнительного и общего образования детей (в части внеурочной деятельности), что отражено в ряде программных документов², в масштабных профориентационных проектах³ и в наметившейся тенденции к вовлечению госкорпораций и крупного бизнеса в реализацию отраслевых дополнительных образовательных программ.

Профориентация в этом смысле призвана помочь молодому человеку определить свои способности, компетенции и сферу интересов, принять осмысленные решения в области образования, обучения и профессиональной деятельности, выстраивать и управлять своей индивидуальной траекторией⁴.

Другая тенденция связана с возрастающей ролью воспитания в развитии личности школьников и учащихся организаций дополнительного образования (далее – ДО), в становлении их как граждан и профессионалов. Так, в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» определена связь трудового воспитания с профессиональным самоопределением и осознанным выбором профессии.

Формирование у учащихся ценностного отношения к труду как основному способу достижения жизненного благополучия и ощущения

¹ Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года. <http://static.government.ru/media/files/41d457592e04b76338b7.pdf>.

² Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года. <http://static.government.ru/media/files/3f1gkklAJ2ENBbCFVEkA3cT0siypicBo.pdf>; Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. <http://static.government.ru/media/files/f528H9tqUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf>; Комплекс мер по созданию условий для развития и самореализации учащихся в процессе воспитания и обучения на 2016–2020 годы. <http://static.government.ru/media/files/BuSFd8wt3HehF4BliM4hepySQazCXApY.pdf>

³ Включение России в международное движение World Skills (<https://worldskills.ru>), запуск проекта профессиональных проб для школьников «Билет в будущее» (<https://bvbinfo.ru>), проведение Всероссийского форума профессиональной ориентации «Проектория» (<https://proektforum.ru>), развитие сети детских технопарков «Кванториум» (<https://roskvantorium.ru>) и др.

⁴ Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integ rating lifelong guidance into lifelong learning strategies // Official Journal of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/LexUnServ/LexUnServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:EN:PDF>

уверенности в жизни – одна из важных целей профориентационных занятий, которые внедряют в начальной и основной школе в рамках обновленных федеральных государственных образовательных стандартов.

Профориентационная и воспитательная работа сегодня составляют магистральное направление концепции «Школы полного дня», которую разрабатывает и внедряет Министерство просвещения¹. Организация такой работы в школе связана с использованием возможностей внеурочной деятельности и ДО.

Вместе с тем профильное и предпрофессиональное дополнительное образование школьников связывают преимущественно с вопросами профессионального самоопределения, подразумевая под ним этап начального профессионального образования/обучения.

В нормативных и методических документах в сфере ДО детей на федеральном и на локальном уровне (на уровне образовательных организаций) профориентация и патриотическое воспитание также идут в тесной связи друг с другом.

Однако эта взаимосвязь в российской и зарубежной научной литературе практически не описана. До недавнего времени исследователи и практики либо сосредоточивали свое внимание на тех аспектах, в которых профориентация связана с академическими результатами учащихся (ФИОКО, 2021; Salis et al., 2018), либо фокусировались в большей степени на личностном развитии учащегося, игнорируя рынок труда (Denselow, Noble, 2018).

Таким образом, назрел вопрос поиска связи между профориентацией и воспитанием, что обусловлено социокультурным контекстом постиндустриальной эпохи с ее установками на ценности индивидуализма (30 фактов...), мультипрофессионализм (Россия..., 2017; Сергеев и др., 2019) и на профориентационные модели конструктивизма (например, *life designing*), когда индивид выстраивает профессиональную траекторию, исходя в первую очередь из собственных ценностных установок и лишь во вторую – из запросов рынка труда².

Российские исследования подтверждают, что стратегии родителей и детей, обучающихся по программам профильного ДО, не всегда связаны с выбором сферы профессиональной деятельности в соответствии с профилем обучения. Так, согласно исследованию по оценке удовлетворенности системой ДО, проведенному НИУ ВШЭ в 2021 году, родители и учащиеся не видят в системе ДО детей существенный профориентационный потенциал.

В ранжировании ожидаемых результатов и эффектов «знакомство с профессией» и «получение навыков для профессиональной деятельности» не занимают приоритетные позиции. В то же время родители связывают развивающие возможности ДО преимущественно с воспитывающим потенциалом и самореализацией ребенка. Об этом свидетельствуют результаты анкетирования самих детей (рис. 1).

¹ Проект «Школа Минпросвещения России». <https://smp.iuorao.ru>

² Профориентационные модели постиндустриальной эпохи описаны в статье «Профессиональное самоопределение в постиндустриальную эпоху: к вопросу о систематизации моделей и терминологии» (Зенкин, 2022).

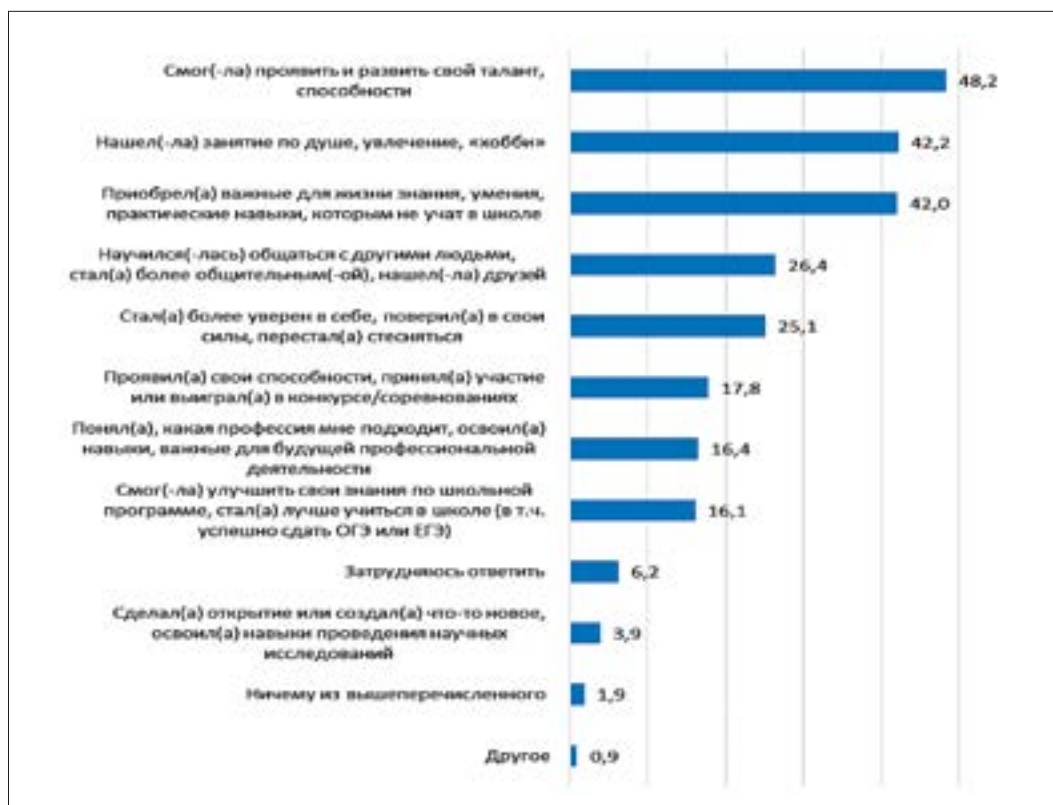


Рис. 1. Оценка эффектов от занятий профильным дополнительным образованием¹

Fig. 1. Assessment of the effects of specialized additional education

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|--|-------|------|-------|-------|-------|--|
| Дополнительные занятия в основном нужны для реализации интересов и увлечений ребенка, его разностороннего развития | 17,7% | 6,1% | 23,8% | 10,2% | 42,2% | Дополнительные занятия в основном должны быть нацелены на получение знаний и навыков в конкретной области для погружения в будущую возможную профессию и упрощения ее выбора |

Рис.2. Оценка родителями цели занятий ребенка в технологическом кружке²

Fig. 2. Parents' assessment of the purpose of the child's classes in the technological club

¹ Учащимся организаций ДО детей было предложено ответить на вопрос: «Чему ты научился, что приобрел во время занятий по дополнительному образованию?». Исследование проведено в 2021 г. Количество респондентов: 45 920.

² Респондентам предложили провести ранжирование содержания образовательных программ дополнительного образования: от интереса ребенка – к профильному обучению и профориентации. Исследование проведено в 2018 году. (Технологическое образование..., 2018)

Согласно данным исследования, посвященного оценке результатов и эффектов технологического образования школьников в России, для родителей важно сочетание универсальных компетентностей (soft skills) с профильным направлением, подразумевающим освоение конкретных профессиональных навыков (hard skills) (Технологическое образование школьников, 2018). Занятия, в которых преобладает фокус на развитии универсальных компетентностей в ущерб профильным, воспринимаются с настороженностью (рис. 2).

При этом педагоги в большинстве организаций (согласно данным упомянутого исследования) ориентированы преимущественно на формирование универсальных компетентностей, считая, что деятельность учащихся по их программам имеет общеразвивающий, игровой характер, а профильные навыки учащиеся должны приобрести в специализированных учебных заведениях, например, в вузах.

В этой связи данное противоречие побуждает к поиску баланса между ожиданиями семей и запросом рынка труда и адекватных современному обществу инструментов управления профильным (отраслевым) дополнительным образованием, необходимых как для формирования профессиональных установок и компетенций учащихся, так и для воспитания гражданина, патриота и профессионала. Это становится стратегической задачей, которую государство ставит перед образованием, в том числе и на поле профориентационной деятельности.

Репрезентативным примером реализации такой установки в России является система отраслевого транспортного образования, включая образование в сфере морской деятельности, для которого «активизация патриотической, профориентационной и воспитательной работы» – приоритетная задача, закрепленная в Концепции подготовки кадров для транспортного комплекса до 2035 года¹.

Система организаций профильного ДО детей, а также кадетских корпусов и кадетских классов в общеобразовательных школах в транспортной сфере имеет долгую историю и традиции – Детские железные дороги и Клубы юных моряков (сегодня – Детские морские центры) функционируют в системе российского образования с середины 30-х годов XX века. В основе идеологии этих образовательных организаций – формирование у учащихся профессиональных установок в тесной связи профильного обучения и воспитания.

В образовательных программах морского профиля воспитательный аспект выражен наиболее ярко, поскольку традиционно для морской сферы деятельности образование и воспитание, в том числе физическое воспитание, составляют единое целое (Зуб и др., 2019), а значимую часть профессионально важных качеств специалистов плавсостава составляют так называемые «навыки для жизни» (life skills) и универсальные компетентности (Зуб, 2018).

Создание воспитывающей и профориентационной среды в организациях ДО детей, реализующих программы морского профиля,

¹ Концепция подготовки кадров для транспортного комплекса до 2035 года. <http://static.government.ru/media/files/08kdjMvcFwDwWASgiu9e7VL9DpZnssz.pdf>

осуществляется на основе профессиональных проб, в качестве которых выступают занятия на гребно-парусных шлюпках и парусно-моторных яхтах – первых судах для юных моряков (Авраамов, 1941; Школа по морю плывет, 2021).

В этом контексте обращение к морскому сегменту ДО детей и общего образования в части реализации профильных программ внеурочной деятельности в качестве эмпирической базы исследования представляется мотивированным.

В рамках статьи мы не стремимся рассмотреть психолого-педагогические аспекты профориентации и воспитания, а сосредоточиваем внимание на вопросах, связанных с системой управления этой сферой деятельности. Цель статьи – установление значимых связей профориентационных и воспитывающих эффектов общеразвивающих программ в системе профильного ДО детей с учетом различий установок различных стейкхолдеров (семей, государства и рынка труда), что позволит сформулировать предложения по совершенствованию управления деятельностью данного сегмента образования.

Методы

Управленческий подход обусловил выбор методологии нашего исследования. Описательная статистика и анализ данных количественного исследования позволяют выявить общие тенденции в сфере профориентационной и воспитательной работы для всего сегмента ДО детей, реализующего программы морского профиля.

Сбор и систематизация статистических данных осуществлена Морским федеральным ресурсным центром дополнительного образования детей ФГБОУ ВО «ГУМРФ имени адмирала С. О. Макарова» в ноябре-декабре 2021 года с целью определения количества выпускников данных образовательных организаций, поступивших на учебу в отраслевые колледжи и вузы в 2021 году. Обследование проведено в 303 образовательных организациях, реализующих дополнительные общеразвивающие программы морского профиля в 52 субъектах Российской Федерации.

Онлайн-анкетирование проведено методом случайной выборки среди учащихся 14–17 лет организаций общего и дополнительного образования, реализующих дополнительные общеразвивающие программы в сфере морской деятельности, а также педагогов и руководителей данных образовательных организаций. Участниками анкетирования также стали курсанты колледжей и вузов, подведомственных Росморречфлоту, которые ранее в течение одного года и более обучались по дополнительным общеразвивающим программам морского профиля в детских морских центрах, клубах юных моряков, профильных морских классах, иных аналогичных образовательных организациях.

Анкетирование проводилось с октября 2021 г. по февраль 2022 г. Участниками исследования стали 1583 респондента из 70 организаций общего и дополнительного образования детей и 17 отраслевых вузов и колледжей.

Анкетирование учащихся, педагогов и руководителей проводилось

с целью определения образовательных стратегий учащихся относительно отраслевого образования и приоритизации профориентационных и воспитательных задач педагогами и руководителями данных образовательных организаций.

Анкетирование выпускников, которые на момент проведения исследования являлись учащимися отраслевых образовательных организаций СПО и высшего образования, проводилось с целью анализа профориентационных факторов, влияющих на формирование трека «дообразование – отраслевой колледж / вуз», и выявления степени влияния организации общего или ДО на формирование профессиональных установок отраслевого образования, в том числе в воспитательном аспекте.

