

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА

**ПО
РТ**

№ 1 (48) 2022

ISSN 2307-4264 (Print)

ISSN 2712-9268 (Online)

VOCATIONAL EDUCATION AND LABOUR MARKET

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



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА

Научно-образовательный журнал

издается с 2013 года

№ 1 (48) 2022

VOCATIONAL EDUCATION & LABOUR MARKET

Scientific and Educational Journal

published since 2013

No. 1 (48) 2022

ISSN 2307–4264 (Print)

ISSN 2712–9268 (Online)

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 НИЦ профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС (Москва)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

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)

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)

Адрес редакции и издателя:

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

Исполнительный редактор: Александр Вайнштейн

Редактор: Владимир Терлецкий

Редактор-переводчик: Меланика Вайнштейн

Дизайн, верстка: Олег Клещев

Помощник гл. редактора: Ирина Бандарчукене

Корректор: Елена Филатова

Периодичность: 4 номера в год
Тираж 650 экз.

Отпечатано в типографии ООО «АлтерПринт»,
620076, Екатеринбург, пер. Корейский, 6/2
Заказ № 860

Подписано в печать 25.03.2022

Выход из печати 31.03.2022

Цена свободная. 16+

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальности 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования

ISSN 2307–4264 (Print)

ISSN 2712–9268 (Online)

Свидетельство о регистрации ПИ №ТУ
66–01095 от 27.12. 2012 г. выдано Управлением
Федеральной службы по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых
коммуникаций по Свердловской области.

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

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 Research Center for Vocational Education and Qualifications Systems, Federal Education Development Institute, RANEPa (Moscow)

EDITORIAL BOARD

Ekaterina Yu. Esenina, Dr. Sci. (Pedagogy), FEDI RANEPa (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 RANEPa (Moscow)

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

EDITORIAL COUNCIL

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

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

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

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

Aleksandr V. Fedotov, Dr. Sci. (Economy), Prof., RANEPa (Moscow)

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

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

Tatyana L. Klyachko, Dr. Sci. (Economy), Prof., HSE, RANEPa (Moscow)

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

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

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

Mihail V. Nikitin, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., ISSED RAE (Moscow)

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

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

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

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

Editorial Office:

4 –16, Studencheskaya Str., Yekaterinburg,

620066, Russia

+7 (343) 268–01–84,

e-mail: po-rt@bk.ru, www.po-rt.ru

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: 13.00.08 — Theory and methodology of vocational education

Executive Editor: Alexander Vainstein

Literary Editor: Vladimir Terletsky

Editor-translator: Melanika Vainstein

Pre-Press: Oleg Kleshev

Assistant Editor-in-Chief: Irina Bandarchukene

Proof Reader: Elena Filatova

ISSN 2307–4264 (Print)

ISSN 2712–9268 (Online)

Содержание

ТЕОРИЯ. МЕТОДОЛОГИЯ

Дубицкий В. В., Кислов А. Г., Неумывакин В. С., Феокистов А. В. На пути к agile-профессионалитету	6
Гайнеев Э. Р., Каташев В. Г. Рационализаторство как качество личности: педагогическое понятие и дидактический принцип	30
Эрштейн Л. Б. К вопросу об институализации дистанционного образования	44
Попова Е. С. Неравенство образовательных шансов в цифровом измерении	55

ПРОФИОРИЕНТАЦИЯ. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ

Алашеев С. Ю., Кутейницына Т. Г., Посталюк Н. Ю. Поведенческие практики профессионального самоопределения в условиях неопределенности рынка труда	68
Кузнецов К. Г., Кувшинова О. Л. Методика оценки готовности школьников к профессиональному самоопределению	88
Третьякова В. С. Прогнозирование профессионального будущего как инновационная технология управления профессиональным становлением	112

МЕТОДИКА

Деткин А. Н., Давыдова Г. И. Эффективность педагогического сопровождения в процессе повышения цифровой компетентности сотрудников	127
Добрецов Г. Б. Профессиональная переподготовка как основа подготовки специалистов сферы закупок	143
Роговая Н. А. Диагностика уровня мотивации к изучению профессионального иностранного языка	155

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

IV Всероссийская научно-практическая конференция «Цифровая дидактика профессионального образования и обучения»	166
---	---------------------

Contents

THEORY. METHODOLOGY

- Dubitsky V. V., Kislov A. G., Neumyvakin V. S., Feoktistov A. V.**
On the way to agile-professionalitet [6](#)
- Gayneev E. R., Katashev V. G.** Innovation as a quality of personality: a pedagogical concept and a didactic principle [30](#)
- Ershtein L. B.** On the issue of institutionalization of distance education [44](#)
- Popova E. S.** Inequality in educational opportunities in the digital dimension [55](#)

VOCATIONAL GUIDANCE. PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

- Alashev S. Yu., Kuteinitsyna T. G., Postalyuk N. Yu.**
Behavioural practices of professional self-determination under conditions of uncertainty labor market [68](#)
- Kuznetsov K. G., Kuvshinova O. L.** A methodology of readiness assessment for professional self-determination of school students [88](#)
- Tretyakova V. S.** Forecasting the professional future as an innovative technology for managing the professional development of students [112](#)

METHODS

- Detkin A. N., Davydova G. I.** The effectiveness of pedagogical support in the process of increasing the digital competence of employees [127](#)
- Dobretsov G. B.** Professional retraining is the basis training of procurement specialists [143](#)
- Rogovaya N. A.** Motivation level diagnosis for studying a professional foreign language [155](#)

SCIENTIFIC LIFE

- IV All-Russian Scientific and Practical Conference
«Digital Didactics of Vocational Education and Training» [166](#)

На пути к *agile*-профессионалиту

В. В. Дубицкий¹, А. Г. Кислов¹, В. С. Неумывакин²,
А. В. Феоктистов¹

¹ Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия

² Министерство просвещения Российской Федерации, Москва, Россия

Для цитирования	Дубицкий В. В., Кислов А. Г., Неумывакин В. С., Феоктистов А. В. На пути к <i>agile</i> -профессионалиту // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 2. С. 6–29. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.001
For citation	Dubitsky, V. V., Kislov, A. G., Neumyvakin, V. S., & Feoktistov, A. V. (2022). On the way to <i>agile</i> -professionalitet. <i>Vocational Education and Labour Market</i> , 1, 6–29, https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.001
Поступила Received	30 января 2022 г./ January 30, 2022
Copyright	© Дубицкий В. В., Кислов А. Г., Неумывакин В. С., Феоктистов А. В., 2022

Дубицкий Валерий Васильевич — доктор социологических наук, кандидат химических наук, профессор, и. о. ректора, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: 0000-0001-6119-8282, e-mail: Dubitskii.Valerii@rsvpu.ru

Кислов Александр Геннадьевич — доктор философских наук, профессор, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: 0000-0003-0826-8709, e-mail: akislov2005@yandex.ru

Неумывакин Виктор Сергеевич — директор департамента государственной политики в сфере среднего профессионального образования и профессионального обучения Министерства просвещения Российской Федерации, ORCID: 0000-0002-7996-1407, e-mail: 7379670@gmail.com

Феоктистов Андрей Владимирович — доктор технических наук, доцент, и. о. первого проректора, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: 0000-0003-2409-215X, e-mail: andrey.feoktistov@rsvpu.ru

Аннотация

Предметом статьи является обзор публикаций, исследующих две пересекающиеся, по мнению авторов, темы. Первая – причины появления и перспективы реализации иницированного Министерством просвещения Российской Федерации проекта «Профессионалитет», осуществляемого с 2021 года в пилотном режиме.

Вторая тема – *agile*-методология, уже не одно десятилетие доказывающая свою эффективность в работе самых разных организаций многих стран, занимающихся весьма различными видами деятельности.

Цель статьи: предложить к использованию при реализации федерального проекта «Профессионалитет» подкрепленную концептуальными аргументами и обобщениями успешного опыта применения в сферах управления и, прежде всего, образования *agile*-методологию и соответствующие ей организационно-проектные технологии.

Методы. Методология исследования состояла в экспликации фактологических истоков и концептуальных основ федерального проекта «Профессионалитет» с помощью методов (1) анализа текстов нормативных правовых актов, их проектов, выступлений и публикаций официальных лиц и исследователей-педагогов, экономистов, социологов и (2) концептуальной интеграции, конкретизации и развития эксплицированных основ в направлении инструментально-технологического оснащения проекта «Профессионалитет».

Результаты. Авторы приводят концептуальные аргументы в пользу целесообразности использования *agile*-методологии в практике управления сферой профессионального образования, выстраивания партнерских отношений профессиональных образовательных организаций с предприятиями реального сектора экономики и сферы услуг, формирования региональных образовательно-производственных кластеров, реализации основных и дополнительных профессиональных образовательных программ.

Практическая значимость заключается в привлечении внимания всех стейкхолдеров проекта «Профессионалитет» (органы управления, работодатели, профессиональные образовательные организации, абитуриенты, обучающиеся, родители) к целесообразности применения *agile*-методологии и соответствующих технологий в ходе реализации проекта, распространении *agile*-мышления и с его помощью гармонизации сфер профессионального образования и рынков труда.

Ключевые слова: профессиональное образование, среднее профессиональное образование, СПО, профессионалитет, рынок труда, *agile*-методология, образовательно-производственный кластер

On the way to *agile*-professionalitet

V. V. Dubitsky¹, A. G. Kislov¹, V. S. Neumyvakin²,
A. V. Feoktistov¹

¹ Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation

² Ministry of Education of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

Valerii V. Dubitsky — Doctor of Science (Sociology), Candidate of Science (Chemistry), Professor, Acting Rector, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: 0000-0001-6119-8282, e-mail: dubitskii.valerii@rsvpu.ru

Alexander G. Kislov — Doctor of Science (Philosophy), Professor of the Philosophy Department, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: 0000-0003-0826-8709, e-mail: akislov2005@yandex.ru

Viktor S. Neumyvakin — Director of the Department of State Policy in the Field of Secondary Vocational Education and Vocational Training, Ministry of Education of the Russian Federation; ORCID 0000-0002-7996-1407; e-mail: 7379670@gmail.com

Andrey V. Feoktistov — Doctor of Science (Technology), Associate Professor, Acting First Vice-Rector, Russian State Vocational Pedagogical University; ORCID 0000-0003-2409-215X; e-mail: andrey.feoktistov@rsvpu.ru

Abstract

Background. The article is a review of several publications exploring two overlapping, according to the authors, topics. The first is the reasoning behind the appearance and prospects for the implementation of the project “Professionalism” initiated by the Ministry of Education of the Russian Federation, which has been implemented in pilot mode since 2021. The second topic is agile methodology, which has been proving its effectiveness for decades in the work of various organisations in many countries engaged in very different types of activities.

Objective. The article aims to propose agile methodology, supported by conceptual arguments and generalisations of successful experience in the fields of management and, above all, education, and its corresponding organisational and design technologies to use in the implementation of the federal project “Professionalisms”.

Methods. The methodology of the research consisted in explication of the factual origins and conceptual foundations of the federal project “Professionalism” using methods (1) of analysis of the texts of normative legal acts, their projects, speeches and publications of officials and researchers-educators, economists, sociologists; (2) of conceptual integration, concretisation and development of the explicated foundations in the direction of the instrumental and technological equipment of the “Professionalitet” project.

Results. The authors present conceptual arguments in favour of the expediency of using agile methodology in the practice of managing the sphere of vocational education, building partnerships of professional educational organisations with enterprises of the real sector of the economy and the service sector, the formation of regional educational and production clusters, the implementation of basic and additional professional educational programmes.

Practical significance. The idea can attract the attention of all stakeholders of the Professionalism project (management bodies, employers, professional educational organisations, applicants, students, parents) to the expediency of using agile methodology and appropriate technologies during the project implementation, spreading agile thinking and using it to harmonise the spheres of vocational education and labour markets.