Участие в исследовании было добровольным и охватило образовательные организации различных форм собственности (общеобразовательные школы с профильными морскими классами, организации ДО детей, клубные формирования, морские кадетские корпуса, отраслевые колледжи, вузы и т. д.¹), различной ведомственной подчиненности (Минпросвещения, Минтранс), а также с различными географическими и демографическими характеристиками (приморские субъекты РФ и территории, удаленные от морей и крупных рек, озер и других водоемов; города-миллионники, малые города и сельская местность).

Результаты и обсуждение

Результаты анализа статистических данных за 2021 г. и анкетирования показали, что рекрутинговая эффективность организаций ДО детей, реализующих программы морского профиля, сравнительно невысока – согласно данным ведомственной статистики в приемную кампанию 2021 г. в вузы и колледжи, подведомственные Росморречфлоту, поступило порядка 300 выпускников детских морских объединений при общем количестве абитуриентов более 12 000 человек.

Результаты исследования образовательных стратегий учащихся детских морских объединений (в возрасте 14–17 лет) показывают, что лишь третья часть из них рассматривает морскую сферу деятельности для продолжения образования (рис. 3).

Согласно результатам анкетирования директоров и педагогов указанных образовательных организаций, большинство учащихся не рассматривают занятия по дополнительному образованию как этап предпрофессиональной подготовки, но приходят из общего интереса к морской тематике. При этом 48 % готовы сохранить связь с морской сферой деятельности после завершения обучения, но скорее на уровне любительского спорта, туризма или хобби, то есть не рассматривают ее как профессиональную.

Таким образом, все участники образовательного процесса (учащиеся, педагоги и директора) осознают редуцированный характер профориентационных мотивов двух третей контингента.

¹ Из соображений удобства в рамках статьи для названия совокупности данных образовательных организаций будет использоваться собирательный термин «детские морские объединения», за исключением случаев, когда важно подчеркнуть ведомственную принадлежность или организационную форму.

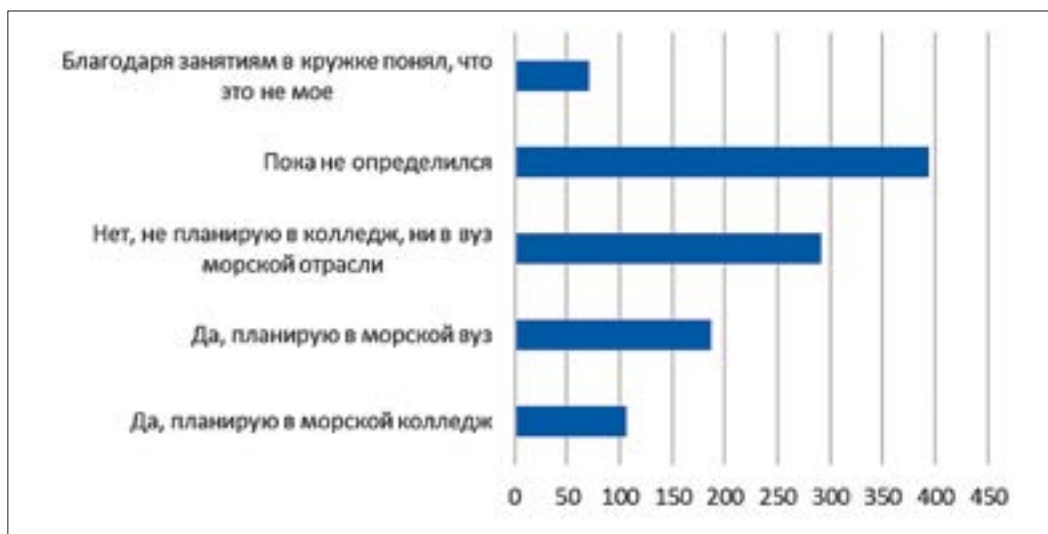


Рис. 3. Образовательные стратегии учащихся детских морских объединений¹

Fig. 3. Educational strategies for students of children's maritime associations

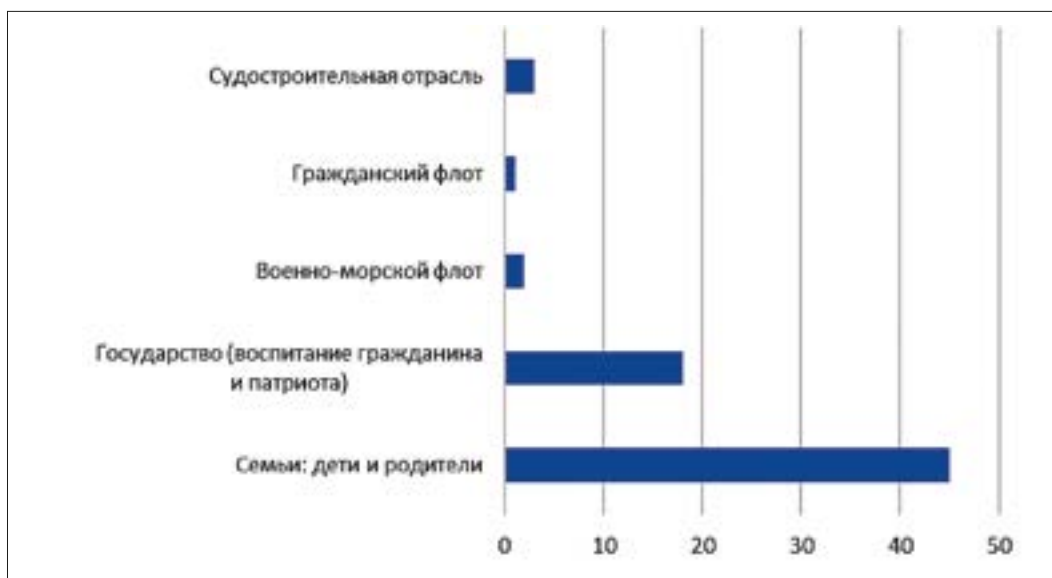


Рис. 4. Ранжирование благополучателей деятельности детских морских объединений²

Fig. 4. Ranking of the beneficiaries of the activities of children's maritime associations

¹ Учащимся 14–17 лет, которые проходят обучение в организациях ДО, реализующих дополнительные общеобразовательные программы морского профиля, было предложено ответить на вопрос: «Планируете ли вы после завершения обучения в детском морском объединении поступать в колледж или вуз морской отрасли». Анкетирование проводилось в 2021 г. Количество респондентов – 1050 человек.

² Респондентам (директорам детских морских объединений) было предложено ответить на вопрос: «Кто по вашему мнению главный благополучатель от деятельности вашей образовательной организации?». Анкетирование проводилось в 2021 г. Количество респондентов – 70 человек.

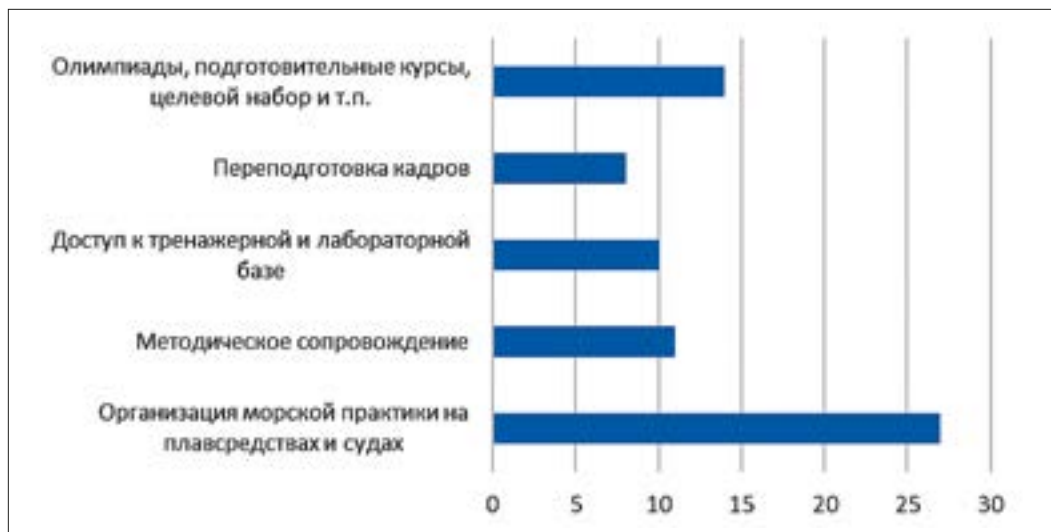


Рис. 5. Направления взаимодействия детских морских объединений с отраслевыми вузами и предприятиями¹

Fig.5. Directions of interaction of children's maritime associations with industry universities and enterprises

К главным благополучателям от деятельности организаций ДО, реализующих программы морского профиля, директора этих организаций чаще всего относят семьи (в 62 % случаев). Второй по популярности ответ – государство (25 %). Морская отрасль в совокупности (ВМФ, Росморречфлот, Росрыболовство) отмечается лишь в 8,6 % ответов (рис. 4).

На вопрос о том, какую главную задачу выполняет ваша образовательная организация, педагоги отвечают: подготовить учащегося к жизни в обществе (52 %), помочь определиться с профессией (28 %), воспитать патриота (14 %).

Приведенные данные показывают, что руководство и педагоги в качестве главной своей задачи видят воспитание и развитие, ориентируясь на запросы общества (семей) и государственные задачи, которые декларируются в стратегических и программных документах.

Показательно, что несмотря на редуцированные рекрутинговые установки в интересах морской отрасли, профориентация все же занимает значимые позиции среди установок педагогов, а более половины руководителей детских морских объединений (55%) считают, что важно осуществлять взаимодействие с отраслевыми вузами и предприятиями.

В качестве приоритетного направления для возможного взаимодействия с партнерами 42% директоров образовательных организаций ДО выбрали морскую практику, посчитав ее наиболее значимой и интересной дисциплиной (рис. 5). При этом следует понимать, что морская

¹ Респондентам (директорам детских морских объединений) было предложено ответить на вопрос: «По каким направлениям деятельности вы бы хотели усилить взаимодействие вашей организации с морской отраслью и вузами?». Анкетирование проводилось в 2021 г. Количество респондентов – 70 человек



Рис. 6. Влияние занятий в детских морских объединениях на адаптацию в отраслевом колледже или вузе¹

Fig. 6. The impact of classes in children's maritime associations on adaptation in an industry college or university

практика (профессиональная проба) в детских морских объединениях играет не столько профориентационную, сколько воспитательную роль. Инструментарий профориентации, направленный на знакомство с отраслью и профессией, выполняет функцию развития навыков для жизни и универсальных компетентностей.

Результаты исследования образовательных траекторий курсантов, которые ранее проходили обучение по дополнительным общеразвивающим программам морского профиля, позволяют говорить о важности их воспитательного компонента: 84 % респондентов отмечают, что предшествующий опыт профильного обучения положительно сказался на их адаптации к учебе в отраслевом колледже или вузе, обнаруживая сходные организационные условия и профессиональные установки в организациях отраслевого ДО и профильных вузах или колледжах (рис. 6).

Более половины выпускников детских морских объединений (53 %) после поступления в отраслевой колледж или вуз занимают общественные позиции и должности в советах самоуправления, волонтерских объединениях и других неформальных структурах, становясь опорным звеном для организации воспитательной работы.

¹ Респондентам (выпускникам детских морских объединений) было предложено ответить на вопрос: «Помогли ли занятия в детском морском объединении адаптироваться к условиям морского колледжа / вуза?». Анкетирование проводилось в 2021 г. Количество респондентов – 299 человек.

Важным уточнением в контексте рассматриваемой проблематики следует считать, что большинство респондентов (75 %) отмечают, что в период обучения в детском морском объединении участвовали в совместных мероприятиях с отраслевыми образовательными организациями и предприятиями.

Таким образом, роль отраслевых вузов и предприятий в организации профориентационной деятельности детских морских объединений можно охарактеризовать как существенную, оказывающую влияние в первую очередь на возникновение воспитательных эффектов.

При этом недостаточный учет интересов морской отрасли в части подготовки кадрового резерва делает неустойчивой сложившуюся модель взаимодействия организаций общего и дополнительного образования, реализующих программы морского профиля, и отраслевых образовательных организаций и предприятий.

Вопрос об инструментах балансировки установки на личностное развитие и воспитание учащихся и установки на формирование кадрового резерва средствами профориентации остается открытым. Например, перевод программ ДО морской тематики из общеразвивающих в предпрофессиональные (как следствие, введение селективного отбора) помимо организационных сложностей влечет за собой риск потери контингента, а создание дополнительной сети организаций предпрофессиональной подготовки, например, на базе отраслевых колледжей и вузов, ведет к риску рассредоточения отраслевых ресурсов и, как следствие, снижению качества воспитательной работы.

Усиление профинформирования о морской отрасли, например, через внедрение в образовательные программы отдельных тематических профориентационных часов, представляется малоэффективным, поскольку согласно результатам нашего исследования от 40 % до 48 % учащихся детских морских объединений демонстрируют четкое видение своего будущего после завершения обучения в школе. Для большинства из них оно не связано с морской сферой деятельности.

Еще одним серьезным риском организации профориентационно-воспитательной работы с учащимися может стать эпизодический, «событийный» характер этой деятельности, где ключевыми пунктами являются сами мероприятия, а не их результаты на личностном уровне.

В этом контексте ориентированность руководителей и педагогов, а также учащихся детских морских объединений на практикоориентированные форматы и профессиональные пробы (морскую практику) как на профориентационные инструменты создания ситуаций воспитания и самоопределения представляется перспективной с точки зрения воспитательных эффектов и профориентационных результатов, что подтверждается результатами проведенного исследования.

Заключение

Результаты исследования позволяют утверждать, что воспитывающий характер образовательной деятельности, в том числе в сфере профориентации, в профильном (отраслевом) ДО детей имеет важное значение для разных стейкхолдеров и зачастую выходит на первый план.