Keywords: vocational education, technical vocational education and training, professionalism, labour market, agile methodology, educational and production cluster

Введение

В 2020 году Министерством просвещения Российской Федерации был разработан, а с 2021 года реализуется экспериментальный образовательный проект «Профессионалитет». В его основе – три ключевые инициативы, вызванные необходимостью найти ответы на многочисленные вызовы, с которыми столкнулась современная система профессионального образования:

- вовлечение в подготовку кадров профессиональными образовательными организациями партнеров из реального сектора экономики, работодателей, интеграция сфер образования и производства и услуг посредством создания региональных образовательно-производственных кластеров;

- введение нового уровня образования «Профессионалитет», а значит, соответствующих ему новых образовательных программ, предусматривающих оптимизацию сроков обучения: до двух лет для рабочих профессий и специальностей, до трех лет – для более технологичных;

- развитие государственной системы подготовки педагогических кадров для сферы профессионального образования, прежде всего мастеров производственного обучения, находящихся в центре профессиональной подготовки и обеспечивающих ее качество¹.

В одном из интервью министр С. С. Кравцов говорит еще об одной инициативе в рамках данного проекта, которая «затрагивает трансформацию колледжей ... создание на их базе коворкинг-пространств, центров молодежных стартапов и совместных общественных проектов»². Это уточнение вполне вписывается в первую из трех названных инициатив Министерства, если трактовать ее расширительно – не только как создающуюся в интересах системы профессионального образования и предприятий сферы производства и оказания услуг, а еще и в интересах профессионального самоопределения подрастающих поколений.

Названные инициативы задают векторы переосмысления сложившейся парадигмы в содержании и организации профессионального образования, включая размещение техникумов и колледжей на территории страны, образовательные технологии, требования к оснащенности профессиональных образовательных организаций оборудованием, педагогический инструментарий, требования к кадровому обеспечению образовательного процесса.

Как любой образовательный проект, реализуемый на стадии эксперимента, проект «Профессионалитет» требует не только постоянного мониторинга и анализа его результатов, но и уточнения, корректировки

¹ Проект «Профессионалитет» поможет внедрить новые программы... <https://edu.gov.ru/press/4237/proekt-professionalitet-pomozhet-vnedrit-novye-programmy-zapustit-obrazovatelno-proizvodstvennye-klastery-i-vozzodat-gossistemu-podgotovki-pedkadrov-dlya-spo/>

² Кравцов рассказал о сокращении сроков образования в колледжах // Известия, 6 июня 2022 г. <https://iz.ru/1174907/2021-06-06/kravtcov-rasskazal-o-sokrashchenii-srokov-obrazovaniia-v-kolledzhakh>

и дополнения его концептуальных основ, организационно-технологических моделей и инструментов. Поскольку о результатах начавшегося эксперимента говорить преждевременно, внимание в статье будет сосредоточено именно на концептуальных основах, на одной из организационно-технологических моделей их воплощения и некоторых инструментах реализации проекта. С этим связана и *цель статьи*: изложить концептуальные аргументы в пользу применения *agile*-методологии и соответствующих ей организационно-проектных технологий в процессе внедрения и реализации федерального проекта «Профессионалитет».

Гипотеза исследования: аргументация в пользу применения *agile*-методологии и соответствующих технологий в ходе реализации проекта «Профессионалитет» привлечет к ним внимание всех его стейкхолдеров (органы управления, работодателей, профессиональные образовательные организации, абитуриентов, обучающихся, родителей), будет способствовать распространению и внедрению *agile*-мышления и позитивно скажется на результатах реализации проекта, на гармонизации сфер профессионального образования и рынков труда.

Ограничения исследования: по причине стартовой стадии практической реализации федерального проекта «Профессионалитет» содержание статьи не может выйти за пределы его концептуального и текстологического обсуждения.

Методы и методология: аналитический обзор текстов нормативных правовых актов, их проектов, выступлений и публикаций официальных лиц и исследователей-педагогов, экономистов, социологов с последующей экспликацией фактологических истоков и концептуальных основ федерального проекта «Профессионалитет», их интеграция, конкретизация и развитие в направлении инструментально-технологического оснащения этого проекта.

Региональные образовательно-производственные кластеры vs Процессы хаотизации профобразования

Вопросы интеграции профессионального образования и рынка труда обсуждаются с начала их институциональной дивергенции, обособления первого от второго и ставшей неизбежной их дезинтеграции относительно друг друга. Так что речь в обсуждениях часто идет о ностальгических поисках основ и способов утопической реинтеграции этих сфер общественной жизни. Если стряхнуть ностальгическое упорство, то при такой постановке вопроса становится ясно, что интеграция была проявлением синкретического единства сфер образования и труда вследствие их неразвитости. Развитие же всегда приводит к усложнению, дистанцированию, рассогласованию, хрупкости, требующим неизбежно временных, относительных, ненадежных, но срабатывающих в определенных диапазонах вариантов преодоления дезинтеграции, в противном случае грозящей хаотизацией и разрушением не только отношений и связей, но и самих их участников.

Так, угроза хаотизации сферы профессионального образования просматривается в свете растущего числа проблем, обсуждаемых современными авторами. Например, «осваивая программы профессионального обучения, человек имеет возможность получить квалификацию рабочего за 3–6 месяцев. По программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих (ППКРС) в СПО те же квалификации получают за 3–4 года. При всех разумных объяснениях – разница колоссальная» (Блинов, Куртеева, 2021, с. 250). К тому же многие обучающиеся не выдерживают 3–4 года пребывания в техникуме или колледже и пополняют ряды молодых людей без образования.

Более того, «численность обучающихся по ППКРС за последние 15 лет снизилась в три раза... Простейший анализ... покажет, что сегодня 52% обучающихся по программам ППКРС охвачены всего 10 профессиями, 115 профессий из Перечня профессий и специальностей СПО¹ столь малочисленны, что по ним обучается всего 2% общего контингента. Аналогичная ситуация сложилась и в сфере подготовки специалистов среднего звена: 80% обучающихся осваивают всего 31 из 163 специальностей» (Глушко, 2020). По большому счету, перечни профессий и специальностей могут быть безболезненно сокращены на 60–70%. «Ни рынок труда, ни семьи от этого не пострадают» (Блинов, Куртеева, 2021, с. 251). Прибавим еще, что «объемы целевого обучения не поднимаются выше 1,7% общего контингента, обучением на производстве охвачены менее 1% обучающихся..., обучающихся по программам подготовки квалифицированных рабочих в шесть раз меньше, чем обучающихся по программам подготовки специалистов среднего звена. Причем прием на программы подготовки рабочих устойчиво снижается, несмотря на рост потребности в рабочих кадрах в промышленности. Причина данного явления – техническое перевооружение, рост наукоемкости многих производств, появление технологий и оборудования для работы, на котором рабочему необходим более высокий уровень образования... Современная ситуация развития профессий и отраслей такова, что все сложнее разделить трудовую деятельность на привычные специальности и профессии. Профессиональная трудовая деятельность сегодня – многозадачная, при этом стандартизированные комплексы профессиональных компетенций (ПК) выделить практически невозможно, каждое рабочее место предполагает свой набор знаний, умений и компетенций в зависимости от производственной ситуации. Более того, эти комплексы ПК не являются стабильными, находясь в постоянном развитии. Профессиональное развитие требует от работника непрерывного освоения новых трудовых функций» (Блинов, Куртеева, 2021, с. 251), а в профессиональных образовательных организациях, не говоря уж об учебных центрах на предприятиях, сохраняется монопрофессиональная подготовка, обрекающая выпускников на неадаптированность к растущей динамике рынка труда (Кислов, 2018).

¹ Перечень профессий и специальностей СПО по состоянию на 20.01.2021. <https://base.garant.ru/70558310/1>

Организованная же мультипрофессиональная подготовка пока крайне экзотична, отдана инициативе обучающихся, и многие из них ею пользуются, на этом фоне профессиональные образовательные организации за последние десятилетия стали многопрофильными и дублирующими друг друга и по перечням специальностей. За этой внешней схожестью профессиональных образовательных организаций очень часто скрывается весьма различное качество результатов образования по номинально одним и тем же образовательным программам, обоснованно оценить которое у абитуриентов и их родителей, за статистически ничтожным исключением, нет никакой возможности. При том что в самих профессиональных образовательных организациях «более 90% преподавателей не знакомы с реальным производством; доля оборудования и учебных машин старше пяти лет составляет 65,8% от всего используемого в образовательном процессе оборудования, коэффициент обновления материально-технической базы в 2020 г. составил 8,78%» (Ломтева, 2021, с. 19).

О серьезной угрозе хаотизации системы профессионального образования свидетельствуют данные, приведенные в монографии «Молодые профессионалы для новой экономики: среднее профессиональное образование в России» (2019) и последнем ежегодном докладе Министерства просвещения РФ о результатах Мониторинга качества подготовки кадров в Российской Федерации (2021 г.)¹. Тревожная оценка текущего состояния и потребностей системы содержится в публикациях Т. Л. Клячко (2018, 2019, 2020), А. Н. Лейбовича (2021), А. А. Факторович (2018, 2021), О. Н. Олейниковой (2018), С. Ю. Алашеева (2020), Н. А. Пахтусовой (2021). При этом, несмотря на то что в перечисленных и многих не упомянутых публикациях последовательно проводится мысль о необходимости гармонизации подготовки кадров и потребностей рынков труда, автоматизированные инструменты для оценки эффективности сети профессиональных образовательных организаций² применяются эпизодически, непоследовательно, без напрашивающихся в результате его применения управленческих выводов.

Ответом на угрозы хаотизации системы профессионального образования можно считать публикацию исследования М. А. Скворцовой и В. С. Неумывакина (2021), посвященного комплексному анализу региональных систем подготовки кадров со средним профессиональным образованием и рынков труда, в котором выявлены и названы проблемы, связанные с отсутствием прочных партнерских связей между региональными органами власти, системой образования и бизнесом. Авторами предложен путь формализации и институционализации отношений между указанными структурами путем заключения соглашений о партнерском взаимодействии с широким применением дуаль-

¹ Доклад содержит специальный раздел, посвященный анализу состояния системы профобразования. <https://docs.edu.gov.ru/document/e775ebc5b4c893686d5d6a1d3b67135b/download/4410>

² Пример такой экспертной системы – ЭАС «ПрофСеть» (Патрикеева и др., 2015).

ной практико-ориентированной модели обучения, для обозначения которых предложен новый термин «производственно-кадровое партнерство», созвучного всеми одобряемому, но нечасто воплощаемому в полном объеме «государственно-частному партнерству» (Абанкина, 2017).

Способствовать такого рода партнерским взаимодействиям может Поручение Президента РФ Владимира Путина, сформулированное по итогам пленарного заседания XXX съезда Российского союза промышленников и предпринимателей (далее – РСПП) от 17 декабря 2021 г., в котором обращает внимание на себя п. 3, предписывающий Правительству РФ совместно с РСПП в срок до 1 апреля 2022 г. «обеспечить внесение в законодательство Российской Федерации о налогах и сборах изменений, предусматривающих возможность на основании закона субъекта Российской Федерации предоставлять плательщикам налога на прибыль организаций право на применение инвестиционного налогового вычета в сумме расходов на развитие образовательных организаций субъектов Российской Федерации, реализующих программы среднего профессионального образования»¹.

До исполнения Поручения Президента по-прежнему согласно законодательству «предоставляются налоговые льготы по налогам для предприятий-инвесторов в сферу образования в основном на региональном и муниципальном уровнях. Проявляется это в снижении налоговых ставок и изъятии объектов налогообложения от включения их в налогооблагаемую базу» (Голицын, 2010, с. 74), и происходит не широко и в довольно скромных объемах.

Развивая тему взаимодействия, М. А. Скворцова и В. С. Неумывакин в своей статье приводят расчет экономических эффектов от внедрения модели образовательно-производственных кластеров на территории регионов как в части дополнительных налоговых отчислений за счет повышения уровня трудоустройства по полученной профессии выпускников, так и за счет снижения издержек предприятий на повышение квалификации выпускников в течение первого года после завершения обучения в колледже. Предложенные ими меры также позволят повысить финансовую устойчивость профессиональных образовательных организаций, снизить уровень молодежной безработицы на региональных рынках труда и обеспечить дополнительные налоговые поступления в региональные бюджеты (Скворцова, Неумывакин, 2021). Конечно, эти меры сработают только в случае явно выраженной лояльной федеральной налоговой политики и еще при одном условии – умении управленческих команд выстраивать такие партнерские отношения, которые позволят актуализировать весь потенциал, предусмотренный законодательством.

Министерством просвещения в настоящее время рассматривается проект комплексной реструктуризации системы среднего профессионального образования на основе интеграции образовательных (в том чис-

¹ Перечень поручений по итогам пленарного заседания съезда РСПП. <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/67596>

ле негосударственных и немунципальных¹⁾ организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, и организаций, действующих в реальном секторе экономики, финансовым обеспечением которого станут гранты в форме субсидий из федерального бюджета на оказание государственной поддержки развития образовательно-производственных центров (кластеров) на основе интеграции образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, и организаций, действующих в реальном секторе экономики, в рамках федерального проекта «Профессионалитет»²⁾. Весьма полезной при этом может оказаться предложенная О. Э. Ивановой в прямой ориентации на проект «Профессионалитет» программа осуществления в соответствии с концепцией Gallup вовлеченности стейкхолдеров (органов управления, образовательных и производственных организаций, их персонала, обучающихся, их родителей) (Иванова, 2021).

В другой своей публикации О. И. Иванова с коллегами Е. А. Гнатышиной и Н. В. Увариной предлагает прибегнуть к гибкой (agile) методологии – «эмпирически основанной и проектно-конструктивной методологии управления заинтересованными сторонами» (Гнатышина и др., 2021, с. 13) образовательной агломерации.

Перспективы создания региональных образовательно-производственных кластеров

Аргументов в пользу отхода от традиционной модели управления и выстраивания партнерских взаимодействий при реализации проекта «Профессионалитет» на сей день достаточно, поэтому дальнейшее знакомство с текстом настоящей статьи вряд ли будет иметь смысл без обращения к *Agile*-манифесту³⁾, применение которого быстро и давно вышло за пределы сектора разработки программного обеспечения. Появляются публикации, аргументирующие в пользу внедрения *agile* и в управление высшей школой (Гайворонская, 2019), и всей сферой образования (Пономаренко, Садов, 2021).

Традиционное проектное управление сравнивают с «водопадом»⁴⁾: проект разбивается на последовательные этапы, чтобы их было легче

¹ Правила предоставления из федерального бюджета грантов в форме субсидий некоммерческим организациям, не являющимся государственными (муниципальными) учреждениями, в целях реализации федерального проекта «Профессионалитет», не входящего в состав национального проекта (проект). <https://regulation.gov.ru/projects#npa=119610>

² О мерах по развитию образовательно-производственных центров (кластеров) на основе интеграции образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, и организаций, действующих в реальном секторе экономики в рамках федерального проекта «Профессионалитет» (проект). <https://regulation.gov.ru/projects#npa=121863>

³ Agile-манифест разработки программного обеспечения. <http://agilemanifesto.org/iso/ru/manifesto.html>

⁴ Американский информатик У. Ройс придумал и описал ее еще в 1970 г., а в 1976 г. Т. Белл и Т. Тэйер дали ей это название.

контролировать: инициация→ планирование→ разработка→ реализация→ тестирование→ мониторинг и завершение. При таком управлении проектами выделяют следующие роли:

- заказчик – главная сторона, заинтересованная в осуществлении проекта и достижении его результатов;
- проектный менеджер – лидер, принимающий решения, планирует, управляет проектом и его командой, ответственен перед заказчиком за достижение целей проекта;
- команда проекта, не являющаяся автономной, получающая указания от менеджера проекта.

Agile – это гибкий, нелинейный итеративный подход к управлению проектами, предполагающий регулярное ритмичное взаимодействие внутри самоорганизующейся мультипрофессиональной команды. Каждая итерация – подпроект, достижения которого собираются в единый конечный результат всего проекта (Стивен, 2019). Из множества методов, базирующихся на идеях *agile*, наиболее часто применяется Scrum¹. В нем тоже три роли:

- владелец продукта, который является представителем заказчика и определяет, что нужно сделать, устанавливает приоритеты, отвечает за получение продукта в том виде, который позволит использовать его по целевому назначению;
- скрам-мастер, который оптимизирует рабочий процесс, повышает производительность, фасилитирует мероприятия, поддерживает мотивацию сотрудников, создает позитивную рабочую атмосферу, стимулирует самостоятельность, инициативность, самоорганизованность всех членов команды;
- команда проекта – самоорганизованная группа, она включается в процесс и сама определяет, как выполнять работу порциями (спринтами).

Весь Scrum-проект делится на серию спринтов одинаковой длительности. Продолжительность итерации определяется командой проекта совместно с владельцем продукта и в дальнейшем не изменяется. Все пожелания, которые собрал владелец продукта, описываются в журнале продукта. Владелец продукта расставляет их в порядке приоритета, чтобы команда могла понять, какие из них следует реализовывать в первую очередь во время следующего спринта. Во время планирования спринта команда проекта анализирует свою продуктивность и оценивает объемы работ, затем отбирает из журнала продукта столько пожеланий, сколько может реализовать за один спринт. Дальше она помещает их в журнал спринта.

В ходе спринта команда каждый день собирается на Daily scrum meeting, и каждый участник отвечает только на три главных вопроса: «Что я сделал вчера?», «Что я буду делать сегодня?» и «Какие препятствия стоят у меня на пути?». Встреча проводится в течение 15 минут, а все вопросы, которые необходимо обсудить, выносятся на отдельные

¹ См., напр.: Мини-справочник и руководство по Scrum.<https://m.habr.com/ru/post/464861>; Гибкая методология разработки Scrum.<https://m.habr.com/ru/post/247319>

совещания. Данная встреча – это способ регулярно и оперативно координировать действия всей команды, способ ее устойчивой адаптации к изменениям реальной жизни, которая обычно вносит свои коррективы в то, как был запланирован спринт, не говоря уже о цели проекта.

После завершения спринта команда демонстрирует владельцу продукта, что было сделано (Review). Как результат, владелец продукта понимает, как работает та часть продукта, которую показывала команда. После этого список замечаний и предложений владельца продукта попадает в журнал продукта. Именно владелец продукта решает задачи, связанные с ориентировкой команды в том, что будет реализовано в продукте. С каждым новым спринтом команда исправляет обнаруженные в прошлом спринте недостатки и добавляет новые функции в продукт, реализуя самые важные пожелания. Кроме того, после каждого спринта команда встречается на специальном совещании, которое называется *retrospective*. На нем определяются проблемы в существующих процессах работы над проектом и происходит поиск их решений.

Результатом проекта является законченный продукт, имеющий ценность для целевой аудитории. «Данная методика ... позволяет значительно минимизировать риски в отношениях с заказчиком, так как здесь предусмотрена пошаговая сдача проекта, установлена своевременная обратная связь с клиентом, продукт демонстрируется и утверждается на всех существующих этапах разработки» (Зинович, Пожарицкий, 2020).

Что же обещает применение изложенной методологии при организации управления и, в первую очередь, партнерского взаимодействия в сфере профессионального образования? Прежде всего то, что так редко и ненадолго удается, – постоянное, заинтересованное, оперативно реагирующее и корректирующее вовлечение работодателя в содержание образовательной программы. Стороны не только заранее определяются с ним с учетом ФГОС, профстандартов и актуальных и прогнозируемых потребностей работодателя. *Agile*-методология предполагает возможность работодателя постоянно уточнять, дополнять, трансформировать свои пожелания. Образовательная же организация может в пределах одной итерации находить варианты учета пожеланий работодателя, делая их устойчиво заинтересованными друг в друге. Это один из существенных резервов результативной интенсификации подготовки кадров для производственных предприятий и сферы услуг, сокращения сроков обучения, сфокусированных не только на соблюдении нормативных формальностей, а обязательно еще и на стремительно меняющихся реалиях производства и рынка услуг. Здесь серьезный резерв подлинной гармонизации отношений системы профессионального образования и рынков труда, которую поддержат и другие стейкхолдеры – обучающиеся и их родители. Здесь источник мотивации для выбора той или иной образовательной программы абитуриентами. Для актуализации этого резерва гармонизации отношений между системами профессионального образования и рынков труда достаточно лишь доброй воли сторон-участников и популяризация среди них *agile*-методологии вместе с обучением технологиям ее применения. Безусловно, применение должно сопровождаться

научно организованным мониторингом и готовностью сторон к корректировке своих действий в соответствии с выявляемыми в процессе мониторинга ошибками, недоработками, сбоями и т. п.

К новым образовательным программам и технологиям их реализации

Публикаций, формирующих содержание и предлагающих образовательные технологии для реализации программ профессионалитета, к моменту написания данной статьи найти не удалось, за исключением опубликованной недавно авторами (Дубицкий и др., 2022). Думается, что трансформация содержания и технологий – одна из ближайших задач системы профессионального образования, тем более что ее решение контролируется непосредственно Министерством просвещения. Так, в проекте Постановления Правительства¹ предусматривается применение автоматизированных методов конструирования типовых образовательных программ профессионалитета, направленных на создание новой гибкой модели системы подготовки квалифицированных кадров, отвечающей скорости технологизации отраслей экономики. Их конструирование предполагается осуществлять с использованием соответствующей федеральной цифровой платформы по конструированию экспериментальных образовательных программ образовательными организациями, реализующими образовательные программы среднего профессионального образования в соответствии с типовыми экспериментальными образовательными программами.

Пока программно-методическое обеспечение находится на стадиях разработки и первичной апробации, необходимо учесть нарабатанный, но остающийся актуальным багаж, а также новые разработки, изложенные в публикациях В. И. Блинова с соавторами (2020, 2021), И. С. Сергеева (2021), Сатдыкова (2020), В. А. Федорова с соавторами (2020), Г. А. Тюриной (2020), В. В. Дубицкого с соавторами (2021).

Для государственной и муниципальной системы образования характерно жесткое следование не только федеральным государственным образовательным стандартам, но и созданным в соответствии с ними основным образовательным программам, включающим в себя и учебные планы. Их исполнение обязательно, причем нередко вопреки происходящему в конкретной академической группе с конкретными обучающимися, что не избавляет систему образования от множества проблем, а добавляет их, облегчая исполнение контрольно-надзорных функций лишь отдельным представителям системы образования. Методология *agile*, в отличие от традиционных подходов, уделяет меньше внимания воплощению подробно документированных заранее составленных планов (ср. с учебными планами), а больше – ad-hoc теориями моделям управления

¹ О проведении эксперимента по реализации образовательных программ среднего профессионального образования в рамках федерального проекта «Профессионалитет» с применением автоматизированных методов конструирования указанных образовательных программ (проект). <https://regulation.gov.ru/projects#npa=123373>

процессами, предполагающим, что значительные знания приходят из опыта, из того, что происходит здесь и сейчас. Важно только, чтобы на происходящее реагировала подготовленная мультипрофессиональная команда (менеджеров, если речь об управлении, или педагогов и других участников образовательного процесса, в который очень важно на постоянной основе вовлечь мотивированного заказчика – потенциального работодателя, если речь о профессиональном образовании).