При этом субъективный подход к интерпретации задач профильного (отраслевого) ДО детей приводит к оценке его результативности только с позиций допрофессиональной подготовки и успешности профориентации в выбранной сфере деятельности, понимаемой как рекрутинг будущих абитуриентов профильных колледжей и вузов, а также как инструмент формирования кадрового резерва.

Значимым результатом профориентационной деятельности профильного (отраслевого) ДО с точки зрения продолжения образовательной траектории выпускников в профильных образовательных организациях и получения ими будущей профессии считается рекрутирование до 30 % учащихся. Таким образом, в значительной степени занятия профильным дополнительным образованием носят общеразвивающий, воспитывающий характер.

Упрощенное восприятие системы управления профориентацией в данном сегменте образования, а также упрощение причинно-следственных связей в построении молодыми людьми своей образовательной и карьерной траектории ведет к возникновению риска трансформации ДО в профессиональное обучение с имитацией деятельности в квазипрофессиональной среде, что может повлиять на востребованность и качество результатов таких программ.

Поиск оптимальной модели, учитывающей рекрутинговые и воспитательные результаты и эффекты профориентации в отраслевом ДО детей, лежит в плоскости исследований, связанных с картированием и ранжированием образовательных практик по уровню рекрутинговой эффективности, а также в сфере изучения организационно-управленческих условий образовательных организаций, демонстрирующих сбалансированные результаты деятельности в сфере профориентации и воспитания, удовлетворяющие запросам различных стейкхолдеров.

Представленные в статье результаты исследований – первый подход к поиску методологического аппарата для выявления и описания связи воспитательных эффектов и профориентации в системе ДО детей, включая его отраслевой сегмент. Ограничением для экстраполяции результатов и методологии может стать специфика отраслевого ДО детей в сфере морской деятельности, для которой традиционно воспитательный компонент играет существенную роль. Для получения полной картины взаимосвязи категорий «профориентация – воспитание» представляется важным провести исследование в других сегментах ДО детей и провести сопоставительный анализ результатов.

Также следует уточнить, возникает ли корреляция (и насколько сильная) между формами и моделями профориентации и воспитательными эффектами. При этом требует уточнения состав воспитательных эффектов (специфические качества, компетентности и т. п.) и инструментарий диагностики и оценивания.

Список литературы

1. 30 фактов о современной молодежи: исследование Сбербанка. 2017 // НИУ «Высшая школа экономики». <https://clck.ru/Ncs79>

2. Авраамов Н. Ю. Военно-морская шлюпка. М.: Редиздат ЦС ОСОА-ВИАХИМ СССР, 1941. 132 с.

3. Zenkin M. A. Профессиональное самоопределение в постиндустриальную эпоху: к вопросу о систематизации моделей и терминологии // Информационно-методический журнал «Про_ДОД». 2022. № 4 (40). С. 5–12.

4. Зуб И. В. Методика развития профессионально важных качеств в морском университете // Сб. науч. ст. нац. науч.-практ. конф. профессорско-преподавательского состава ФГБОУ ВО «ГУМРФ имени адмирала С. О. Макарова». СПб: Изд-во ГУМРФ им. адм. С. О. Макарова, 2018. Т. 1. С. 202–213.

5. Зуб И. В., Курьсь В. А., Акименко В. И. Содержание и направленность физической подготовки и спорта в морском образовании Российской империи // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2019. № 2. С. 104–110.

6. Резильентность. Оценка по модели PISA-2020. // Федеральный институт оценки качества образования (ФИОКО). <https://clck.ru/asykD>

7. Сергеев И. С. и др. Ключевые тезисы концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи. М.: Изд-во «Перо», 2019. 20 с. https://firo.ranepa.ru/files/docs/spo/v_budushchee_s_uverennostryu/posind_samoopr.pdf?ysclid=l8k484oj7g688006411

8. Технологическое образование школьников: актуальная ситуация и пути развития. М.: Кружковое движение НТИ, Институт образования НИУ «ВШЭ», 2018. 129 с. <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/289430426.pdf>

9. Школа по морю плывет / Ред.-сост.: Балакин С. А., Вьюгин С. В. М.: Молодежная морская лига, 2021. 319 с.

10. Denselow S., Noble J. How sea cadets helps young people today: A summary of the evidence. May, 2018 // Sea cadets. <https://www.sea-cadets.org/userfiles/files/SC%20Impact%20Report%20online.pdf>

11. Россия 2025: от кадров к талантам. The Boston Consulting Group, 2017. 70 p. <https://vbudushee.ru/library/rossiya-2025-ot-kadrov-k-talantam>

12. Salis C., Wilson M. F., Murgia F., Monni S. L. Innovative Didactic laboratories and school dropouts // Online Engineering & Internet of Things. Lecture Notes in Networks and Systems. Vol. 22. Springer, Cham, 2018. P. 887–894. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64352-6_82

References

30 facts about modern youth: Sberbank research 2017. (2017). HSE University. <https://clck.ru/Ncs79> (In Russ.)

Avraamov, N. Y. (1941). *Voenno-morskaiia shliupka* [Naval boat]. Redizdat CS OSOAVIAHIM SSSR. (In Russ.)

Balakin, S. A., & Viugin, S. V. (Eds.). (2021). *Shkola po moriu plyvet* [Sail training school]. Molodezhnaia Morskaiia Liga. (In Russ.)

Denselow, S., & Noble, J. (2018). *How sea cadets helps young people today: A summary of the evidence.* Sea Cadets. <https://www.sea-cadets.org/userfiles/files/SC%20Impact%20Report%20online.pdf>

- Rezilentnost. Otsenka po modeli PISA-2020* [Resistance. Assessment according to the PISA-2020 model]. (2021). Federal Institute for Education Quality Assessment. <https://clck.ru/asykD> (In Russ.)
- Russia 2025: Resetting the talent balance*. (2017). Boston Consulting Group. <https://www.bcg.com/russia-2025-resetting-the-talent-balance>
- Salis, C., Wilson, M. F., Murgia, F., & Monni, S. L. (2018). Innovative didactic laboratories and school dropouts. In M. E. Auer & D. G. Zutin (Eds.), *Proceedings of the 14th International Conference on Remote Engineering and Virtual Instrumentation REV 2017 "Online engineering & internet of things", held 15–17 March 2017*, Columbia University, New York, USA (Vol. 22, pp. 887–894). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64352-6_82
- Sergeev, I. S., Blinov, V. I., Esenina, E. Iu., Lopatina, S. D., Marenin, D. A., Makhotin, D. A., Rodichev, N. F., & Sikorskaia-Dekanova, M. A. (2019). *Kliuchevye tezisy kontseptsii professional'nogo samoopredeleniia v usloviakh postindustrial'noi epokhi* [Key theses of the concept of professional self-development in the post-industrial era]. Pero. (In Russ.)
- Tekhnologicheskoe obrazovanie shkolnikov: Aktualnaia situatsiia i puti razvitiia* [Technological education of schoolchildren: Current situation and ways of development]. (2018). The NTI Kruzhkovoye dvizheniye, HSE, Institute of Education. <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/289430426.pdf>
- Zenkin, M. A. (2022). Career self-construction in the post-industrial era: Models and terminology. *Pro_DOD*, 4, 5–12. (In Russ.)
- Zub, I. V. (2018). Methodology for the development of professionally qualities at the Maritime University. In *Proceedings of the national scientific and practical conference of the teaching staff Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping*, 1, 202–213. (In Russ.)
- Zub, I. V., Kurys, V. A., & Akimenko, A. V. (2019). The content and orientation of physical training and sports in the maritime education of the Russian Empire. *Aktualnye Problemy Fizicheskoi i Spetsialnoi Podgotovki Silovykh Structur*, 2, 104–110. (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the authors

Зенкин Михаил Александрович – кандидат филологических наук, заместитель директора Морского федерального ресурсного центра дополнительного образования детей ФГБОУ ВО «ГУМРФ имени адмирала С. О. Макарова», ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3740-9200>, ZenkinMA@gumrf.ru

Mikhail A. Zenkin—Candidate of Science (Philology), Deputy Director of Federal Maritime Resource Center Extracurricular Activities, Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3740-9200>, ZenkinMA@gumrf.ru

Павлов Андрей Викторович – кандидат педагогических наук, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования имени А. А. Пинского Института образования НИУ «Высшая школа экономики», ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0142-5460>, AndreyPavlov@hse.ru

Andrey V. Pavlov—Candidate of Science (Pedagogy), Leading Expert at A. A. Pinsky Center for General and Additional Education, Institute of Education of HSE University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0142-5460>, Andrey-Pavlov@hse.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests: the authors declare no conflict of interest.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.

Разработка учебных материалов для смешанного обучения иностранному языку в СПО

Н. В. Васильченко¹

¹ Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Российская Федерация

Аннотация

Введение. Новые условия развития общества требуют диверсификации форм подготовки специалистов XXI века. В связи с этим смешанное обучение рассматривается как одна из основных тенденций образования будущего.

Цель: представить универсальный алгоритм создания учебных материалов по иностранному (английскому) языку для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования (СПО) первого года обучения, используя приемы смешанного обучения.

Результаты. Авторская методика разработки учебных материалов (на примере одной из наиболее востребованных тем «Мир современных профессий») может приблизить решение следующих актуальных для российского образования задач: превращение обучающегося в активного участника процесса обучения, индивидуализация и дифференциация обучения в зависимости от потребностей обучающихся, внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения.

Практическая значимость. Предложенная методика в виде пошаговой инструкции с перечислением основных и вспомогательных действий позволит преподавателю самостоятельно создавать учебные материалы по иностранному языку как общеобразовательной дисциплине в СПО по любой теме.

Финансирование: Статья подготовлена в рамках государственного задания № 073-00058-22-04 от 08.04.2022 на 2022 год по теме «Научно-педагогическое обеспечение смешанного обучения в общеобразовательных организациях».

Ключевые слова: смешанное обучение, среднее профессиональное образование, СПО, методика преподавания иностранных языков, виды речевой деятельности, индивидуализация обучения, дифференциация обучения

Для цитирования: Васильченко Н. В. Разработка учебных материалов для смешанного обучения иностранному языку в СПО // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10. № 3. С. 132–145. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.003>

Статья поступила в редакцию 27 июня 2022 г.; поступила после рецензирования 22 августа 2022 г.; принята к публикации 2 сентября 2022 г.

© Васильченко Н. В., 2022

Original article

Development of support materials for blended learning of foreign languages at TVET

Nina V. Vassilchenko¹

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

Abstract

Introduction. Novel environment of society evolution demands diversification of education and training of those who will work in the future. In this regard, blended learning is seen to be one of major trends of the prospective education.

Aim. To present a universal algorithm of the development of teacher support and learning materials for studying English in the first year of CTE or TVET exploiting the advantages of Blended Learning (BL).

Results. The authorial methodology of development of support materials on one of the most actual topics “World of modern occupations” is capable of facilitating the solution of urgent tasks that the Russian educational system faces: turning a student into an active participant of educational process; individualisation and differentiation of the latter in accordance with the student’s needs; wider utilisation of ICT.

Practical significance. The suggested methodology in the form of the stepwise development of main and additional actions allows a TVET teacher to independently and skillfully create innovative support materials on any topic in English that is a general subject of the first year of studying at a college.

Funding: The article is performed within State assignment No. 073-00058-22-04 dd. 8th April, 2022 on subject “Scientific support of blended learning at secondary education establishments”.

Keywords: blended learning, CTE, TVET, general subjects, language skills, individualisation and differentiation of learning

For citation: Vassilchenko, N. V. (2022). Development of support materials for blended learning of foreign languages at TVET. *Vocational Education and Labour Market*, 10(3), 132–145. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.003>

Received June 27, 2022; revised August 22, 2022; accepted September 2, 2022.

Введение

В новых условиях развития общества в целом и системы образования в частности (отсутствие определенности, многовариантность развития, появление новых форм деятельности и технологий, цифровизация) особую значимость приобретает смешанное обучение как форма обучения, способная преодолевать расстояние, время, формировать компетенции, ставя обучающегося в положение активного участника, а порой и создателя своего контента. По данным статистического сборника «Индикаторы образования: 2022» (2022, с. 101, 102), количество обучающихся СПО по программам подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена с применением электронного обучения в 2020–2021 учебном году составило менее трети (31 и 32 % соответственно), а с применением дистанционных образовательных технологий – 40 и 43,5 %¹. К сожалению, электронное и дистанционное обучение нередко рассматриваются как механический перенос традиционного обучения в формат, опосредованный экраном компьютера. Такое положение не позволяет задействовать преимущества смешанного обучения (далее – СО), превращая учебный процесс в жалкое подобие очного. Поэтому цель данной работы – представить универсальный алгоритм создания учебных материалов по английскому языку для студентов СПО первого года обучения, максимально задействуя преимущества СО, что позволит приблизить решение давно стоящих перед российским образованием задач:

- 1) превратить обучающегося в активного участника процесса обучения;
- 2) индивидуализировать и дифференцировать обучение в зависимости от потребностей обучающихся;
- 3) широко внедрить информационно-коммуникационные технологии в процесс обучения;
- 4) приблизить процесс обучения к условиям реальной жизни и рассматривать его как инструмент предпрофессионального развития, имеющего ценность.

Приступая к разработке учебных материалов для смешанного обучения, следует уточнить, что именно понимается под этим термином. Классическое определение СО, данное Расселом Т. Осгудорпом и Чарльзом Р. Гремом, гласит: «Смешанное обучение соединяет в себе традиционное обучение и дистанционное. Однако это не просто проекция экрана компьютера на доску. Те, кто применяет смешанное обучение, стараются максимально задействовать преимущества обеих форм обучения» (Osguthorpe, Graham, 2003). В зарубежных исследованиях второй декады миллениума под СО стала пониматься такая форма обучения, которая сочетает в себе две формы обучения – очную и онлайн – с различными вариантами сочетания первой и второй (Bates, 2016; Friesen, 2012). В нашем понимании смешанное обучение – это гибкая форма, позволяющая сочетать очное и онлайн-обучение в соответствии с целями и задачами

¹ Индикаторы образования: 2022: статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, О. А. Зорина и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2022. 532 с. <https://issek.hse.ru/news/557242573.html>

конкретного процесса обучения, потребностями его субъектов, степенью развития их предметных и метапредметных умений, а также личностных качеств.

Солидный опыт смешанного обучения за рубежом до пандемии, после которой все были вынуждены перейти в онлайн, показывает, что СО в основном используется при обучении студентов и взрослых. Спустя более 10 лет экспериментов в начале десятых годов нашего века в Китае впервые было проведено тестирование 96 учеников основной ступени общего образования, обучавшихся в формате СО. И хотя обучающиеся экспериментальной группы смогли продемонстрировать более высокие результаты словарных диктантов и экзаменов, лишь 30% из них заявили о желании продолжить обучаться «смешанно», что исследователи объяснили увеличением учебной нагрузки (Jia et al., 2012). Отечественные исследования СО также основывались на результатах тестирования обучающихся старшей ступени общего образования (Любомирская и др., 2019) и студентов среднего (СПО) и дополнительного профессионального образования (Блинов, Сергеев, 2021). Данную тенденцию несложно объяснить, зная особенности онлайн-обучения, основной из которых является требование к уровню развитию таких личностных качеств обучающихся, как самостоятельность, автономность, дисциплинированность, организованность, ответственность (Полат и др., 2020). Поэтому субъектом СО может быть молодой человек, готовый стать активным студентом, которого не обучают, а помогают учиться, что, как показывает опыт, максимально эффективно лишь в старшей школе (9–11 классы), СПО, высшем и дополнительном профессиональном образовании. В данной статье будет рассмотрена методика разработки учебных материалов для СО общеобразовательных предметов на первом году обучения в СПО.

Обоснованность использования СО в СПО обусловлена, в частности, социальными и психолого-педагогическими особенностями возраста ранней юности, к которому относятся обучающиеся 15–18 лет. Как свидетельствуют социологические опросы и исследования, обучающимися образовательных организаций профессионального образования (СПО) были выделены следующие предпочтительные условия их будущей профессиональной деятельности:

- преобладание умственного труда над физическим;
- гибкий график работы;
- разнообразие и сложность выполняемых задач;
- возможности для проявления инициативы;
- различные формы взаимодействия с людьми в трудовом процессе (Чердниченко, 2017).

Такой набор условий доказывает, что обучающихся возраста ранней юности привлекают ценности постиндустриального общества, одной из производных которого является СО, в связи с чем оно рассматривается ими как *инструментальная ценность*.

К психолого-педагогическим особенностям этого возраста можно отнести бóльший индивидуализм, стремление к построению собственной субъектности (Поливанова, 1996), завершение формирования сложной

системы социальных установок (Немов, 1998) и практического интеллекта. Все это также является веским основанием внедрения СО в образовательную практику именно в СПО, так как СО способно перераспределить роли субъектов обучения. Изменение традиционной роли преподавателя (не обучать, а направлять, организовывать и корректировать) неизменно приведет к тому, что обучающийся станет активным и равноправным участником процесса обучения, несущим солидарную ответственность за результаты обучения, что соответствует указанным выше психологическим характеристикам (Ломакина, Васильченко, 2021).

Использование устройств, подключенных к сети Интернет, тоже может оказать существенное влияние на повышение учебной мотивации обучающихся возраста ранней юности, так как это представители поколения, рассматривающего информационные технологии как неотъемлемую часть всей своей жизни. Наряду с этим используемые в СО информационные технологии позволяют индивидуализировать обучение, создав реальную возможность обучения по индивидуальной образовательной траектории, предполагающей выбор времени, способа, формы, скорости, количества раз выполнения заданий для прочного усвоения знаний, умений и результативности обучения.

Методика

Базовым предметным результатом ФГОС старшей школы и обучения иностранному языку в СПО является достижение порогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции, состоящей из речевого, языкового, социокультурного, компенсаторного и учебно-познавательного компонентов^{1,2}. Исходя из особенностей развиваемых в ходе обучения иностранному языку речевых умений – рецептивных и продуктивных – и преимуществ очной и онлайн форм обучения в СО, имеет смысл включить развитие первых (чтения и аудирования) в онлайн-компонент, а последних (письма и говорения) – в очный. При этом следует иметь в виду, что в очное обучение следует отнести лишь первые два этапа обучения продуктивным умениям – презентацию и практику, а выполнение самостоятельных письменных работ и развитие умений монологической речи – в онлайн-компонент. Формируемые языковые навыки также можно разделить: лексику и грамматику – в онлайн, фонетику – в очный компонент. Что касается социокультурных и компенсаторных умений, то они «встраиваются», то есть отрабатываются в процессе развития *всех речевых умений* и поэтому могут равномерно развиваться как в онлайн, так и в очном компоненте. Учебно-познавательные умения уместно отнести в онлайн-компонент. Таким образом, мы получили, хотя и несомненно условное, достаточно определенное разделение речевых умений и языковых навыков по компонентам смешанного обучения (табл. 1).

¹ ФГОС СОО, п. 9.3. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (ред. от 11.12.2020). <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo>

² ФГОС ООО, п. 45.3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>

Таблица 1

Распределение умений и навыков по компонентам СО

Table 1

Correlation of learning skills and the components of BL

| Компоненты смешанного обучения | Онлайн-обучение | Очное обучение |
|---|--|--|
| Речевые умения | Продуктивные: - письмо (самостоятельная работа); - развитие умений монологической речи | Продуктивные: - обучение письму и говорению (презентация и практика); - развитие умений диалогической речи |
| | Рецептивные: чтение и аудирование | — |
| Языковые навыки | лексические и грамматические | фонетические |
| Социокультурные и компенсаторные умения | V | V |
| Учебно-познавательные умения | — | V |

В качестве тематической основы разработки учебных материалов была выбрана одна из наиболее актуальных тем нового ФГОС ООО «Мир современных профессий», которую уместно включить в инвариантную часть курса «Иностранный язык для общих целей». Тема определяет активную лексику: сферы деятельности человека, современные профессии и специальности, а также специальности будущего. Уместно расширить тему, включив лексические блоки «Структура компании» и «Ожидания современного работодателя от работника-подростка (социальные или общие компетенции)».

Грамматическим наполнением следует оставить традиционное повторение способов выражения будущего времени в английском языке, а новым материалом следует сделать модальное и лексическое выражение степени уверенности и долженствования.

Такое языковое содержание подсказывает микротемы для развития речевых умений: возможности среднего профессионального образования, современные колледжи; сезонный труд и неполный рабочий день для подростков 15–16 лет в РФ; самопрезентация – составление резюме, подготовка и прохождение собеседования.

В соответствии с проведенным ранее распределением речевых умений и языковых навыков по компонентам СО получим:

1) онлайн-компонент – повторение лексического материала и введение новых лексических единиц; повторение грамматического материала; рецептивный материал по среднему профессиональному образованию и возможностям получения опыта работы;

2) очный компонент – вывод лексических и грамматических навыков в письменную и устную речь (самопрезентация, подготовка к собеседованию и его прохождение, анализ впечатлений).

Разработка онлайн-компонента

Перенос работы с *активной лексикой* в онлайн-компонент открывает невероятные возможности для ее изучения наряду с индивидуализацией этого процесса. Тестовое заполнение онлайн-анкет, размещенных на специализированных сайтах, позволит не только обогатить словарный запас обучающихся (наименования новых профессий, сферы и виды деятельности), но и пополнить знания о специфике той или иной профессиональной деятельности¹.

Итогом такой работы с лексикой может стать мини-презентация, выполненная как индивидуально, так и в группе, в которой обучающиеся представляют заинтересовавшие их профессии или специальности по плану: сфера деятельности, виды деятельности, требуемые качества. В конце все работы можно опубликовать на специальной площадке, например, Padlet (<https://padlet.com>).

То же можно сказать и о *грамматическом материале*. Тема «Способы выражения будущего времени в английском языке» широко освещена как на русском, так и на английском языках. Значит, в зависимости от уровня владения языком обучающимися, традиций преподавания в той или иной образовательной организации, психологического комфорта субъектов обучения можно выбрать желаемый вариант: *ESL.Wiki* (https://esl.wiki/ru/grammar/future_tense), *LearnEnglish Teens* (<https://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar/intermediate-grammar/future-forms>), *LearnEnglish* (<https://learnenglish.britishcouncil.org/grammar/intermediate-to-upper-intermediate/the-future-degrees-of-certainty>), *Cambridge Dictionary* (<https://dictionary.cambridge.org/ru/example/degree-of-certainty>).

Работа с рецептивными материалами может строиться по-разному. Во-первых, можно воспользоваться текстами для чтения и аудиозаписями учебников по английскому языку для 10 класса. Однако следует заметить, что в них в основном отражена специфика выбора карьеры подростками из англоязычных стран: Великобритании, США. Такой материал имеет социокультурную направленность, расширяет кругозор обучающихся, дает повод для размышлений, но не несет в себе личностного смысла. Во-вторых, преподаватель может самостоятельно подготовить материал о наиболее популярных образовательных организациях профессионального образования города, области или края. Такой материал может быть подготовлен в виде вопросов (не более 5), ответы на которые можно найти на сайте образовательной организации. Это задание будет иметь не только предметную, но и метапредметную и личностную направленность. Непосредственное знакомство с колледжами позволит больше узнать о родном городе и его возможностях. В зависимости от количества обучающихся и образовательных организаций в городе,

¹ Примеры онлайн-тестов: Career test – What career should I have? – <https://www.educations.com/career-test>; Free Career Test for Students & Adults – <https://www.yourfreecareertest.com/career-tests/free-career-test-for-students>. Безусловно, преподаватели могут использовать и другие источники информации. Однако считаем своим долгом напомнить, что перед тем как выложить ссылку на ресурс для совместного с обучающимися использования, его следует досконально проверить. Для этого необходимо оценить аудиторию, на которую рассчитаны материалы сайта, даты последнего обновления контента, узнать, кому принадлежит сайт и т. д. (подробнее см.: Ломакина, Васильченко, 2021, с. 107).

области, крае такая работа может быть парной или групповой. В-третьих, можно дать следующее задание обучающимся: на основании полученных при тестировании результатов найти в городе, области, крае, прилежащих регионах образовательные организации профессионального образования, которые готовят таких специалистов, и рассказать о них по заранее составленному преподавателем плану с фиксированным количеством слов. Такую деятельность лучше проводить в парах: один обучающийся рассказывает о колледже, другой готовит 1–2 вопроса по сообщению товарища и наоборот. Итогом этой работы может стать вторая серия публикаций небольших материалов о возможностях среднего профессионального образования города, области, края на той же площадке Padlet (www.padlet.com). Наконец, если колледж является частью образовательного комплекса, в котором есть школа, целесообразно разработать комплексное задание для студентов колледжа и девятиклассников: первые представляют колледж и свои специальности или профессии на английском языке – презентация и устный доклад, а последние готовят вопросы по интересующим их темам. Финальным результатом этого этапа могут стать записанные аудиосообщения о колледже и специальности/профессии или видео презентации колледжа для загрузки в личный портфолио студентов, формирование и хранение которого – обязанность образовательной организации¹.

Разработка очного компонента

Как уже было сказано, на очные занятия выносятся формирование и совершенствование фонетических навыков, развитие умений письма и говорения. Тема сезонной работы для несовершеннолетних в РФ непростая, прежде всего с юридической точки зрения. Поэтому разумно начать с фронтального повторения деталей Трудового кодекса РФ. Этот материал хорошо известен бывшим девятиклассникам, так как входит в программу по обществознанию, не говоря уже о необходимости поддержания правовой грамотности студентов СПО. На электронной доске следует приготовить следующие опоры в виде таблиц: «Трудовые права несовершеннолетних» (табл. 2) и «Трудовые права несовершеннолетних с конструкцией *to be to*» (табл. 3).

Таблица 2

Трудовые права несовершеннолетних

Table 2

Labour rights of juveniles

| If you are 15, | If you are 16, | Both |
|----------------|----------------|------|
| | | |
| | | |
| | | |

¹ ФГОС ООО, п. 35.4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>

Трудовые права несовершеннолетних с конструкцией to be to

Таблица 3

Table 3

Labour rights of juveniles, with to be to structure

| | |
|----|--|
| 1 | <i>you are to sign a labour contract</i> |
| 2 | <i>you are to do only easy jobs</i> |
| 3 | <i>you have no probation period</i> |
| 4 | <i>you can't be employed in harmful or hazardous industries or in places where your physical or moral health may be damaged or where you have to carry weights</i> |
| 5 | <i>you are to have full medical check at the employer's expense</i> |
| 6 | <i>you are to have a vacation of 31 days any time you choose</i> |
| 7 | <i>you can't be sent on business trips or made to work at night time</i> |
| 8 | <i>you may be asked to work at weekends or on holidays just in case you take part in performances</i> |
| 9 | <i>your labour contract can't be cancelled without the agreement of a special commission</i> |
| 10 | <i>you are to work no more than 24 hours a week</i> |
| 11 | <i>you are to work no more than 35 hours a week</i> |
| 12 | <i>you are to be paid in accordance with the work time</i> |

Форма такого повторения может быть групповой: класс делится на три большие группы, каждая из которых заполняет свою колонку. Затем ответы сравниваются, мнения отстаиваются. Из табл. 3 не обязательно брать все права – каждый преподаватель самостоятельно отбирает их в зависимости от уровня владения языком обучающимися, плана урока и т. д. В качестве грамматического материала повторяется так называемый «0» тип условных предложений.