Применяя *agile*-методологию, необходимо изначально определить подходы к формированию команд – как управленческих, так и педагогических. К базовому принципу их организации нужно отнести многофункциональность, во все команды должны войти специалисты по планированию, разработкам, производству. Вторым базовым принципом является автономность команд: они являются самоорганизующимися и самоуправляющимися, наделены возможностью принимать самостоятельные решения и реализовывать их. И, наконец, команда должна быть объединена общей целью и при ее достижении не должна удовлетворяться стандартными решениями, а постоянно искать неординарные варианты, отказавшись быть посредственной, осознавая свой потенциал, обладая высокой самооценкой и максимально используя собственные возможности.

Многие педагоги уже успешно адаптировали *agile*-методологию к образовательному процессу. Впервые она была задействована в рамках курсов по программной инженерии (Alfonso, 2005). Затем продемонстрировала эффективность при обучении другим предметам (Dewi, Muniandy, 2014; Сербская, 2015; Mäkiö et al., 2016; Duvall et al., 2017). Первый обзор литературы, посвященный применению *agile* в образовании, был опубликован Дж. Стюартом и его коллегами в 2009 году (Stewart et al., 2009). Теперь же количество публикаций на тему «*agile* в сфере образования» настолько велико, что не поддается учету (Scharf, Koch, 2013; Missiroli et al., 2017; Манокин и др., 2018).

Особенности практического применения *agile* при организации образовательного процесса весьма удачно, на наш взгляд, изложены А. Н. Афзаловой (2019), которая выделяет следующее:

- во-первых, *agile*-методология делает акцент не на лекционных занятиях, а на активном участии обучающихся в совместной деятельности, направленной на применение и, благодаря ему, углубленное осмысление и переосмысление, адаптацию и корректировку изучаемых идей, концепций, теорий. Предпочтение отдается производству рабочих, внедряемых, коммерциализируемых проектов;

- во-вторых, *agile* подразумевает командную работу, ставя людей и их взаимодействие выше рабочих процессов и инструментов;

- в-третьих, обучающиеся и преподаватели могут установить гибкие отношения, подобно тому как разработчики и клиенты сотрудничают в соответствии с *agile*. Обучающиеся работают при полном доверии преподавателей к их самостоятельности, на этой основе результаты их совместной работы представляют собой наиболее убедительный показатель прогресса обучающихся, в том числе для них самих.

Преподаватель в данном случае выступает в роли владельца продукта, решает, что должно быть изучено, контролирует, обрабатывает и оценивает работу обучающихся. Студенческая команда самоорганизуется и нацеливается на получение результатов обучения итеративно и постепенно. «Мастер Scrum», выбранный «владельцем продукта», выступает в качестве тренера-лидера и помогает команде работать оптимально. Спринты представляют собой совокупность выполнения заданий и обычно имеют продолжительность 2 месяца или меньше. Мероприятиями в рамках Scrum являются:

- совещания по планированию в начале спринта, чтобы определить формирование команды, цели обучения и планирование работы;
- стендапы в начале каждого занятия, продолжительностью 5 минут, для синхронизации действий и составления планов на следующую встречу;
- обзор прошлых действий последнего спринта, чтобы показать, что узнали участники;
- ретроспективы для создания плана улучшения и подготовки к будущему спринту.

Каждый обучающийся заполняет информацией особую доску Канбан¹, необходимую и для самостоятельной работы команды, и для того, чтобы преподаватель мог отслеживать прогресс команды. Доска предназначена для динамического представления набора задач и работ (поиск информации, написание технического задания, функциональной модели, презентация, написание отчета и т. д.), которые команда должна выполнить в данном спринте. Доска Канбан демонстрирует и хронологию работы спринта. Все задачи передвигаются по нему в соответствии со своим статусом: «В плане», «В процессе», «Выполнено». Доска Канбан – это еще и удобный для всех участников обзор всех задач, которые необходимо выполнить, чтобы достичь цели. Кроме того, она точно отображает, где команда находится сейчас, что сделано, что осталось сделать. Соответственно, доска Канбан – это и прогноз того, достигнет ли команда поставленной цели. Информация на доске должна постоянно обновляться, чтобы всегда отражать актуальный прогресс продвижения команды к достижению результата. Обновление происходит как минимум перед каждым спринтом (занятием).

Использование такой технологии позволяет обучающимся самостоятельно находить нужную информацию, осваивать новые технологии, проявлять лидерские качества и совершенствовать умение работать в команде. Обучающиеся во время выполнения работы могут использовать знания из различных областей науки, при организации работы с использованием методики Scrum активно устанавливаются межпредметные связи (Афзалова, 2019). Сжатые сроки реализации программ профессионалитета требуют серьезного обращения к опыту применения описанной образовательной agile-технологии, которую стоит применить и при подготовке педагогов, реализующих программы профессионалитета.

¹ Методология Kanban: доски, принципы и возможности управления. https://skillbox.ru/media/management/vse_chno_nuzhno_znat_o_kanban

Заключение

В выстраивании партнерских отношений между профессиональными образовательными и производственными организациями, и в проектировании содержания и технологий образования по программам профессионалитета, и при подготовке педагогических кадров для успешного осуществления проекта всепроникающими характеристиками являются «гибкость, подвижность, интенсивность, адаптивность, проворность, оперативность», т. е. все то, что схватывается английским словом «agile». Не случайно появление с его использованием целой методологии, не говоря уже о технологиях – мышления, организации взаимодействия, разработки, реализации «бережливого производства» и т. д. Все это может весьма пригодиться в целях успешной реализации проекта «Профессионалитет».

Ценности и базовые принципы, изложенные в Agile-манифесте, могут быть рассмотрены как «большие идеи» (Гасинец, 2020), воплощению которых придаст дополнительный импульс федеральный проект «Профессионалитет». Обратив на них внимание профессионально-педагогического сообщества, призвать к их освоению и внедрению в практику управления и организации образовательного процесса авторы настоящей статьи сочли архисвоевременным.

Труд педагогов профессионального образования, мастеров производственного обучения остается решающим фактором успешной реализации федерального проекта «Профессионалитет». Российский государственный профессионально-педагогический университет, будучи центром профессионально-педагогической науки и профессионально-педагогического образования страны, готов взять на себя функцию базового оператора Министерства просвещения Российской Федерации в качестве научно-образовательного полигона профессионалитета, целью которого станет обоснование, разработка и распространение нового содержания, технологий, инструментов, требований к качеству кадрового обеспечения, апробация, оценка и мониторинг реализации программ профессионалитета профессиональными образовательными организациями в их партнерском взаимодействии с предприятиями, органами управления и профессионально-общественными организациями регионов.

Создание натурно-модельных образовательных программ, отраслевых кейс-задач, цифровых двойников как саморазвивающихся решений для организации современного учебного процесса, встраивание в него результатов исследований в области нейрообразования и когнитивистики профессионального образования, создание встроенных инструментов в процессы инженерного *agile*-мышления, изучения вопросов инженерии дистанционного обучения и инженерной педагогики – необходимые условия успешной реализации программ профессионалитета, проекта «Профессионалитет» в целом. За этим последует мотивированное вовлечение в число педагогических работников профессиональных образовательных организаций высококвалифицированных кадров с производственных предприятий, а также призеров и победи-

телей конкурсов профессионального мастерства. Задача университета – обеспечить их психолого-педагогическую подготовку и организацию их дальнейшего совершенствования в профессиях, активно применяя возможности agile-методологии. Готов Российский государственный профессионально-педагогический университет и к научно организованному сопровождению и мониторингу хода и результатов применения технологий, опирающихся на agile-методологию, как в рамках проекта «Профессионалитет», так и за этими рамками.

Литература

1. Абанкина И. В., Дудырев Ф. Ф., Фрумин И. Д., Шабалин А. И. Эволюция финансирования системы СПО: на пути к частно-государственному партнерству. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 28 с.
2. Алашеев С. Ю., Кутейницына Т. Г., Посталюк Н. Ю., Прудникова В. А. Технология и результаты исследования систем среднего профессионального образования в контексте социально-экономического развития регионов // Перспективы науки и образования. 2020. № 6 (48). С. 474–490. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.6.36>
3. Афзалова А. Н. Использование гибких методологий Agil в современном образовании. Анализ зарубежной литературы // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-2. С. 36–39.
4. Блинов В., Сатдыков А., Осадчева С., Красовский Н. Опережающая профподготовка: формирование системообразующих компонентов // Образовательная политика. 2020. № 4 (84). С. 84–95. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2020-4-84-93>
5. Блинов В. И., Куртеева Л. Н. Профессионалитет – новая сущность и старые смыслы // Техник транспорта: образование и практика. 2021. Т. 2. Вып. 3. С. 248–255. <https://doi.org/10.46684/2687-1033.2021.3.248-255>
6. Блинов В. И., Сатдыков А. И., Сергеев И. С., Родичев Н. Ф. Методы разработки сценариев развития среднего профессионального образования в субъектах Российской Федерации // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 2. С. 11–38. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-2-11-38>
7. Блинов В. И., Сергеев И. С. Веер возможностей: профессиональное образование 2020–2035 // Образовательная политика. 2020. № 1 (81). С. 76–86. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2020-1-76-86>
8. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. Эффективное планирование в среднем профессиональном образовании // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2020. № S1 (49). С. 36–40.
9. Гасинец М. В., Авдеенко Н. А., Михайлова А. М., Федоров О. Д., Пашченко Т. В. Большие идеи для содержания образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 60 с.
10. Гайворонская С. А. Практика внедрения бережливых технологий в систему управления вузом: проектный подход // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23 (4). С. 104–115. <https://doi.org/10.15826/umpa.2019.04.032>

11. Глушко Д. Е., Демин В. М., Уразов Р. Н. Из 2020 в 2030: новая стратегия развития СПО // Аккредитация в образовании. 2020. № 6 (122). С. 63–67.
12. Гнатышина Е. А., Иванова О. Э., Уварина Н. В. Концептуализация управления стейкхолдерами российской образовательной агломерации на основе agile-методологии // Инновационное развитие профессионального образования. 2021. № 3 (31). С. 12–20.
13. Голицын С. И., Голошумова Г. С., Козырев А. В. Налоговые льготы в системе инвестирования в образование // Известия УрГЭУ. 2010. № 5 (31). С. 73–78.
14. Деева Н. В. Гибкие методологии как метод практико-ориентированного подхода при подготовке студентов технических специальностей // Информатизация образования-2012: Педагогические основы разработки и использования электронных образовательных ресурсов. <http://elib.bsu.by/handle/123456789/22180>
15. Дубицкий В. В., Коновалов А. А., Лыжин А. И., Феоктистов А. В., Неумывакин В. С. Мастер производственного обучения 2.0: кадровый потенциал проекта «Профессионалитет» // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 1. С. 67–100. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-67-100>
16. Дубицкий В. В., Коновалов А. А., Кислов А. Г. К решению актуальных задач кадрового обеспечения в системе профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 6–20. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.00>
17. Зинович В. В., Пожарицкий Е. Д. Методика управления проектами AGILE & SCRUM // Основные тенденции экономического развития Республики Беларусь: сборник докладов II Научно-практического круглого стола, Минск, 15.04.2020. Минск: Бел. гос. ун-т, 2020. С. 55–58.
18. Иванова О. Э. Вовлеченность как концепт взаимодействия стейкхолдеров экспериментального проекта «Профессионалитет» // Инновационное развитие профессионального образования. 2021. № 4 (32). С. 13–22.
19. Кислов А. Г. От опережающего к транспрофессиональному образованию // Образование и наука. 2018. № 1 (20). С. 54–74.
20. Клинк О. Ф., Факторович А. А. Образование и бизнес: практики взаимодействия // Национальная система квалификаций России. 2021. № 1 (1). С. 60–72.
21. Клячко Т. Л. Образование в России и мире. Основные тенденции // Образовательная политика. 2020. № 1 (81). С. 26–40. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2020-1-26-40>
22. Клячко Т. Л., Семионова Е. Трудоустройство выпускников системы среднего профессионального образования // Экономическая политика. 2018. Т. 13. № 2. С. 100–125. <https://doi.org/10.18288/1994-5124-2018-2-06>
23. Клячко Т. Л., Токарева Г. Прогнозирование потребности в бюджетных средствах при реализации реформ в системе образования // Вопросы культурологии. 2019. № 3. С. 71–79.
24. Лейбович А. Н. Стратегия // Национальная система квалификаций России. 2021. № 1 (1). С. 3–14.