После повторения трудовых прав несовершеннолетних следует перейти к тому, что ожидает от несовершеннолетнего работника работодатель, каким он его хочет видеть. Для этого нужно в форме дискуссии проанализировать наиболее востребованные социальные и личностные качества, так называемые *soft skills*. Это могут быть как ключевые 4К-компетенции – критическое мышление (Critical Thinking), творчество (Creativity), умение общаться (Communication); умение работать в сотрудничестве (Coordinating with Others), так и сквозные компетенции и гибкие навыки (критическое и инновационное мышление, навыки межличностного общения, личностные качества: терпимость и межкультурное взаимопонимание, инициативность; цифровая компетенция: медиа- и информационная грамотность)^{1,2}. Результатом такого обсуждения должен стать список навыков и умений, которые обучающиеся считают *важными для себя*, то есть у каждого будет *свой список*. На основании этого списка обучающиеся заполняют табличку «My strengths. My abilities. My achievements» для будущей самопрезентации. Табличка может быть заполнена как тезисно, так и развернуто на усмотрение учителя (табл. 4).

¹ TVEtipedia Glossary. UNESCO International Centre for Technical and Vocational Education and Training. <https://unevoc.unesco.org/home/TVEtipedia+Glossary/filt=all/id=577>

² Рылова А. Г. Soft skills — навыки XXI века: что больше всего ценят работодатели-драйверы в России и Пермском крае? 14 февраля 2019. <https://perm.hse.ru/news/243254110.html>

Таблица 4

Формирование навыков самопрезентации

Table 4

Self-presentation skill development

| My Strengths | My Abilities | My Achievements |
|--|---|---|
| <i>I think/believe I'm quite diligent because at school I am always ready for the lesson and do additional independent work on the subject. For example, last autumn ...</i> | <i>I can easily remember and keep in mind for a long time complicated numbers and I'm quite fast at working with them. without obvious faults ...</i> | <i>As a member of the group, I took part in the project this winter ...</i> |

Следующий шаг – работа с ведущими сервисами подбора персонала, таких как *Head Hunter* (<https://hh.ru>) и *Работа.Ру* (<https://www.rabota.ru>), имеющих региональные версии. На обоих сайтах есть раздел «Работа для подростков», откуда следует отобрать 6–7 привлекательных вариантов и предложить их для работы группам по 3–4 человека. Группы следует разделить на работодателей и соискателей. Группы работодателей готовят вопросы, группы соискателей выбирают того, кто будет соискателем, и готовят его к самопрезентации и ответам на вопросы. Возможно иное деление, но суть при этом следует сохранить: развитие умений диалогического высказывания посредством вопросно-ответной работы.

В качестве задания на развитие умений письма можно предложить поделиться впечатлениями о собеседовании с другом по переписке в формате личного письма, предусмотренного ЕГЭ¹:

| |
|---|
| From: Emily@mail.uk |
| To: Russian_friend@ege.ru |
| Subject: Career plans |
| ...This summer I'm definitely going to do some part-time or seasonal job so as to earn a little. What do you think? ...Have you ever been to a job interview? What may they ask me about? Should I get ready for it and how?... By the by, I've finally selected the pics for the college photo contest 😊 |

Write an email to Emily.

In your message:

- answer her questions;
- ask **3 questions** about the photo contest.

Write **100–140 words**.

Remember the rules of email writing.

¹ Открытый банк тестовых заданий. ФИПИ. <http://os.fipi.ru/tasks/9/a>

Заключение

Алгоритм разработки учебных гипертекстовых материалов по иностранному (английскому) языку с учетом социальных и возрастных характеристик обучающихся возраста ранней юности и особенностей смешанного обучения состоит из ряда основных и вспомогательных действий.

1. Основные действия

- 1.1. Определение тематического содержания модуля¹.
- 1.2. Определение лексического и грамматического наполнения модуля в соответствии с выбранным тематическим содержанием².
- 1.3. Выделение микротем для развития конкретных речевых умений обучающихся в соответствии с лексическим и грамматическим наполнением модуля.
- 1.4. Распределение речевых умений и языковых навыков по компонентам СО в соответствии с предложенным делением.
- 1.5. Фокус на интересах обучающихся, максимальной персонализации учебного материала с учетом формирования и развития метапредметных и личностных умений, а также общих компетенций обучающихся.
- 1.6. Отбор и широкое использования средств ИКТ для формирования лексических и грамматических навыков.

2. Вспомогательные действия

- 2.1. Активизация работы с лучшими учебными материалами из Федерального перечня учебников³ для старшей школы в соответствии с тематическим содержанием, применение инновационных педагогических технологий.
- 2.2. Внедрение междисциплинарного подхода при проектировании учебных материалов.
- 2.3. Фокус на знакомстве с заданиями Единого государственного экзамена по иностранному языку и подготовке к нему.

Разработанные в соответствии с предлагаемым алгоритмом гипертекстовые учебные материалы по английскому языку обладают рядом существенных преимуществ и способствуют:

- трансформации обучающегося в субъект *учения*, развитию метапредметных и личностных качеств, его предпрофессиональной социализации;
- индивидуализации, дифференциации и практикоориентированности обучения;
- широкому использованию сервисов и ресурсов сети Интернет, в том числе образовательных.

Наряду с указанными преимуществами разработанные материалы способствуют расширению включенности обучающихся в социальный

¹ Примерное тематическое содержание курса иностранного языка для студентов СПО первого курса базируется на ФГОС СОО и ФГОС СПО. Пример тематического содержания, разработанный в соответствии с развиваемыми общими компетенциями ФГОС СПО, описан здесь: Ломакина, Васильченко, 2021, с. 92–95.

² Для этого можно воспользоваться кодификатором ФИПИ: Федеральный институт педагогических измерений. Демонверсии, спецификации, кодификаторы. <https://fipi.ru/ege/demoversii-spezifikacii-kodifikatory#/tab/151883967-11>

³ Федеральный перечень учебников. <https://fpu.edu.ru>

контекст своего города, области, края; содержат потенциал развития качеств гражданина посредством формирования позитивных представлений о своем будущем, выбранной профессии/специальности (Васильченко, 2021).

В соответствии с целями ЮНЕСКО к 2030 году образование должно готовить обучающихся к неизвестному и нестабильному будущему, к профессиям, которых еще нет^{1,2}. Поэтому необходимо выходить за пределы предметного знания и концентрировать усилия на формировании и развитии востребованных умений и компетенций: гибкости, адаптивности, предпринимательских способностей, умении работать в команде, сообразительности. В связи с этим СО рассматривается ЮНЕСКО как одна из основных тенденций образования будущего. Предложенный в настоящей работе универсальный алгоритм разработки учебных гипертекстовых материалов по иностранному (английскому) языку реализует личностный характер обучения и индивидуализированный подход к представлению заданий, что выгодно отличает СО от традиционного. Использование подобных материалов знаменует переход от временных моделей к гибким компетентностным моделям подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена.

Список литературы

1. Блинов В. И., Сергеев И. С. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 4–25. <https://doi.org/10.24412/2307-4264-2021-01-04-25>
2. Васильченко Н. В. Воспитание гражданственности у студентов СПО (сравнительный анализ) // Ценности и смыслы. 2021. № 3 (73). С. 106–116. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2021-3-106-116>
3. Ломакина Т. Ю., Васильченко Н. В. Современная технология обучения иностранному языку: проектирование и опыт: монография. М.: ИНФРА-М, 2021. <https://doi.org/10.12737/1111366>
4. Любомирская Н. В., Рудик Е. Л., Хоченкова Т. Е. Смешанное обучение как механизм формирования навыков проектной и исследовательской деятельности учащихся // Исследователь. 2019. № 3. С. 165–180.
5. Немов Р. С. Психология образования. М.: Владос, 1998. 498 с.
6. Поливанова К. Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1. с. 20–33.
7. Полат Е. С. и др. Педагогические технологии дистанционного обучения. М.: Юрайт, 2020. 392 с.
8. Чередниченко Г. А. Российская молодежь в системе образования: от уровня к уровню // Вопросы образования. 2017. № 3. С. 152–182. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-3-152-182>

¹ UNESCO and Sustainable Development Goals. <http://en.unesco.org/sdgs>

² Education 2030 Incheon Declaration: Towards inclusive an equitable quality education and lifelong learning for all. <http://uis.unesco.org/en/files/education-2030-incheon-framework-action-implementation-sdg4-2016-en-pdf-1>

9. Bates T. Are you ready for blended learning? // Online Learning and distance education resources. 2016, December 12. <https://www.tonybates.ca/2016/12/12/are-we-ready-for-blended-learning>
10. Friesen N. Defining blended learning: Report. 2012. https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf
11. Jia, J., Chen, Yu., Ding, Zh., Ruan, M. Effects of a vocabulary acquisition and assessment system on students' performance in a blended learning class for English subject // Computers & Education. 2012. Vol. 58. No. 1. P. 63–76. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.002>
12. Osguthorpe R. E., Graham C. R. Blended learning environments. Definitions and directions // The Quarterly Review of Distance Education. 2003. Vol. 4. No. 3. P. 227–233.

References

- Bates, T. (2016, December 12). Are you ready for blended learning? *Online Learning And Distance Education Resources*. <https://www.tonybates.ca/2016/12/12/are-we-ready-for-blended-learning>
- Blinov, V. I., & Sergeev, I. S. (2021). Blended learning models in vocational education: Typology, pedagogical efficiency, the conditions of implementation. *Vocational Education and Labour Market*, 1, 4–25. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2307-4264-2021-01-04-25>
- Cherednichenko, G. A. (2017). The Russian youth in the educational system: From stage to stage. *Educational Studies*, 3, 152–182. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-3-152-182>
- Friesen, N. (2012). *Defining blended learning*. https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf
- Jia, J., Chen, Yu., Ding, Zh., & Ruan, M. (2012). Effects of a vocabulary acquisition and assessment system on students' performance in a blended learning class for English subject. *Computers & Education*, 58(1), 63–76. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.002>
- Lomakina, T. Yu., & Vassilchenko, N. V. (2021). *Sovremennaiia tekhnologiia obucheniia inostrannomu iazyku: Proektirovanie i opyt* [Modern technology of teaching a foreign language: Design and experience]. INFRA-M. (In Russ.) <https://doi.org/10.12737/1111366>
- Lyubomirskaya, N. V., Rudik, E. L., & Hochenkova, T. E. (2019). Blended learning as a promoter of students' project and research skills. *Researcher*, 3, 165–180. (In Russ.)
- Nemov, R. S. (1998). *Psikhologiia obrazovaniia* [Psychology of education]. Vlados. (In Russ.)
- Osguthorpe, R. E., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments. Definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227–233.
- Polat, E. S., Bukharkina, M. Yu., Kondakova, M. L., Ladyzhenskaya, N. V., Moiseeva, M. V., Petrov, A. E., & Podgornaya, E. Ya. (2020). *Pedagogicheskie tekhnologii distantsionnogo obucheniia* [Pedagogical technologies of distance learning]. URAIT. (In Russ.)

- Polivanova, K. N. (1996). The psychological content of adolescence. *Voprosy Psihologii*, 1, 20–33. (In Russ.)
- Vassilchenko, N. V. (2021). TVET students citizenship education (Comparative analysis). *Values and Meanings*, 3(73), 106–116. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2021-3-106-116>

Информация об авторе / Information about the author

Васильченко Нина Владимировна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Сектора исследований непрерывного образования Лаборатории теоретической дидактики и философии образования, Институт стратегии развития образования РАО, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4598-0893>, vasilchenko_nina@mail.ru

Nina V. Vassilchenko – Candidate of Science (Pedagogy), Senior Research Officer of the Continuing Education Research Sector of the Laboratory of Theoretical Didactics and Philosophy of Education, Institute for Strategy of Education Development of the RAE, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4598-0893>, vasilchenko_nina@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.
The author has read and approved the final manuscript.

Междисциплинарный подход при обучении иностранному языку в вузе

О. В. Жиронкина¹ ✉, А. А. Рольгайзер¹

¹ Кемеровский государственный университет,
Кемерово, Российская Федерация

✉ o-zhironkina@mail.ru

Аннотация

Введение. Сегодня для решения наиболее острых социальных, экономических, экологических проблем необходимы междисциплинарные исследования. Статья посвящена исследованию возможностей междисциплинарного подхода в условиях интеграции содержания профессиональных и общеобразовательных дисциплин в рамках изучения иностранного языка.

Цель: разработать и апробировать профессионально ориентированный кейс с использованием цифровых инструментов при обучении иностранному языку как один из путей реализации междисциплинарного подхода в образовательном процессе вуза.

Методы. Для подтверждения эффективности междисциплинарного кейса проведен педагогический эксперимент, включающий опрос студентов, оценивших методы проведения занятий и их влияние на мотивацию к формированию различных блоков компетенций.

Результаты. В ходе исследования было установлено, что метод профессионально ориентированного кейса с применением цифровых инструментов способствует повышению мотивации к изучению дисциплины, позволяет развивать языковые, коммуникативные и профессиональные компетенции, а также навыки использования цифровых технологий в профессиональной деятельности при решении задач междисциплинарного характера. Кроме того, обозначены проблемы, осложняющие развитие междисциплинарной образовательной среды в вузе: дефицит возможностей для интеграции содержания отдельных дисциплин; наличие организационных препятствий для формирования междисциплинарных групп; ограниченные возможности для реализации индивидуальной образовательной траектории; дефицит преподавателей, владеющих навыками, необходимыми для работы с междисциплинарными группами; слабая преемственность междисциплинарных программ на уровнях системы высшего образования.

Практическая значимость. Профессионально ориентированный кейс с применением цифровых инструментов, разработанный на стыке общеобразовательных и профессиональных дисциплин, можно использовать как один из инструментов для создания междисциплинарной образовательной среды в условиях цифровизации в современном вузе.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, образовательная среда, цифровизация, профессионально ориентированное обучение иностранному языку, высшее образование

© Жиронкина О. В., Рольгайзер А. А., 2022

Для цитирования: Жиронкина О. В., Рольгайзер А. А. Реализация междисциплинарного подхода при обучении иностранному языку в вузе // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10. № 3. С. 146–163. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.004>

Статья поступила в редакцию 11 августа 2022 г.; поступила после рецензирования 23 августа 2022 г.; принята к публикации 4 сентября 2022 г.

Original article

The implementation of interdisciplinary approach to foreign language teaching at the university

Olga V. Zhironkina¹ ✉, Anastasia A. Rolgayzer¹

¹Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation

✉o-zhironkina@mail.ru

Abstract

Introduction. The article studies the possibilities of using an interdisciplinary approach under the process of professional and general disciplines content integration in the higher education system in the context of foreign language learning.

Aim. To develop and to test a professionally-oriented case study using digital tools for teaching a foreign language as one of the ways of implementing an interdisciplinary approach in the educational process of university.

Methods. In order to reaffirm the effectiveness of the interdisciplinary case study, a pedagogical experiment was conducted, which included a survey on the methods of classes and their impact on the level of students' motivation to form different blocks of competencies.

Results. It was found that the application of the professionally-oriented case study increases students' motivation, helps to develop linguistic, communicative, and professional competencies, skills of using digital technologies in professional activities when solving problems of interdisciplinary nature. In addition, the authors identified the problems that complicated the development of interdisciplinary educational environment at the university. Among them the lack of opportunities for integrating the content of different disciplines, presence of organisational barriers to the formation of interdisciplinary groups, weak opportunities for implementing individual educational trajectory, lack of teachers possessing the skills required to work with interdisciplinary groups, weak continuity of interdisciplinary programmes at higher education levels.

Practical significance. A professionally-oriented case study with the employment of digital tools, developed at the nexus of general and professional disciplines can be used to create an interdisciplinary environment in the context of digitalisation in modern higher education.

Keywords: interdisciplinarity, educational environment, digitalisation, professionally oriented foreign language teaching, higher education

For citation: Zhironkina, O. V., & Rolgayzer, A. A. (2022). The implementation of interdisciplinary approach to foreign language teaching at the university. *Vocational Education and Labour Market*, 10(3), 146–163. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.004>

Received August 11, 2022; revised August 23, 2022; accepted September 4, 2022.

Введение

Представители научных сообществ, принадлежащих к разным академическим школам и направлениям, справедливо утверждают, что масштабы таких сложных проблем, как повышение уровня образования, благополучие населения, инновационное развитие, охрана окружающей среды, требуют интеграции взглядов и опыта специалистов разных профессий, для того чтобы увидеть и решить проблему в целом (Лысак, 2021; Сенашенко, 2017; Снопкова, 2015).

Согласно «Атласу новых профессий», большинство специальностей, которые будут востребованы в ближайшие десять лет, находятся не только на стыке двух и более профессий (агроном-экономист, сетевой юрист, координатор образовательной платформы, IT-медик и пр.), но и предполагают обязательное владение цифровыми навыками. В связи с тем, что многие задачи, выполняемые сейчас работниками в различных сферах, будут автоматизированы или исчезнут совсем, остро встает вопрос о необходимости формирования у студентов компетенций, которые позволят им работать в условиях конвергенции цифровых, социальных, финансовых и производственных технологий¹ (Атлас новых профессий 3.0, 2021).

Цель данного исследования – разработать и апробировать профессионально ориентированный кейс с использованием цифровых инструментов при обучении иностранному языку как один из путей реализации междисциплинарного подхода в образовательном процессе вуза.

Проблемы междисциплинарности оказываются в фокусе внимания многих ученых на протяжении уже более полувека. Одна из первых попыток описания и типологизации междисциплинарных исследований принадлежит немецкому социологу René König (1969), который в конце 1960-х гг. выделил два типа таких исследований: сосредоточение вспомогательных дисциплин вокруг базовых наук (например, палеогеография сопровождает историю) и изучение сложной проблемы инструментами различных дисциплин. В 1980-х ему оппонировал Э. М. Мирский (1980), представляя объект изучения как самостоятельный фрагмент реальности, структура которого не может меняться в зависимости от того, в предмет какой именно дисциплины он включается. Автор представил иную классификацию междисциплинарности, согласно которой к ее первому типу относится взаимодействие между объектами дисциплинарного знания, а ко второму – взаимодействие исследователей, совместно изучающих один объект.

¹ Атлас новых профессий 3.0. <https://new.atlas100.ru>

Позднее, в 1990-х годах, накопленный опыт междисциплинарных исследований, опирающихся на фундамент по крайней мере двух научных дисциплин, объединяющих науки по объекту, предмету и методу, развивали В. В. Краевский (Полонский, 1994), В. М. Полонский (1994), Г. П. Щедровицкий (1995). В первом десятилетии XXI в. междисциплинарность социально-гуманитарных исследований начинает приобретать когнитивный и организационный аспекты. В когнитивном отношении междисциплинарность предполагает выход за пределы знания, сконструированного по правилам, которые приняты в какой-то одной науке или научной дисциплине. Организационный аспект проявляется в создании научных коллективов, члены которых находятся в постоянной коммуникации в ходе междисциплинарных исследований. Наиболее яркими представителями данного подхода можно назвать Н. В. Буковскую (2008), С. П. Поздневу (2009), В. А. Лукова (2009).

Современные исследователи акцентируют внимание на практической реализации междисциплинарного подхода в образовании и обучении через разработку междисциплинарных образовательных программ, внедрение междисциплинарных научно-образовательных проектов, формулировку критериев оценки междисциплинарных исследований и т. д. (Дмитриева, 2019; Китикарь, 2018; Корневский, Узнародов, 2010; Лысак, 2016, 2021; Осмоловская, Краснова, 2017; Сенашенко, 2017; Снопкова, 2015). Междисциплинарные связи стали рассматриваться как ключевые условия реализации преемственности в обучении (Лозовая, 2018). Возможности информационных технологий могут преодолеть узко дисциплинарный подход к процессу обучения и поднять междисциплинарное взаимодействие на новый уровень (Ржеуцкая, Харина, 2017).

На данный момент объективизация междисциплинарности связана с развертыванием в современном обществе таких процессов, как цифровизация, экспансия искусственного интеллекта, глобализация и гуманизация. Эти тенденции получают ускоренное развитие благодаря научно-техническому прогрессу и внедрению конвергентных технологий. Сегодня для успешного трудоустройства будущих выпускников вузов важны знания и умения, которые позволили бы им выйти за рамки своей узкой специализации.

За рубежом накоплен значительный опыт не только проведения междисциплинарных исследований, но и внедрения междисциплинарных образовательных программ в систему высшего образования (Braxton, Hargens, 1996; Metzger, Zare, 1999). Так, например, в США были созданы специальные комитеты и фонды содействия междисциплинарным исследованиям и междисциплинарной подготовке выпускников (Комитет по содействию междисциплинарным исследованиям¹, Национальный научный фонд² и др.). В стратегических планах развития международных университетов все больше внимания уделяется междисциплинарным исследованиям и преподаванию на основе интеграции содержания

¹ National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, and Institute of Medicine. *Facilitating Interdisciplinary Research*. 2005. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/11153>

² National Science Foundation. <https://www.nsf.gov>

различных дисциплин (Borrego et al., 2014; Kezar, Elrod, 2012). Отмечено, что интерес обучающихся к междисциплинарным программам возрастает по мере повышения уровня подготовки, при этом формат обучения варьируется от семинаров и кратких курсов до полноценных междисциплинарных магистерских программ (Kezar, Elrod, 2012; Metzger, Zare, 1999). Отчетливо видна тенденция привлечения междисциплинарными программами лучших, высокомотивированных студентов (Borrego, Creamer, 2007).

М. Миллар провел анализ статистических данных ежегодных опросов исследователей междисциплинарных проблем американского Национального научного фонда, получивших докторскую степень. Было отмечено, что междисциплинарный характер проведенных исследований положительно отразился на оценке научных достижений (в том числе по количеству высокоцитируемых научных статей) и академической карьере (Millar, 2013).

Несмотря на то, что интерес к междисциплинарности достаточно высок и полученные результаты внедрения междисциплинарных программ положительны, остаются нерешенными проблемы, связанные с обеспечением эффективной организации междисциплинарного образования в условиях цифровизации. В отечественной системе высшего образования к таким проблемам можно отнести слабые возможности для интеграции содержания учебных дисциплин, проблемы с реализацией индивидуальной образовательной траектории обучающегося; дефицит педагогических кадров, владеющих навыками и компетенциями, необходимыми для работы с междисциплинарными группами и проведения междисциплинарных исследований. Также, несмотря на наличие ряда работ, посвященных барьерам в реализации междисциплинарной подготовки студентов и аспирантов, наблюдается недостаток исследований практических форм этого процесса.

Для решения вышеупомянутых проблем целесообразно акцентировать внимание на тех организационных возможностях по интеграции содержания дисциплин и реализации индивидуального подхода в обучении, которые дает применение цифровых инструментов в ходе языковой подготовки в вузе.

В статье рассмотрены возможности профессионально ориентированного кейса, реализованного с помощью цифровых инструментов, как метода обучения, направленного на формирование компетенций у обучающихся и обеспечивающего возможность создания междисциплинарной среды.

Методы

Методика исследования заключается в анализе эффективности внедрения междисциплинарных образовательных программ, обобщении опыта применения цифровых технологий в образовательном процессе, разработке междисциплинарного кейса в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык». В целях проверки эффективности применения кейса был проведен педагогический эксперимент, включающий

опрос, направленный на выявление мнения относительно методов проведения занятий и их влияния на мотивацию к формированию различных блоков компетенций (языковой, профессиональной, цифровой, коммуникативной).

Гипотеза исследования заключается в том, что в рамках интеграции содержания общеобразовательных и профессиональных дисциплин применение цифрового кейса при обучении иностранному языку может способствовать повышению мотивации к изучению дисциплины и оказать положительное влияние на формирование компетенций будущего специалиста.

В рамках данной работы рассматривается пример внедрения профессионально ориентированного кейса в процесс обучения иностранному языку студентов-бакалавров направления 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» в Кемеровском государственном университете. В исследовании приняли участие студенты экспериментальной группы 2-го курса в количестве 15 человек. На занятиях в данной группе преподавателем был использован метод кейса, реализованный с помощью цифровых инструментов, содержание которого имело междисциплинарный характер. Контрольной группе студентов был предложен аналогичный кейс, однако при его анализе и обсуждении не использовались цифровые инструменты и технологии.

Методологической основой исследования послужили принципы междисциплинарного подхода, важнейшей предпосылкой которого является особенность исследуемой объективной реальности, выраженная в сложности изучаемых процессов и явлений в педагогике (Дмитриева, 2019; Осмоловская, Краснова, 2017; Снопкова, 2015), а также систематическое выявление закономерных изменений, которые сопровождают обучающегося в его движении в образовательном пространстве на разных уровнях (Китикарь и др., 2018). Цифровая трансформация образования понимается авторами как системное обновление основных составляющих образовательного процесса (содержание образования, организация образовательного процесса, оценивание его результатов), протекающее в цифровой среде, формирующей цифровые учебно-методические материалы, инструменты и сервисы (Блинов, 2019; Уваров, 2019).

Цифровая трансформация общества, развитие Индустрии 4.0, ускоренный переход на дистанционный формат обучения в пандемийный период вынудили работодателей пересмотреть требования к будущим выпускникам университетов. Это в свою очередь привело к необходимости актуализировать подходы к формированию универсальных и профессиональных компетенций, которые были дополнены цифровыми компетенциями (использование цифровых устройств, умение находить информацию с помощью цифровых устройств, использование функционала социальных сетей, критическое восприятие информации, умение создавать мультимедийный контент и т. д.).

Одним из методов формирования междисциплинарных компетенций при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей и направлений подготовки является метод кейсов. Его использование, на наш взгляд, способствует успешному решению задачи

междисциплинарной подготовки выпускников. В педагогической теории и практике даны классификации кейсов по различным признакам: сложности и структуре, практической ориентированности, характеру (Грузкова, Камалеева, 2013; Мирза, Умпирович, 2014; Чулова, 2016). Среди многообразия целей метода кейсов, описанных в современной педагогической и методической литературе, для нас особый интерес представляет формирование навыков решения проблем междисциплинарного характера (Мирза, Умпирович, 2014). При реализации данного метода в ходе иноязычной подготовки обучающиеся получают возможность:

- отработать умение поиска и анализа информации междисциплинарного характера на иностранном языке;
- сформировать навык точного и ясного изложения собственной точки зрения в устной или письменной форме на иностранном языке;
- приобрести навык применения профессиональных знаний для решения практической проблемы на иностранном языке;
- сформировать навык межличностного взаимодействия и умения работать в команде.

В ходе исследования совместно с преподавателями выпускающей кафедры маркетинга и бизнес-коммуникаций был разработан профессионально ориентированный кейс, основой которого послужил междисциплинарный подход. Данный кейс был реализован на основе цифровых инструментов. Такое сочетание позволило объединить лучшие методики и технологические достижения для реализации междисциплинарного подхода и получения желаемого результата обучения.

Результаты и обсуждение

Ожидаемый образовательный результат был связан с повышением интереса и мотивации к изучению дисциплины, формированием иноязычной коммуникативной компетенции, развитием у обучающихся профессиональных навыков, навыка командной работы, а также практических навыков использования цифровых технологий в профессиональной деятельности при решении задач, носящих междисциплинарный характер.

Использование профессионально ориентированного кейса с применением цифровых инструментов при обучении иностранному языку ориентировано на изучение и отработку учебного материала, имеющего значение для освоения будущей профессии обучающегося. Таким образом, реализуемые междисциплинарные связи позволяют объединять профессиональную направленность, инновационные технологии и формы в учебном процессе. Кроме того, рассматриваемая кейс-технология позволяет формировать и развивать у обучающихся компетенции, которые повысят их ценность на рынке труда.