25. Ломтева Е. В. Профессионалитет как новый уровень образования // Среднее профессиональное образование. 2021. № 10 (314). С. 19–21.

26. Манокин М. А., Ожегова А. Р., Шенкман Е. А. Методология Agile в образовательной среде // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 4. С. 83–96.

27. Молодые профессионалы для новой экономики: среднее профессиональное образование в России / Ред. Ф. Ф. Дудырева, И. Д. Фрумина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 270 с. https://ioe.hse.ru/data/2019/04/04/1189087588/SPO_text_print.pdf

28. Олейникова О. Н. Социальное партнерство в сфере профессионального образования. М.: Центр изучения проблем проф. образования, 2001. 85 с.

29. Олейникова О. Н., Муравьева А. А., Аксенова Н. М. Национальная система квалификаций: концептуальные и методические основы в контексте нерешенных проблем // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 6. С. 70–89. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-6-70-89>

30. Организация ресурсов профессионального образования для регионального развития: методические рекомендации / Под общ. ред. проф. Н. Ю. Посталюк. Самара: ООО «Офорт», 2019. 102 с.

31. Патрикеева Н. В., Бабешко В. Н., Воякин Е. А. Оценка эффективности сети профессиональных образовательных организаций // Профессиональное образование и рынок труда. 2015. № 7. С. 12–15.

32. Пахтусова Н. А., Подмарева А. В., Самсонова И. Г. Интеграция практико-ориентированного и теоретического подходов как необходимое условие подготовки современных кадров в профессионально-педагогическом образовании // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021. Т. 13. № 4. С. 33–41. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2021-13-4-33-41>

33. Пономаренко Е. В., Садов Г. П. Гибкие подходы в управлении образовательной средой // Государственная политика, механизмы, методы и технологии ее разработки и реализации: сб. науч. раб. Донецк: Изд. Донецкой академии управления и гос. службы. 2021. С. 75–91.

34. Посталюк Н. Ю., Прудникова В. А. Критерии ориентации региональных систем профессионального образования на потребности экономики и социальной сферы // Экономическое развитие России. 2020. Т. 27. № 4. С. 45–55.

35. Прудникова В. А., Алашеев С. Ю., Кутейницына Т. Г., Посталюк Н. Ю. Сравнительная оценка систем СПО субъектов РФ по критериям регионально-ориентированного развития // Инструменты эффективного развития образования в современном обществе: междисциплинарные аспекты: материалы IV Межд. науч.-практ. конф. 2020. С. 35–40.

36. Сатдыков А. И., Сазонов Б. А. Признание квалификаций, полученных в результате неформального и информального обучения: зарубежный опыт и перспективы российской практики // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 11. С. 98–111. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-n-98-111>

37. Сербская О. В. Применение гибких методологий управления проектами в образовательной деятельности // Социальная политика и социология. 2015. Т. 14. № 6 (113). С. 132–145. <https://doi.org/10.17922/2071-3665-2015-14-6-132-145>
38. Сергеев И. С. Условия цифровой трансформации среднего профессионального образования на основе модели смешанного обучения // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2021. № 4 (52). С. 27–35.
39. Скворцова М. А., Неумывакин В. С. Формирование образовательного-производственных кластеров в системе среднего профессионального образования как инструмент реализации региональной экономической политики // Вопросы регулирования экономики. 2021. № 3 (12). С. 86–104. <https://doi.org/10.17835/2078-5429.2021.12.3.086-104>
40. Стивен Д. Эпоха Agile: Как умные компании меняются и достигают результатов. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. 384 с.
41. Тюрина Г. А., Федоров В. А. Модель дуальной подготовки квалифицированных рабочих в системе среднего профессионального образования // Адресная подготовка специалистов среднего профессионального образования в процессе сетевого взаимодействия: материалы V Всероссийской науч.-практ. конф. Уфа, 2020. С. 111–120.
42. Факторович А. А. Национальная система квалификаций как инструмент диалога системы образования и сферы труда // Актуальные задачи и пути их решения в области кадрового обеспечения электро- и теплоэнергетики: сборник трудов II Всероссийской науч.-практ. конф. (Москва, 17–19 октября 2018 г.). 2018. С. 80–83.
43. Федоров В. А., Ефанов А. В., Бычкова Е. Ю. Разработка концептуальных основ подготовки педагогов профессионально-ремесленного обучения // Педагогическое образование и наука. 2020. № 2. С. 147–153.
44. Alfonso M. I., Botia A. An iterative and agile process model for teaching software engineering // In IEEE international conference on software engineering education and training (CSEE&T). 2005. P. 9–16.
45. Bruegge B., Krusche S., Wagner M. Teaching tornado: from communication models to releases // In Educators' Symposium (EduSymp). 2012. P. 5–12.
46. Dewi D. A., Muniandy M. The agility of agile methodology for teaching and learning activities // In Malaysian Software Engineering Conference (MySEC). 2014. P. 255–259.
47. Duval S., Hutchings D., Kleckner M. Changing perceptions of discrete mathematics through Scrum Based course management practices // Journal of Computing Sciences in Colleges. 2017. Vol. 33. No 2. P. 182–189.
48. Grimheden M. E. Can agile methods enhance mechatronics design education? // Mecha-tronics. 2013. Vol. 23. No 8. P. 967–973. <https://doi.org/10.1016/j.mechatronics.2013.01.003>
49. Mäkiö J., Mäkiö-Marusik E., Yablochnikov E. Task-centric holistic agile approach on teaching cyber physical systems engineering // In Annual Conference of the IEEE Industrial Electronics Society (IECON). 2016. P. 6608–6614.

50. Missiroli M., Russo D., Ciancarini P. Agile for millennials: a comparative Study // In IEEE/ACM International Workshop on Software Engineering Curricula for Millennials (SECM). 2017. P. 47–53.

51. Ringert J. O., Rumpe B., Schulze C., Wortmann A. Teaching agile model-driven engineering for cyber physical systems // Proceedings of IEEE/ACM International Conference on Software Engineering: Software Engineering Education and Training Track (ICSE-SEET). 2017. P. 127–136.

52. Scharf A., Koch A. Scrum in a software engineering course: an in-depth praxis report // In IEEE International Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE&T). 2013. P. 159–168.

53. Stewart J. C., DeCusatis C. S., Kidder K., Massi J. R., Anne K. M. Evaluating agile principles in active and cooperative learning // In Student-Faculty Research Day, CSIS, Pace University. 2009. P. B3.

References

Abankina, I. V., Dudyrev, F. F., Frumin, I. D., & Shabalin, A. I. (2017). *Evolutsiya finansirovaniya sistemy SPO: na puti k chastno-gosudarstvennomu partnerstvu [Evolution of open source funding: towards a public-private partnership]*. HSE Publishing House. (In Russ.)

Alasheev, S. Yu., Kuteinitsyna, T. G., Postalyuk, N. Yu., & Prudnikova, V. A. (2020). Technology and research results of vocational education and training systems in the context of region socio-economic development. *Perspectives of Science and Education*, 6 (48), 474–490. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.6.36> (In Russ.)

Afzalova, A. N. (2019). The use of flexible Agil methodologies in modern education. Analysis of foreign literature. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 65 (2), 36–39. (In Russ.)

Alfonso, M. I., & Botia, A. (2005). An iterative and agile process model for teaching software engineering. *Proceedings of IEEE International Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE&T)* (pp. 9–16.)

Blinov, V., Satdykov, A., Osadcheva, S., & Krasovskiy, N. (2020). Construction of the core components for anticipating and matching skills system in Russia. *Educational Policy*, 4 (84), 84–95. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2020-4-84-93> (In Russ.)

Blinov, V. I., & Kurteeva, L. N. (2021). Professionalitet – new essence and old meanings. *Transport Technician: Education and Practice*, 2 (3), 248–255. <https://doi.org/10.46684/10.46684/2687-1033.2021.3.248-255> (In Russ.)

Blinov, V. I., Satdykov, A. I., Sergeev, I. S., & Rodichev, N. F. (2021). The methods of scenario designing for the development of regional systems of vocational education and training. *Education and Science Journal*, 23 (2), 11–38. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-2-11-38> (In Russ.)

- Blinov, V. I., & Sergeev, I. S. (2020). Scenario solutions in the development of vocational education: 2020–2035. *Educational Policy*, 1 (81), 76–86. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2020-1-76-86> (In Russ.)
- Blinov, V. I., Sergeev, I. S., & Esenina, E. Yu. (2020). Effective planning in secondary vocational education. *Additional Vocational Education in the Country and the World*, 1 (49), 36–40. (In Russ.)
- Bruegge, B., Krusche, S., & Wagner, M. (2012). Teaching tornado: from communication models to releases. In *Educators' Symposium (EduSymp)* (pp. 5–12).
- Deeva, N. V. (2012). Flexible methodologies as a method of practice-oriented approach in the preparation of students of technical specialties. *Informization of Education-2012: Pedagogical Foundations of the Development and Use of Electronic Educational Resources*. https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/22180/1/Деева_Н_В.pdf (In Russ.)
- Denning, St. (2018). *The age of agile how smart companies are transforming the way work gets done*. American management association. <https://pdfget.com/pdf-epub-the-age-of-agile-how-smart-companies-are-transforming-the-way-work-gets-done-download>
- Dewi, D. A., & Muniandy, M. (2014). The agility of agile methodology for teaching and learning activities. *Proceedings of Malaysian Software Engineering Conference (MySEC)* (pp. 255–259).
- Dubitsky, V. V., Konovalov, A. A., Lyzhin, A. I., Feoktistov, A. V., & Neumyvakin, V. S. (2022). Master of industrial training 2.0.: Human resources capacity of the project “Professionalitat”. *The Education and Science Journal*, 24 (1), <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-67-100> (In Russ.)
- Dubitsky, V. V., Konovalov, A. A., & Kislov, A. G. (2021). To solving actual problems of staffing in the system of vocational education. *Vocational Education and Labour Market*, 3, 6–20. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.00> (In Russ.)
- Dudyrev, F. F., & Frumin, I. D. (Eds.). (2019). *Molodye professionaly dlya novoi ekonomiki: srednee professional'noe obrazovanie v Rossii [Young professionals for the new economy: secondary vocational education in Russia]*. HSE Publishing House. https://ioe.hse.ru/data/2019/04/04/1189087588/SPO_text_print.pdf (In Russ.)
- Duval, S., Hutchings, D., & Kleckner, M. (2017). Changing perceptions of discrete mathematics through Scrum Based course management practices. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 33(2), 182–189.
- Faktorovich, A. A. (2018). The national qualifications system as a tool for dialogue between the education system and the world of work. *Proceedings of Actual problems and ways to solve them in the field of staffing of electric and heat power engineering* (pp. 80–83). (In Russ.)

- Fedorov, V. A., Efanov, A. V., & Bychkova, E. Yu. (2020). Development of conceptual foundations for the training of teachers of vocational and craft training. *Pedagogical Education and Science*, 2, 147–153. (In Russ.)
- Gasinets, M. V., Avdeenko, N. A., Mikhailova, A. M., Fedorov, O. D., & Pashchenko, T. V. (2020). Bol'shie idei dlya sodержaniya obrazovaniya [Great ideas for educational content]. HSE Publishing House. (In Russ.)
- Gayvoronskaya, S. A. (2019). Practice of introducing lean technologies into the university management system: a project approach. *University Management: Practice and Analysis*, 23 (4), 104–115. <https://doi.org/10.15826/umpa.2019.04.032> (In Russ.)
- Glushko, D. E., Demin, V. M., & Urazov, R. N. (2020). Iz 2020 v 2030: novaya strategiya razvitiya SPO [From 2020 to 2030: a new strategy for the development of TVET]. *Accreditation in Education*, 6 (122), 63–67. (In Russ.)
- Gnatyshina, E. A., Ivanova, O. E., & Uvarina, N. V. (2021). Conceptualization of stakeholder management of russian educational agglomeration based on agile methodology. *Innovative Development of Vocational Education*, 3 (31), 12–20. (In Russ.)
- Golitsyn, S. I., Goloshumova, G. S., & Kozyrev, A. V. (2010). Tax benefits in the education investment system. *Journal of the Ural State University of Economics*, 5 (31), 73–78. (In Russ.)
- Grimheden, M. E. (2013). Can agile methods enhance mechatronics design education? *Mechatronics*, 23 (8), 967–973. <https://doi.org/10.1016/j.mechatronics.2013.01.003>
- Ivanova, O. E. (2021). Involvement as a concept of interaction of stakeholders of the experimental project "Professionalism". *Innovative Development of Vocational Education*, 4 (32), 13–22. (In Russ.)
- Kislov, A. G. (2018). From advance to trans-professional education. *The Education and Science Journal*, 1 (20), 54–74. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-1-54-74> (In Russ.)
- Klink, O. F., & Faktorovich, A. A. (2021). Education and business: interaction practices. *National System of Qualifications of Russia*, 1 (1), 60–72. (In Russ.)
- Klyachko, T. L. (2020). The situation and trends in education in the world and in Russia. *Educational Policy*, 1 (81), 26–40. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2020-1-26-40> (In Russ.)
- Klyachko, T. L., & Semionova, E. (2018). Employment of graduates of the secondary vocational education system. *Economic Policy*, 13 (2), 100–125. <https://doi.org/10.18288/1994-5124-2018-2-06> (In Russ.)
- Klyachko, T. L., & Tokareva, G. S. (2019). Forecasting the need for budget funds in the implementation of reforms in the education system. *Cultural Issues*, 3, 71–79. (In Russ.)

- Leibovich, A. N. (2021). Strategy. *National System of Qualifications of Russia*, 1, 3–14. (In Russ.)
- Lomteva, E. V. (2021). Professionalism as a new level of education. *Secondary Vocational Education*, 10 (314), 19–21. (In Russ.)
- Manokin, M. A., Ozhegova, A. R., & Shankman, E. A. (2018). Agile methodology in the educational environment. *University Management: Practice and Analysis*, 22 (4), 83–96. (In Russ.)
- Mäkiö, J., Mäkiö-Marusik, E., & Yablochnikov, E. (2016). Task-centric holistic agile approach on teaching cyber physical systems engineering. *Proceedings of Annual Conference of the IEEE Industrial Electronics Society (IECON)* (pp. 6608–6614).
- Missiroli, M., Russo, D., & Ciancarini, P. (2017). Agile for millennials: a comparative study. *Proceedings of IEEE/ACM International Workshop on Software Engineering Curricula for Millennials (SECM)* (pp. 47–53).
- Oleinikova, O. N. (2001). *Sotsial'noe partnerstvo v sfere professional'nogo obrazovaniya [Social partnership in the field of vocational education]*. Center for the Study of Problems of Vocational Education. (In Russ.)
- Oleynikova, O. N., Muravyeva, A. A., & Aksenova, N. M. (2018). National qualifications frameworks: conceptual and methodological principles in the context of unresolved issues. *Education and Science Journal*, 20 (6), 70–89. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-6-70-89> (In Russ.)
- Postalyuk, N. Yu. (Ed.). (2019). *Organizatsiya resursov professional'nogo obrazovaniya dlya regional'nogo razvitiya: metodicheskie rekomendatsii [Organization of vocational education resources for regional development: guidelines]*. Etching. (In Russ.)
- Patrikeeva, N. V., Babeshko, V. N., & Voyakin, E. A. (2015). Evaluation of the effectiveness of the network of professional educational organizations. *Vocational Education and the Labour Market*, 7, 12–15. (In Russ.)
- Pakhtusova, N. A., Podmareva, A. V., & Samsonova, I. G. (2021). Integration of practiceoriented and theoretical approaches as a necessary condition for the training of modern personnel in vocational and pedagogical education. *Contemporary Higher Education: Innovative Aspects*, 13 (4), 33–41. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2021-13-4-33-41> (In Russ.)
- Ponomarenko, E. V., & Sadv, G. P. (2021). Flexible approaches in the management of the educational environment. In *State policy, mechanisms, methods and technologies of its development and implementation* (p. 75–91). Academy of Management and Public Service. (In Russ.)
- Postalyuk, N. Yu., & Prudnikova, V. A. (2020). Orientation criteria for regional vocational education systems on the needs of the economy and social sphere. *Russian Economic Developments*, 27 (4), 45–55. (In Russ.)
- Prudnikova, V. A., Alasheev, S. Yu., Kuteinitsyna, T. G., & Postalyuk, N. Yu. (2020). Comparative assessment of secondary vocational education sys-

- tems of the constituent entities of the Russian Federation according to the criteria of regionally oriented development. *Proceedings of the IV International conference on Tools for effective development of education in modern society: interdisciplinary aspects* (p. 35–40). (In Russ.)
- Ringert, J. O., Rumpe, B., Schulze, C., & Wortmann, A. (2017). Teaching agile model-driven engineering for cyber physical systems. *Proceedings of IEEE/ACM International Conference on Software Engineering: Software Engineering Education and Training Track (ICSE-SEET)* (pp. 127–136).
- Satdykov, A. I., & Sazonov, B. A. (2020). Recognition of qualifications obtained as a result of non-formal and informal learning: foreign experience and prospects for Russian practice. *Higher Education in Russia*, 29 (11), 98–111. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-n-98-111> (In Russ.)
- Serbskaya, O. V. (2015). Use of flexible project management methodology in the educational activity. *Social Policy and Sociology*, 14 / 6 (113), 132–145. <https://doi.org/10.17922/2071-3665-2015-14-6-132-145> (In Russ.)
- Sergeev, I. S. (2021). Conditions for the digital transformation of secondary vocational education based on the blended learning model. *Additional Vocational Education in the Country and the World*, 4 (52), 27–35. (In Russ.)
- Skvortsova, M. A., & Neumyvakin, V. S. (2021). Educational and industrial clusters in the system of secondary vocational education for implementing regional economic policy. *Journal of Economic Regulation*, 3 (12), 86–104. <https://doi.org/10.17835/2078-5429.2021.12.3.086-104> (In Russ.)
- Scharf, A., & Koch, A. (2013). Scrum in a software engineering course: an in-depth praxis report. *Proceedings of IEEE International Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE&T)*. (pp. 159–168).
- Stewart, J. C., DeCusatis, C. S., Kidder, K., Massi, J. R., & Anne, K. M. (2009). Evaluating agile principles in active and cooperative learning. *Proceedings of Student-Faculty Research Day, CSIS, Pace University* (p. B3).
- Tyurina, G. A., & Fedorov, V. A. (2020). The model of dual training of skilled workers in the system of secondary vocational education. *Proceedings of the V Conference on Targeted training of secondary vocational education specialists in the process of networking*. Ufa (pp. 111–120). (In Russ.)
- Zinovich, V. V., & Pozharitskiy, E. D. (2020). AGILE & SCRUM project management methodology. *Proceedings of the II Round Table on The main trends in the economic development of the Republic of Belarus* (pp. 55–58), Belarusian State University (In Russ.)

Рационализаторство как качество личности: педагогическое понятие и дидактический принцип

Э. Р. Гайнеев¹, В. Г. Каташев²

¹ Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, Ульяновск, Россия

² Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

Для цитирования	Гайнеев Э. Р., Каташев В. Г. Рационализаторство как качество личности: педагогическое понятие и дидактический принцип // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 1. С. 30–43. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.002
For citation	Gayneev, E. R., & Katashev, V. G. (2022). Innovation as a quality of personality: a pedagogical concept and a didactic principle. <i>Vocational Education and Labour Market</i> , 1, 30–43, https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.002
Поступила Received	29 сентября 2021 г. September 29, 2021
Copyright	© Гайнеев Э. Р., Каташев В. Г., 2022
Благодарности	Авторы выражают благодарность управляющим группой компаний «Сигма-СИ» – официальному представителю немецкого концерна BOSCH – Вере Владимировне Музыкантовой и Юрию Борисовичу Юрину за помощь в организации и проведении исследования.
Acknowledgment	The authors express their gratitude to the managers of the “Sigma-SI” group of companies – the official representative of the German concern “BOSCH” – Vera Muzykantova and Yuri Yurin for their help in organizing and conducting the research.

Гайнеев Эдуард Робертович — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры технологий профессионального обучения факультета физико-математического и технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, ORCID: 0000-0001-7464-2418, e-mail: gajneev.eduard@yandex.ru

Каташев Валерий Георгиевич — доктор педагогических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: vgtkatashev@gmail.com

Аннотация

Предмет. Воспитание адаптивной личности в условиях свободного рынка труда требует глубокого теоретического осмысления и методологического обоснования. Реализовать творческий потенциал личности и обеспечить конкурентоспособность

специалиста в условиях цифровизации производства позволяет проектирование учебного процесса на основе принципа рационализаторства.

Цель статьи – определение структуры и содержания понятия рационализаторства и организационно-педагогических условий реализации принципа рационализаторства в процессе подготовки рабочих кадров в системе среднего профессионального образования (СПО).

Методы исследования – ретроспективный и теоретико-методологический анализ научной литературы, педагогического и производственного опыта.

Результаты. В статье представлена модель комплексного формирования рационализаторства и его развития на всем протяжении образовательного процесса – в учебной и внеурочной деятельности; дано определение рационализаторства как педагогического понятия, разработаны его дидактический принцип и требования к реализации данного принципа в системе подготовки квалифицированных рабочих кадров.

Практическая значимость исследования заключается в том, что дидактический подход к проектированию процесса обучения с учетом принципа рационализаторства позволит осуществлять подготовку специалистов, обладающих таким профессионально значимым качеством как адаптивность, которое при наличии сформированных общих и профессиональных компетенций является определяющим для успешной профессиональной и личностной самореализации в условиях современного рынка труда.

Ключевые слова: рационализаторство, адаптивность, профессиональная самореализация, компетентность, среднее профессиональное образование, СПО, подготовка квалифицированных рабочих кадров

Innovation as a quality of personality: A pedagogical concept and a didactic principle

E. R. Gayneev¹, V. G. Katashev²

¹ Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russian Federation

² Kazan Federal University, Kazan, Russian Federation

Edward R. Gayneev — Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor of the Vocational Training Technology Department of the Faculty of Physics, Mathematics and Technology Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, ORCID: 0000-0001-7464-2418, e-mail: gajneev.eduard@yandex.ru

Valery G. Katashev — Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Kazan Federal University, e-mail: vgkatashev@gmail.com

Abstract

Background. The making of an adaptive personality in the conditions of a free labour market requires deep theoretical understanding and methodological justification. The design of the educational process based on the principle of innovation allows to realise

the creative potential of the individual and ensure the competitiveness of the specialist in the conditions of digitalisation of production.

Objective. Definition of the structure and content of the concept of innovation and organisational and pedagogical conditions for the implementation of the principle of innovation in the process of training workers in the system of technical and vocational education and training (TVET).

Methods. The study was carried out thorough the retrospective and theoretical-methodological analysis of scientific literature, pedagogical and industrial experience.

Results. The article presents a model of the complex formation of innovation and its development throughout the educational process (in educational and extracurricular activities); the definition of innovation as a pedagogical concept is given, its didactic principle and requirements for the implementation of this principle in the system of qualified workers training are developed.