В целях обеспечения обратной связи студентов экспериментальной группы предварительно ознакомили с перечнем и содержанием компетенций, формируемых на занятиях по иностранному языку, сгруппированных в следующие блоки: языковой (умение понимать иностранную речь, говорить и писать на иностранном языке); профессиональный (умение создавать тексты рекламы и (или) связей с общественностью

в соответствии с нормами русского и иностранного языков, использовать основные маркетинговые инструменты при реализации коммуникационного продукта); цифровой (умение использовать современные технические средства и технологии цифровых коммуникаций для подготовки и представления рекламных текстов, создавать мультимедийный контент, критически воспринимать информацию); коммуникативный (умение выстраивать межличностное взаимодействие в коллективе, слушать и проявлять эмпатию, способность урегулировать конфликтную ситуацию). Также в процессе ознакомления был отмечен тот факт, что на успешность формирования перечисленных выше компетенций влияет интеграция содержания профессиональных дисциплин (маркетинг, методология, методы сбора и анализа социальной информации, теория и практика рекламы, медиакоммуникация) и общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык».

Междисциплинарный кейс: структура, апробация, оценка результатов

Целью кейса на тему «Advertising campaign», проведенного на занятиях по иностранному языку в экспериментальной и контрольной группах, стал совместный анализ профессиональной ситуации и разработка вариантов практического решения проблемы на иностранном языке с помощью цифровых инструментов. Структура предложенного кейса была представлена рядом этапов, которые были реализованы на трех занятиях:

1. На *первом* этапе для студентов был проведен краткий экскурс в историю кофейни «Ваниль» (Vanilla Coffee House), где были описаны основные виды деятельности компании, местоположение, предлагаемый ассортимент продукции и целевая аудитория.

Обязательным элементом первого этапа стало изучение лексики с помощью лексического онлайн-тренажера Quizlet, который дает возможность запомнить новые слова в удобном для каждого студента формате и режиме времени. На начальном этапе важно тщательно проработать профессиональную лексику, изучаемую на профессиональных дисциплинах (например, маркетинг, методология, методы сбора и анализа социальной информации, теория и практика рекламы) и необходимую для ясного выражения идей и мыслей при решении поставленной задачи.

2. На *втором* этапе была организована работа в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и ее решений.

Студентам было предложено поделиться на три рабочие группы (по 5 человек), после чего они получили конкретное задание с подробным описанием проблемы. Каждая команда должна была обсудить основные этапы выполнения кейс-задания с целью создания рекламной кампании. Реализация данного этапа включала в себя работу в режиме мозгового штурма с применением цифровой онлайн-доски для организации совместной работы в одном веб-пространстве и обсуждения различных идей и концепций всех членов команды. Участники вносили свои предложения в соответствующее поле команды, используя разноцветные стикеры с указанием своего имени. Кроме того, данный цифровой сервис предусматривает возможность тегирования (присвоение имени)

стикеров, что позволяет участникам обсуждения видеть, кому принадлежит та или иная представленная на доске идея.

Преимуществами использования данного цифрового сервиса перед традиционным обсуждением являются возможности оперативной визуализации предложенных решений и внесения корректировок и поправок, удобный способ обмена информацией, привычный для современных обучающихся цифровой формат работы.

3. *Заключительным этапом* работы стало творческое задание по созданию рекламной кампании кофейни Vanilla и представление результатов работы в виде презентаций, созданных с помощью онлайн-сервиса Vizme, а также обсуждение итогов работы малых групп на занятии. На данном этапе реализации кейса преподаватель выполняет роль фасилитатора дискуссии, который следит за обсуждением результатов и дает обратную связь.

Контрольная группа студентов, также как и экспериментальная, работала с кейсом в течение трех занятий. Первое занятие было посвящено работе с лексикой через систему упражнений, выполненных студентами в тетради. На втором занятии студенты контрольной группы обсуждали кейс в малых группах и записывали идеи на бумагу. На третьем – представляли проекты рекламной кампании, выполненные в программе PowerPoint. Анализ занятий, проведенных в контрольной подгруппе, показал, что студенты не успели уложиться в отведенное время на втором этапе при обсуждении и анализе самого кейса. Преподавателю потребовалось дополнительное время для подготовки упражнений для представления, тренировки и закрепления лексического материала по теме кейса.

Обратная связь была реализована в виде опроса, представленного в форме анкеты. В ней студентов просили ответить, какие методы проведения занятий в наибольшей степени способствовали формированию компетенций таких блоков, как языковой, профессиональный, цифровой, коммуникативный. Студенты должны были оценить связь между методами и блоками компетенций по пятибалльной шкале (от 1 до 5 в порядке увеличения тесноты связи между ними). По результатам анкетирования были рассчитаны средние значения, сведенные в таблицу.

Суждения студентов о взаимосвязи использованных методов обучения и формирования компетенций (в баллах)

Students' opinions on correlation of learning methods and competence development

| Компетенции | Методы обучения | | |
|--------------------------|---------------------|------------|--|
| | Традиционные методы | Кейс-метод | Кейс-метод междисциплинарного содержания |
| 1. Языковой блок | 2,4 | 4,6 | 4,8 |
| 2. Профессиональный блок | 4,2 | 2,5 | 4,5 |
| 3. Цифровой блок | 1,5 | 3,5 | 5 |
| 3. Коммуникативный блок | 4,0 | 4,5 | 4,8 |

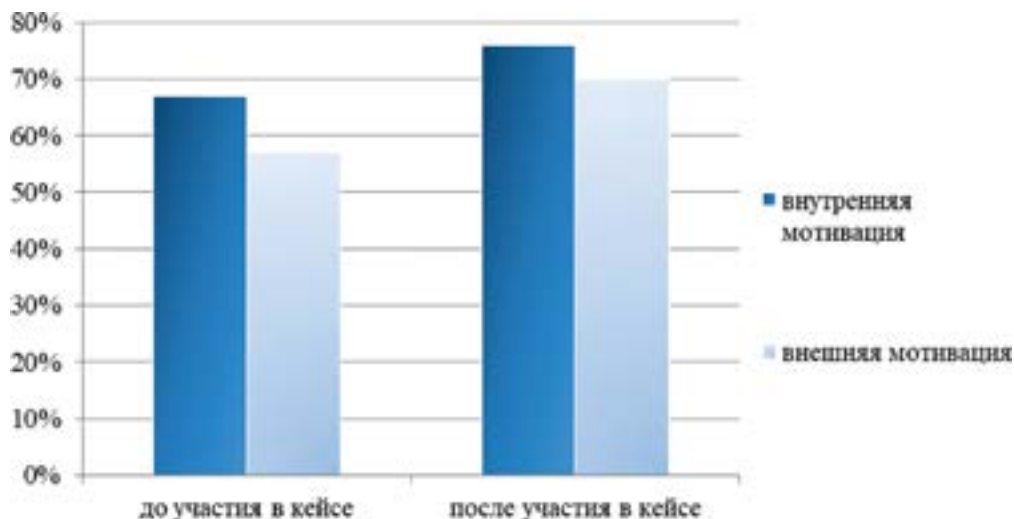


Рис. 1. Сравнительный анализ внутренней и внешней мотивации обучающихся до и после участия в кейсе с использованием цифровых инструментов

Fig. 1. Comparative analysis of intrinsic and extrinsic motivation of the students before and after their work with case using digital tools

Данные таблицы позволяют сделать вывод о том, что различные методы, по оценкам студентов, способствовали формированию разных блоков компетенций в неодинаковой степени. Больше всего высоких баллов по связи с формированием компетенций набрал кейс междисциплинарного содержания, реализованный с помощью цифровых инструментов. Именно он, по мнению студентов, в значительной степени влияет на формирование языковых, профессиональных и цифровых компетенций, что доказывает целесообразность его применения как интегрирующего при изучении не только иностранного языка, но и других дисциплин базового и профессионального цикла учебного плана.

Кроме того, с целью выявления степени влияния кейс-метода, носящего междисциплинарный характер, на мотивацию и вовлеченность студентов в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» нами был проведен опрос до и после реализации кейса. Анкета включала в себя вопросы для определения внешних и внутренних мотивов к изучению иностранного языка, а также влияния интерактивных методов и цифровых инструментов на мотивацию обучающихся.

Общие результаты изучения внутренней и внешней мотивации экспериментальной и контрольной групп представлены на рис. 1.

Из анализа данных, представленных на рис. 1, следует, что применение профессионально ориентированного кейса с использованием цифровых инструментов в практике преподавания иностранного языка в вузе способствует повышению как внутренней, так и внешней мотивации обучающихся. Согласно полученным данным, уровень внутренней мотивации

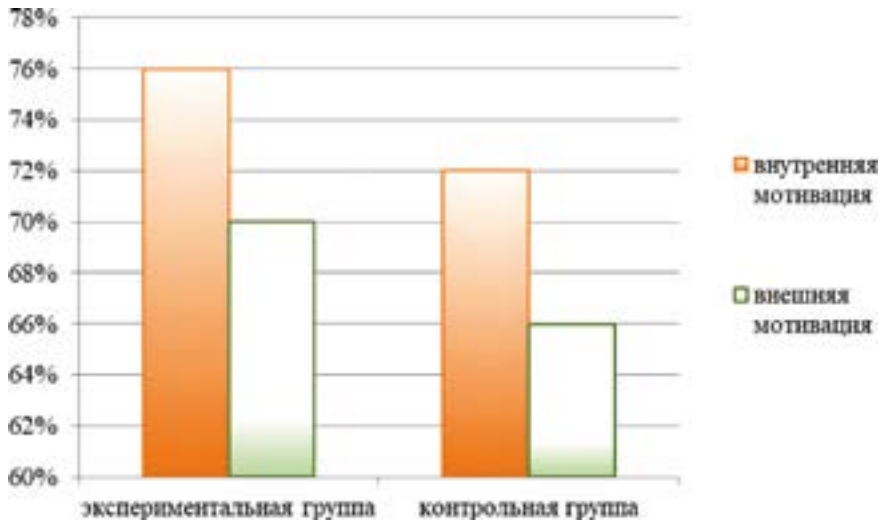


Рис. 2. Уровень внутренней и внешней мотивации участников экспериментальной и контрольной групп после реализации кейса с использованием цифровых инструментов

Fig. 2. Level of intrinsic and extrinsic motivation of students from experimental and reference groups after the implementation of case-method using digital tools

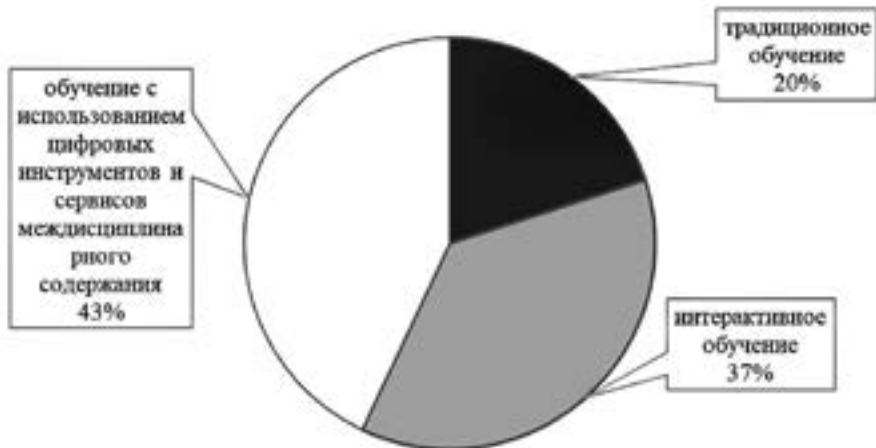


Рис. 3. Оценка студентами эффективности различных подходов к обучению

Fig. 3. Students' assessment of efficiency of various learning methods

увеличился на 9%, а внешней – на 13% по сравнению с результатами, полученными до участия членов экспериментальной группы в профессионально ориентированном кейсе с использованием цифровых инструментов.

Рассматривая результаты опроса в разрезе групп, можно отметить, что внутренняя мотивация экспериментальной группы стала выше мотивации контрольной группы после участия в профессионально ориентированном кейсе с использованием цифровых инструментов (рис. 2).

Из анализа данных, отраженных на рис. 2, видно, что уровень внутренней и внешней мотивации участников экспериментальной группы составил 76% и 70% соответственно. В свою очередь мотивация студентов контрольной группы находится на уровне 72% (внутренняя) и 66% (внешняя). Данный результат позволяет предположить, что использование кейса в большей степени оказывает положительное влияние на мотивацию обучающихся при условии его наполнения междисциплинарным содержанием.

С целью выявления мнения обучающихся о том, какие подходы к обучению способствуют повышению мотивации к изучению дисциплины «Иностранный язык», был проведен опрос среди участников экспериментальной группы. По результатам опроса было установлено, что лишь 20% респондентов считают эффективными традиционные методы обучения, целесообразность использования интерактивных методик (дискуссий, деловых игр, кейсов и др.) в процессе изучения дисциплины отметили 37% обучающихся и 43% признали наиболее эффективным обучение с использованием цифровых инструментов и сервисов при реализации междисциплинарного подхода через интеграцию содержания профессиональных и общеобразовательных дисциплин (рис. 3).

Заключение

Обобщая анализ результатов апробации профессионально ориентированного кейса с использованием цифровых инструментов в образовательный процесс, следует подчеркнуть, что организация и проведение междисциплинарных исследований и обучения не заложены в структуру учебных планов и рабочие программы дисциплин. Отсюда на практике отсутствует возможность формирования междисциплинарных студенческих групп на старших курсах с целью изучения межпредметной тематики и проведения исследований на стыке научных областей. Междисциплинарные программы, как правило, создаются в промежуточных подразделениях университетской структуры, поэтому традиционные каналы отчетности и получения информации не всегда работают эффективно.