Practical significance. The didactic approach to designing the learning process based on the principle of innovation will allow for the training of specialists with such an important quality as adaptability, which, in the presence of formed general and professional competencies, is crucial for successful professional and personal self-realisation in the conditions of the modern labour market.

Keywords: innovation, adaptability, professional self-realisation, competence, TVET, vocational training

Введение

Изобретательство, рационализаторство, предприимчивость, находчивость (ряд можно продолжить) в настоящее время воспринимаются не только как характеристики особо одаренных личностей, но выступают как обязательные качества молодого человека, дающие возможность рационально организовать свою жизнь (Мюллер, 2016, с. 16).

В этой связи перед дидактикой встает проблема, можно ли педагогическими средствами воспитывать эти качества и как?

Диалектическое рассмотрение этой проблемы на первом этапе предполагает уточнение ключевых понятий и краткий ретроспективный обзор подходов к профессиональному воспитанию, основанных на признаки рационализаторства как стратегически важного качества.

В словаре по научно-техническому творчеству рационализаторство трактуется как усовершенствование, введение более целесообразной организации чего-либо в соответствии с личными и общественными потребностями (Рапацевич, 1995).

Основными целями рационализации в сфере производства являются: использование резервов повышения производительности труда, эффективное использование рабочего времени, улучшение качества изделий, снижение себестоимости продукции и улучшение условий труда (Шушански, 1984, с. 18).

Такое толкование этого термина позволяет интерпретировать его в достаточно широком спектре целей обучения: умение видеть несколько вариантов исполнения технических решений при выполнении учебных заданий, умение оценить свои профессиональные возможности при сме-

не трудовых функций и даже умение прогнозировать варианты своего социального поведения.

Рационализаторство можно соотнести с функциональной грамотностью и учебной самостоятельностью обучающихся, что связано с неуклонным возрастанием объема информации и учебной нагрузки, требующей использования более рациональных, оптимальных форм, средств и методов обучения.

Рационализаторство также является основой повсеместно внедряемых в отечественном производстве бережливых технологий – важной составляющей менеджмента качества, основной целью которого является ориентация на потребителя.

Другое сопряженное с рационализаторством понятие – *профессиональное самосознание личности*, которое изначально трактовалось как наиболее целостное осознание человеком своих личностных качеств, понимание их профессиональной употребимости, сформированности в процессе учебно-трудовой деятельности, требующих самоконтроля и самооценки (Каташев, 1994).

В контексте рассмотрения проблемы рационализаторства как качества личности, педагогического понятия и дидактического принципа профессиональное самосознание человека можно трактовать как психологическое состояние, когда в процессе обучения человек начинает осознавать свой профессиональный потенциал и возможности его использования в ситуациях:

- освоение компетенций конкретной профессии;
- применение освоенных компетенций в других видах профессиональной деятельности при необходимости их смены;
- применение освоенных компетенций в повседневной социальной жизни.

На определенном этапе развития профессионального самосознания возможно возникновение синергетического эффекта, который позволяет человеку противостоять стохастическим воздействиям в ситуациях социально-профессиональной неопределенности (поиск работы, смена профессиональной деятельности и т. д.), упорядочивать свою жизнь даже в состоянии хаоса (Пономарев, 2013). Рационализаторство как качество личности проявляется здесь в виде способности сделать рациональный выбор последующей профессиональной деятельности, поднимаясь до уровня рационализаторского мышления (Боно, 2005).

Качества личности и профессиональное воспитание (исторический экскурс)

Дидактическое понимание процессов воспитания разных качеств личности в человеке зависит и от толкования понятия «всестороннее развитие», которое трактуется довольно противоречиво.

В педагогических словарях советского периода это понятие толкуется как гармоническое развитие духовных и физических сил подрастающих поколений, достигаемое путем воспитания на основе соединения ум-

ственного и физического труда (Фрадкин и др., 1987). В каком-то смысле дополняет это определение В. С. Безрукова – «*деятельность, преобразующая человека телесного до человека духовного...*» (Безрукова, 2021).

Эталона всестороннего развития личности не существует. Речь может идти только о личностных возможностях человека, задача системы образования – предоставить эту возможность каждой личности. В этом контексте воспитание рационализаторства как качества личности возможно педагогическими средствами, но насколько оно будет развито в человеке, это уже зависит от его физических, умственных потенциалов.

В плане уточнения эволюции понятий необходимо рассмотреть и идеологию профессионального воспитания молодежи в разные периоды развития промышленного производства.

В конце XIX – начале XX века в мире доминировал так называемый тейлоризм – система организации труда, названная по имени ее автора Ф. У. Тейлора (1924) и основанная на извлечении максимальной прибыли за счет строгой системы учета и контроля. От рабочего здесь требовалось доскональное следование, выражаясь современным языком, профессиональным стандартам. Эта система, по сути, учитывала интересы работодателя и в малой степени – интересы личности. Доминировавший дидактический принцип монотехнизма был нацелен на отработку некоторого количества трудовых умений, неизменных в течение всей последующей жизни.

Идеологом монотехнизма в России был А. К. Гастев, возглавлявший в 1920-е годы Центральный институт труда, который, признавая необходимость развития личностного потенциала, относился к нему, прежде всего, как к инструменту борьбы с психологией расхлябанности и неорганизованности. Идеал рабочего – профессионализм, «скоростной человек» (Гастев, 2002).

Противостоящий монотехнизму политехнизм как дидактический принцип нашел применение в общеобразовательной школе, где на уроках физики, химии демонстрировалась связь научных знаний с производственными процессами, бытовыми потребностями, а трудовое обучение продолжалось в школьных мастерских, учебно-производственных комбинатах и даже заводских цехах (Измайлов, Махмутов, 1982).

В условиях «эпохи всеобщей занятости» на фоне провозглашаемой свободы выбора («молодым везде у нас дорога») в реальности профессиональное обучение было основано на принципе «вы должны получить ту профессию, которая нужна государству», за поддержкой и прославлением семейных династий скрывалось посконное «где родился, там и пригодился». Ни в педагогической теории, ни в практике не исследовались профессиональные потенции самой личности, ее психофизиологическая предрасположенность к той или иной профессиональной деятельности. Из технических училищ выпускались молодые специалисты не выше третьего рабочего разряда. О воспитании молодых изобретателей, рационализаторов в стенах ПТУ речи не шло, или это были редкие случаи. Существовали, правда, специальные школы, куда принимали тех,

кто проявлял определенные способности, но количество их было крайне недостаточным.

Дидактически в системе образования доминировал объяснительно-иллюстративный тип обучения, задачей которого было обеспечение промышленного производства квалифицированными рабочими кадрами.

Следующий этап трудового и профессионального воспитания приходится на 50-е годы двадцатого столетия. Система объективно нуждалась в реформировании и, прежде всего, в выборе направления реформ.

Академией педагогических наук СССР было принято решение изучить различные варианты развития познавательной активности учащихся (Каташев, 2020). Предпочтение было отдано субъект–субъектному подходу, целью обучения становилось «доведение» учащегося любой школы до субъектного состояния. Достижение этой цели возможно только при качественном изменении роли учителя, мастера производственного обучения, преподавателя специальных дисциплин, которые смогут разбудить сознание обучаемого, мотивировать его стремление познать, разобраться, найти нетривиальное, нестандартное решение задачи на уроке в школе, училище, техникуме.

Педагогический эксперимент проводился на базе казанских школ, затем был продолжен и в разных регионах страны. Результаты эксперимента:

- 1) обоснование и реализация на практике проблемного типа обучения;
- 2) обоснование и внедрение в практику принципа профессиональной направленности обучения;
- 3) обоснован новый подход к профориентации как профессиональному самоопределению, основанный на учете желаний, стремлений, интересов, физических и умственных потенциалов;
- 4) появление рационализаторского и изобретательского движения в профессионально-технических училищах, в системе дополнительного образования, детских домах и кружках технического творчества (Каташев, Гайнеев, 2016, с. 37).

Структура и содержание принципа рационализаторства

Ретроспективный обзор эволюции трудового и профессионального воспитания молодежи в течение двадцатого столетия показывает движение от удовлетворения потребностей промышленного производства к удовлетворению профессиональных намерений самой личности.

Сегодня в условиях свободного рынка задачей педагогики становится разработка методов, принципов, средств формирования готовности молодого человека к обоснованному, сознательному прогнозированию своего профессионального будущего. В поисках подходов к созданию целостной системы профессионального воспитания молодежи авторы данной статьи взяли на себя ответственность дидактически обосновать принцип рационализаторства, реально влияющий на формирование профессионально- и социально-адаптивной личности.

Проблема обоснования педагогического принципа достаточно сложна и распадается на локальные:

1. Необходимо определить педагогический ареал, в котором могут применяться дидактические требования этого принципа. Задача осложняется тем, что влияющие на его понимание достаточно различающиеся друг от друга явления социального плана, психологические особенности личности, собственно технические проявления необходимо уложить в дидактическое определение принципа.

2. В процессе трудового, профессионального воспитания используются довольно размытые с точки зрения дидактики определения условий обучения, закономерностей, принципов.

В представляемом исследовании принцип рационализаторства отличается и от условий, и от закономерностей.

В дидактике система принципов обучения является определяющей в построении как самой теории обучения, так и практики обучения, выступающих значимыми ориентирами для понимания всего категориального аппарата дидактики.

Включение в педагогическую проблематику технико-технологических проектов трудового воспитания является объективным процессом, а рационализаторство, изобретательство, предпринимательство выступают составной частью всесторонне и гармонично развитой личности и являются важной характеристикой профессиональной и социальной деятельности человека. Ключом к пониманию рационализаторства как педагогической категории является осознание его, в первую очередь, социальной значимости, поскольку оно отражает социально-экономические и индивидуальные потребности человека.

Поскольку рационализаторство как компонент профессионального воспитания обладает конкретным содержанием реального процесса обучения и выступает во взаимосвязи со всей структурой общего и профессионального образования, постольку оно также регулируется дидактическими принципами, положениями, условиями.

Социальная сторона рационализаторства включает такие компоненты, как профессиональная ответственность, мобильность, готовность к труду, саморазвитие, самооценка, творческий подход в трудовой деятельности, что входит в понятие профессионального самосознания.

Профессиональная сторона требует от специалиста разносторонних технических, технологических, организационно-экономических знаний и практических умений. Сегодня рабочий-инженер не просто должен уметь читать чертежи, выполнять по ним работы, пользоваться оборудованием, его ремонтировать, регулировать, диагностировать и выявлять неисправности, но и находить решения нестандартных, нестандартных ситуаций. Все это, по сути, является содержанием профессионального образования.

Опираясь на понимание рационализаторства как на явление, требующее теоретического определения его содержания и методической отработки приемов, навыков изобретательской, рационализаторской пред-

примчивости, можно попытаться обосновать это явление как принцип обучения (Махмутов, Безрукова, 1983).

Результаты и обсуждение

Принцип рационализаторства логически можно считать развитием известных принципов монотехнизма, политехнизма, профессиональной направленности в трудовом, профессиональном воспитании молодежи.

Схема связей принципа рационализаторства в процессе трудового, профессионального обучения может быть представлена следующим образом (рис. 1).

Основная цель внедрения принципа рационализаторства – рациона-



Рис. 1. Модель формирования и развития рационализаторства

лизаторство как качество личности (может быть достигнута на основе общеобразовательной, политехнической, профессиональной направленности процесса трудового воспитания). Текущие цели: формирование научно-технического мышления, в перспективе – творческого, изобретательского, рационального, практического мышления, характеризующего степень сформированности профессионального самосознания человека.

При реализации основной цели принципа рационализаторства следует учитывать следующие факторы:

1. Содержание трудового, профессионального воспитания строится на развитии познавательной деятельности в области научно-технических знаний, умений, содержащихся в соответствующих учебных дисципли-

нах, производственно-учебной деятельности, как в профессиональных учебных учреждениях, так и в системе дополнительного образования.