В связи с этим систематическое использование метода профессионально ориентированного кейса междисциплинарного содержания с использованием цифровых инструментов есть одна из возможностей создания междисциплинарной среды при изучении дисциплин профессионального и общеобразовательного циклов. В ходе реализации такого кейса в Кемеровском государственном университете в рамках первого этапа проекта по созданию междисциплинарной среды удалось подтвердить

его эффективность в процессе формирования компетенций обучающихся и сделать следующие выводы:

- использование кейс-метода позволяет развивать необходимые навыки на стыке нескольких дисциплин (например, маркетинг, методология, методы сбора и анализа социальной информации, теория и практика рекламы, медиакоммуникация и иностранный язык);
- реализация кейс-метода междисциплинарного содержания закладывает позитивную мотивацию к изучению не отдельных дисциплин, а их блоков, формирующих сложные компетенции;
- внедрение кейс-метода создает условия для формирования навыков командной работы, необходимых для построения взаимодействия и коммуникации в междисциплинарных коллективах.

Создание междисциплинарных кейсов также способствует успешному взаимодействию преподавателей иностранного языка с преподавателями профильных дисциплин, где первые сосредотачиваются на лингвистических аспектах, а вторые отвечают за профессиональное наполнение кейса. Дальнейшие перспективы создания междисциплинарной образовательной среды связаны с подготовкой к реализации сквозных студенческих научно-исследовательских междисциплинарных проектов, вовлекающих бакалавров, магистров и аспирантов. Результатом работы студентов над проектами станут защиты курсовых работ и ВКР, в научное руководство которыми планируется вовлечь преподавателей разных кафедр.

Список литературы

1. Буковская Н. В. Междисциплинарность в политологическом образовании: учебный курс «Проблемы гражданского общества в современной России» // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2008. № 3 (4). С. 71–73.
2. Грузкова С. Ю., Камалева А. Р. Кейс-метод: история разработки и использования метода в образовании // Russian Journal of Education and Psychology. 2013. № 6 (26). <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2013-6-24>
3. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / Науч. ред. В. И. Блинов. М.: Перо, 2019.
4. Дмитриева Н. К. Реализация принципов междисциплинарного подхода в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку // Вестник Костромского государственного университета. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. № 2. С. 168–172. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2019-25-2-168-172>
5. Китикарь О. В., Чебан И. Б., Готко И. В. Проблема междисциплинарности в педагогических исследованиях // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61–3. С. 101–104.
6. Корневский А. В., Узнародов И. М. Модернизация образования: индивидуализация и междисциплинарность // Высшее образование в России. 2010. № 11. С. 113–118.
7. Лозовая Н. А. Реализация преемственности в обучении математике студентов инженерного вуза // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2018. № 2 (44). С. 57–64. <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-44-2-58>

8. Луков В. А. О свойствах междисциплинарности (к развитию теорий молодежи) // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 3. С. 30–42.
9. Лысак И. В. Влияние цифровизации на развитие современного гуманитарного знания. Казань: Бук, 2021. 88 с.
10. Лысак И. В. Междисциплинарность: преимущества и проблемы применения // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25376>
11. Мирза Н. В., Умпирович М. И. Кейс-метод как современная технология профессионально ориентированного обучения студентов // European Science Review. 2014. № 3–4. С. 82–85.
12. Мирский Э. М. Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки. М.: Наука, 1980. 304 с.
13. Осмоловская И. М., Краснова Л. А. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 7. С. 9–24. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-7-9-24>
14. Позднева С. П. Междисциплинарность как тотальный феномен познания XXI века: становление междисциплинарного словаря науки // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2009. Т. 9. № 2. С. 114–123.
15. Покровская Е. М., Раитина М. Ю., Суслова Т. И. Внедрение практики междисциплинарной конвергенции в образовательном пространстве университета // Доклады ТУСУР. 2017. Т. 20. № 3. С. 234–237. <https://doi.org/10.21293/1818-0442-2017-20-3-234-237>
16. Полонский В. М. Междисциплинарные исследования в педагогике. М.: Институт теоретической педагогики и международных исследований в образовании РАО, 1994. 229 с.
17. Ржеуцкая С. Ю., Харина М. В. Междисциплинарное взаимодействие в интегрированной информационной среде обучения технического вуза // Открытое образование. 2017. Т. 21. № 2. С. 21–28. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2017-2-21-28>
18. Сенашенко В. С. Междисциплинарность образования как отражение многообразия окружающего мира // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 1 (107). С. 88–95. <https://doi.org/10.15826/umpra.2017.01.008>
19. Снопкова Е. И. Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование // Интеграция образования. 2015. Т. 19. № 1 (78). С. 111–117. <https://doi.org/10.15507/Int-ed.078.019.201501.111>
20. Уваров А. Ю. Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования // Исследователь. 2019. № 1–2 (25–26). С. 22–37.
21. Чулова Ю. С. Кейс-метод как разновидность интерактивного метода обучения // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 51. С. 124–128.
22. Щедровицкий Г. П. Синтез знаний: проблемы и методы // Избранные труды. М.: Институт развития имени Г. П. Щедровицкого, 1995. С. 634–666.
23. Borrego M., Boden D., Newswander L. K. Sustained change: institutionalizing interdisciplinary graduate education // Journal of Higher

Education. 2014. Vol. 85. No. 6. P. 858–885. <http://doi.org/10.1353/jhe.2014.0033>

24. Borrego M., Creamer E. G. Gender and disciplinary differences in experiences with interdisciplinary collaboration // *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*. 2007. Vol. 13. No. 4. P. 353–376. <https://doi.org/10.1615/JWomenMinorScienEng.v13.i4.30>

25. Braxton J. M., Hargens L. Variation among academic disciplines: analytical frameworks and research // In J. C. Smart (Ed.). *Higher education handbook of theory and research*. Vol. 11. New York, NY: Agathon Press, 1996. P. 1–46.

26. Kezar A., Elrod S. Facilitating interdisciplinary learning: lessons from Project Kaleidoscope // *Change: The Magazine of Higher Learning*. 2012. Vol. 44. No. 1. P. 16–25. <https://doi.org/10.1080/00091383.2012.635999>

27. König, R. *Aspekte der Entwicklungssoziologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 1969. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-02319-7>

28. Metzger N., Zare R. N. Interdisciplinary research: from belief to reality // *Science*. 1999. Vol. 283. No. 5402. P. 642–643. <https://doi.org/10.1126/SCIENCE.283.5402.642>

29. Millar M. M. Interdisciplinary research and the early career: The effect of interdisciplinary dissertation research on career placement and publication productivity of doctoral graduates in the sciences // *Research Policy*. 2013. Vol. 42. No. 5. P. 1152–1164. <https://doi.org/10.1016/J.RESPOL.2013.02.004>

References

Blinov, V. I. (Ed.). (2019). *Didakticheskaja kontseptsija tsifrovogo professional'nogo obrazovaniia i obucheniia* [Didactic concept of digital vocational education and training]. Pero. (In Russ.)

Borrego, M., & Creamer, E. G. (2007). Gender and disciplinary differences in experiences with interdisciplinary collaboration. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 13(4), 353–376. <https://doi.org/10.1615/JWomenMinorScienEng.v13.i4.30>

Borrego, M., Boden, D., & Newswander, L. K. (2014). Sustained change: Institutionalizing interdisciplinary graduate education. *Journal of Higher Education*, 85(6), 858–885. <http://doi.org/10.1353/jhe.2014.0033>

Braxton, J. M., & Hargens, L. (1996). Variation among academic disciplines: Analytical frameworks and research. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education handbook of theory and research*. Vol. 11. Agathon Press.

Bukovskaya, N. V. (2008). Mezhdistsiplinarnost' v politologicheskom obrazovanii: uchebnyi kurs "Problemy grazhdanskogo obshchestva v sovremennoi Rossii" [Interdisciplinarity in political science education: Training course "Problems of civil society in modern Russia"]. *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 3(4), 71–73. (In Russ.)

Chulova, Yu. S. (2016). Keis-metod kak raznovidnost' interaktivnogo metoda obucheniia [Case method as a kind of interactive teaching method]. *Psik-*

- hologiiia i Pedagogika: Metodika i Problemy Prakticheskogo Primeneniia*, 51, 124–128. (In Russ.)
- Dmitrieva, N. K. (2019). Interdisciplinary approach principles' implementation in the process of teaching professionally-oriented foreign language. *Vestnik of Kostroma State University Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2, 168–172. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2019-25-2-168-172>
- Gruzskova, S. Y., & Kamaleeva, A. R. (2013). Case method: The story of the development and use of the method in education. *Russian Journal of Education and Psychology*, 6(26). (In Russ.) <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2013-6-24>
- Kezar, A., & Elrod, S. (2012). Facilitating interdisciplinary learning: Lessons from Project Kaleidoscope. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 44(1), 16–25. <https://doi.org/10.1080/00091383.2012.635999>
- Kitikar, O. V., Cheban, I. B., & Gotko, I. V. (2018). Problem of interdisciplinarity in the pedagogical studies. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 61–3, 101–104. (In Russ.)
- König, R. (1969). *Aspekte der Entwicklungssoziologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-02319-7>
- Korenevskiy, A. V., & Uznarodov, I. M. (2010). Modernization of education: Individualization and interdisciplinarity. *Higher Education in Russia*, 11, 113–118. (In Russ.)
- Kraevskii, V. V. (1994). Nauchnyj status pedagogiki i problemy mezhdisciplinarnyh issledovanij [Scientific status of pedagogy and problems of interdisciplinary research]. In V. M. Polonskii (Ed.), *Mezhdisciplinarnye issledovaniya v pedagogike*. ITPIMIO. (In Russ.)
- Lozovaya, N. A. (2018). Continuity implementation in teaching mathematics to students of engineering higher school. *The Bulletin of KSPU named after V. P. Astafyev*, 2, 57–64. (In Russ.) <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-44-2-58>
- Lukov, V. A. (2009). On features of interdisciplinarity (to development of youth theories). *Knowledge. Understanding. Skill*, 3, 30–42. (In Russ.)
- Lysak, I. V. (2016). Interdisciplinarity: Advantages and problems of application. *Modern Problems of Science and Education*, 5. (In Russ.) <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25376>
- Lysak, I. V. (2021). *Vliianie tsifrovizatsii na razvitie sovremennogo gumanitarnogo znaniia* [The impact of digitalization on the development of modern humanitarian knowledge]. Buk. (In Russ.)
- Metzger, N., & Zare, R. N. (1999). Interdisciplinary research: From belief to reality. *Science*, 283(5402), 642–643. <https://doi.org/10.1126/SCIENCE.283.5402.642>
- Millar, M. M. (2013). Interdisciplinary research and the early career: The effect of interdisciplinary dissertation research on career placement and publication productivity of doctoral graduates in the sciences. *Research Policy*, 42(5), 1152–1164. <https://doi.org/10.1016/J.RESPOL.2013.02.004>

- Mirskii, E. M. (1980). *Mezhdistsiplinarnye issledovaniia i distsiplinaia organizatsiia nauki* [Interdisciplinary research and the disciplinary organization of science]. Nauka. (In Russ.)
- Mirza, N. V., & Umpirovich, M. I. (2014). Case method as a modern technology of professional-oriented training of students. *European Science Review*, 3–4, 82–85. (In Russ.)
- Osmolovskaya, I. M., & Krasnova, L. A. (2017). The problem of interdisciplinarity in learning process studies. *The Education and Science Journal*, 19(7), 9–24. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-7-9-24>
- Pokrovskaya, E. M., Raitina, M. Yu., & Suslova, T. I. (2017). Interdisciplinary convergence in the University educational environment. *Proceedings of TUSUR University*, 20(3), 234–237. (In Russ.) <https://doi.org/10.21293/1818-0442-2017-20-3-234-237>
- Polonskii, V. M. (Ed.). (1994). *Mezhdistsiplinarnye issledovaniya v pedagogike*. [Multidisciplinary research in pedagogy: Methodological analysis]. ИТПИМО. (In Russ.)
- Pozdneva, S. P. (2009). Interdisciplinary as a total phenomenon of cognition of XXI century: conception of interdisciplinary vocabulary of science. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 9(2), 114–123. (In Russ.)
- Rzheutskaya, S. Yu., & Kharina, M. V. (2017). Interdisciplinary cooperation in the integrated information-learning environment of the technical university. *Open Education*, 21(2), 21–28. (In Russ.) <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2017-2-21-28>
- Senashenko, V. S. (2017). Interdisciplinary education as a reflection of the diversity of the surrounding world. *University Management: Practice and Analysis*, 21(1), 88–95. (In Russ.) <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.01.008>
- Shchedrovitsky, G. P. (1995). Sintez znaniy: Problemy i metody [Knowledge synthesis: Problems and methods]. In *Izbrannyye trudy* (pp. 634–666). Institute of Development named after G. P. Shchedrovitsky. (In Russ.)
- Snopkova, E. I. (2015). The topicality of an interdisciplinary approach in pedagogical research: Scientific rationale. *Integration of Education*, 19(1), 111–117. (In Russ.) <https://doi.org/10.15507/Inted.078.019.201501.111>
- Uvarov, A. Y. (2019). The model of the digital school and the digital transformation of education. *Researcher*, 1–2, 22–37. (In Russ.)

Информация об авторах / information about the authors

Жиронкина Ольга Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Кемеровский государственный университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2340-0571>, o-zhironkina@mail.ru

Olga V. Zhironkina—Candidate of Science (Pedagogy), Docent, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Kemerovo State University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2340-0571>, o-zhironkina@mail.ru

Рольгайзер Анастасия Александровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Кемеровский государственный университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5040-5941>, rolgayzer_nastya@mail.ru

Anastasia A. Rolgayzer—Candidate of Science (Philology), Docent, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Kemerovo State University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5040-5941>, rolgayzer_nastya@mail.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests: the authors declare no conflict of interest.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.

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.pc-rt.ru. Перед подготовкой статьи рекомендуем ознакомиться с ними.