2. Целостность и результат трудового, профессионального воспитания определяется динамикой формирования профессионального самосознания личности, осознания своих возможностей как в профессиональной, так и в социальной жизнедеятельности и может быть достигнуто при изучении предметов, орудий труда, самого процесса и результата труда, отрасли производства в целом.

3. Трудовое, профессиональное воспитание находится в прямой зависимости от общенаучных знаний, от связи практики с теорией. Техническое мышление учащихся развивается при конкретном применении общенаучных знаний в реальном применении орудий труда для производства того или другого продукта труда. Позитивный результат рационализаторской деятельности возбуждает эстетические чувства человека, приносит удовлетворенность собой и мотивирует, активизирует на последующую творческую деятельность.

Условия реализации принципа рационализаторства в учебном процессе:

- моделирование на практике изобретательских, рационализаторских ситуаций, связанных с проблемными ситуациями, рассмотренными в процессе изучения общеобразовательных предметов;
- не просто иллюстрирование рационализаторской проблемы, но и демонстрация взаимосвязи и взаимозависимости разных общенаучных и технических знаний, различных приемов труда, умения выбирать наиболее рациональные технические решения;
- накопление, исходя из психологических закономерностей усвоения материала, разного рода проблемных заданий по интересующему конкретному учащегося профессиональному направлению;
- позитивный анализ с целью стимулирования рационализаторской деятельности каждого проблемно-технического задания;
- детальный разбор выполненного задания, сочетающий индивидуальный и коллективный анализ;
- детальное изучение передовых приемов творческой технической деятельности на примере конкретных рабочих-инженеров – носителей рационализаторского опыта.

Правила использования принципа рационализации

В практике трудового и профессионально направленного воспитания приемы рационализаторства использовались спонтанно отдельными учителями или мастерами производственного обучения. Реализация принципа рационализаторства диктует необходимость разработки правил в виде некоторых предписаний для практической деятельности, вытекающих из сути этого принципа.

1. Процесс развития рационализаторского логического и образного мышления начинается при изучении основ наук, где раскрываются не только сущность принципов и положений естественных процессов в

природе, главное, что они подтверждаются наглядными средствами, опытами из области разных профессий. Как правило, сами демонстративные опыты, лабораторное оборудование представляют собой образцы изобретательского мастерства, что важно подчеркнуть. Другими словами, ведущим правилом такого процесса выступает оригинальное использование самыми современными методами всех базовых дидактических принципов обучения (научности, наглядности, доступности восприятия, связи с технологиями и современными средствами труда).

2. Грамотность, профессионализм учителя, мастера профессионального обучения, преподавателя общетехнических и специальных дисциплин заключается не только в реальном, дидактически отработанном представлении учебного материала, но и в умении давать общие и индивидуальные «установки» учащимся в процессе обучения. На примере литературных героев, изобретателей, смекалистых и предприимчивых людей педагоги должны убеждать учащихся, что рационализаторство в той или иной степени заложено в каждом человеке и его можно развивать, занимаясь регулярно самовоспитанием и самообразованием.

3. Принцип рационализаторства есть следствие совершенствования проблемного типа обучения, базирующегося на современных средствах обучения. В дидактических целях необходимо предлагать учащимся изобретательские, рационализаторские задачи разного уровня сложности и на общеобразовательных, и на специальных уроках, и, особенно, на практических занятиях, в ходе учебной, производственной и преддипломной практики.

4. Комплексное планирование трудового, профессионального воспитания должно быть направлено на развитие убеждения, что изобретательство, предприимчивость и другие рационализаторские качества гарантируют человеку жизнеспособность и эмоциональную устойчивость в разных социально непредсказуемых ситуациях.

Творческая рационализаторская деятельность, способствующая формированию учебно-познавательной деятельности и развитию устойчивой потребности личности в саморазвитии, немислима без проектирования индивидуальных образовательных траекторий обучающихся и реализации собственной индивидуальности (Зеер, Сыманюк, 2014).

Принцип рационализаторства в системе подготовки рабочих кадров должен реализовываться комплексно в учебной и во внеурочной деятельности студентов на всем протяжении образовательного процесса, в том числе в рамках взаимодействия колледжа и предприятий на основе дуального подхода (рис. 2).

Дуальный подход в обучении, в отличие от традиционного обучения, более конкретен, взаимовыгоден и ориентирован на личность (Гайнеев, 2015).

Актуальные связи принципа рационализаторства в процессе обучения и воспитания со всем арсеналом имеющихся педагогических средств реализуются по закону необходимости и достаточности.



Рис. 2. Условия реализации принципа рационализаторства в учебном процессе

Оригинальность связей выражается в том, что они органически встраиваются во все типы обучения, соотносятся со всеми методами, привнося в них новые возможности организации познавательной деятельности учащихся, интенсифицируя усвоение учебного материала.

Проектирование процесса обучения на основе принципа рационализаторства – с использованием дуального подхода, который, в отличие от традиционного обучения, более конкретен, взаимовыгоден и ориентирован на личность (Гайнеев, 2015), выстраиванием актуальных связей с учетом необходимости и достаточности, расширением возможностей для познавательной деятельности учащихся – позволило повысить качество обучения и впервые в истории колледжа осуществлять подготовку квалифицированных рабочих на уровне пятого квалификационного разряда (Таблица).

Результаты итоговой аттестации испытуемых контрольной и экспериментальной группы (балл)

Группа испытуемых	Кол-во человек	Оценка (баллы, %)						Средний балл
		удовлетв.		хорошо		отлично		
		п	%	п	%	п	%	
КГ	78	25	32,1	22	28,2	31	39,7	4,06
ЭГ	95	8	8,4	10	10,5	77	81,0	4,64

Заключение

Реализация принципа рационализаторства в учебном процессе предоставляет новые возможности по совершенствованию дидактических основ трудового, профессионального воспитания молодежи, направленного на повышение ее адаптивности в социальной и, особенно, в профессиональной сфере.

Результаты исследования позволяют также наметить перспективы дальнейших исследований: например, проанализировать понятия, связанные с микроэкономическим подходом в совместной инновационной деятельности, обосновать «микрорационализацию», разработать технологии формирования рационализаторских умений на основе дуального подхода в обучении.

Литература

1. Безрукова В. С. Педагогика: учебное пособие. Москва; Вологда: Инфра-Инженерия, 2021. 324 с.
2. Боно Э. Научите себя думать: самоучитель по развитию мышления / Пер. с англ. А. А. Курскова. Минск: Попурри, 2005. 288 с.
3. Гайнеев Э. Р. Дуальное обучение ориентируется на личность // Профессиональное образование. Столица. 2015. № 11. С. 20–22.
4. Гастев А. К. Как надо работать. М.: Экономика, 2002. 400 с.
5. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74–82.
6. Измайлов А. О., Махмутов М. И. Профессиональная направленность как педагогическое понятие и принцип // Вопросы взаимосвязи общеобразовательной и профессионально-технической подготовки молодых рабочих: сб. науч. тр. М.: АПН СССР, 1982. С. 4–31.
7. Каташев В. Г. Профессиональное самосознание учащихся: Дидактический аспект. Казань: Изд. Казан. ун-та, 1994. 101 с.
8. Каташев В. Г. Развитие познавательной активности учащихся (на примере работы казанских школ и высших учебных заведений): монография. Чебоксары: Новое время, 2020. 184 с.
9. Каташев В. Г., Гайнеев Э. Р. Использование идей М. И. Махмутова в современном образовании // Методист. 2016. № 8. С. 37–41.

10. Махмутов М. И., Безрукова В. С. Принципы обучения как системообразующий фактор взаимосвязи общего и профессионального образования в среднем профтехучилище // Взаимосвязь общего и профессионального образования учащихся средних ПТУ: сб. науч. тр. М., 1983. С. 4–34.
11. Мюллер Х.-П. Рациональность, рационализация, рационализм. От Вебера к Бурдьё? // Журнал социологии и социальной антропологии. 2016. Т. XIX. № 1 (84). С. 16–41.
12. Пономарев К. Н. Синергетика как общая методология современного образования и возможный подход к исследованию педагогических проблем туризма // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2013. № 3. С. 130–135.
13. Рапацевич Е. С. Словарь-справочник по техническому творчеству. Т. I. Минск: Этоним, 1995. 384 с.
14. Тейлор Ф. У. Научная организация труда / Пер. с англ. А. И. Зака. М.: Транспечать, 1924. 292 с.
15. Фрадкин Ф. А., Плохова М. Г., Осовский Е. Г. Лекции по истории отечественной педагогики. М.: Сфера, 1995. 158 с.
16. Шушански Я. Методология рационализации. М.: Экономика, 1987. 248 с.

References

- Bezrukova, V. S. (2021). *Pedagogika [Pedagogy]*. Infra-Inzheneriia. (In Russ.)
- Bono, E. (2005). *Teach yourself to think*. (A. A. Kurskova, Trans.). Popurry. (In Russ.) (Original work published 1995)
- Fradkin, F. A., Plokhova, M. G., & Osovsky, E. G. (1995). *Lektsii po istorii otechestvennoi pedagogiki [Lectures on the history of national pedagogy]*. Sfera. (In Russ.)
- Gaineev, E. R. (2015). Dual training focuses on personality. *Vocational Education. Capital*, 11, 20–22. (In Russ.)
- Gastev, A. K. (2002). *Kak nado rabotat [How to work]*. Ekonomika. (In Russ.)
- Izmailov, A. O., & Makhmutov, M. I. (1982). Professional'noe samosoznanie uchashchikhsia. Didakticheskii aspekt [Professional orientation as a pedagogical concept and principle]. In *Voprosy vzaimosvazi obshcheobrazovatel'noi i professional'no-tekhnicheskoi podgotovki molodykh rabochikh [Issues of interrelation of general education and vocational training of young workers]* (p. 4–31). NPA of the USSR. (In Russ.)
- Katashev, V. G. (1994). *Professional'noe samosoznanie uchashchikhsia: Didakticheskii aspekt [Professional identity of students]*. Kazan University Press. (In Russ.)
- Katashev, V. G. (2020). *Razvitie poznavatel'noi aktivnosti uchashchikhsia (na primere raboty kazanskikh shkol i vysshikh uchebnykh zavedenii) [Development of cognitive activity of students (on the example of the work of Kazan schools and higher educational institutions)]*. Novoe vremia. (In Russ.)

- Katashev, V. G., & Gaineev, E. R. (2016). The use of M. I. Makhmutov's ideas in modern education. *Methodist*, 8, 37–41. (In Russ.)
- Makhmutov, M. I., & Bezrukova, V. S. (1983). Printsipy obuchenii kak sistemoobrazuiushchii faktor vzaimosviasi obshchego i professional'nogo obrazovaniia v srednem proftekhuchilishche [Principles of education as a system-forming factor of interrelation of general and vocational education in the college]. In *Vzaimosviaz' obshchego i professional'nogo obrazovaniia uchashchikhsia srednikh PTU [Interrelation of general and vocational education of secondary vocational students]* (p. 4–34). (In Russ.)
- Muller, H.-P. (2016). Rationality, rationalization, rationalism. From Weber to Bourdieu? *Journal of Sociology and Social Anthropology*, XIX (1), 16–41. (In Russ.)
- Ponomarev, K. N. (2013). Synergetics as a general methodology of modern education and a possible approach to the study of pedagogical problems of tourism. *I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, 3, 130–135. (In Russ.)
- Rapatsevich, E. S. (1995). *Slovar-spravochnik po tekhnicheskomu tvorchestvu [Dictionary handbook of technical creativity]*. Etonim. (In Russ.)
- Taylor, F. U. (1924). *Scientific organization of labour*. (A. Zak, Trans.). Transpechat. (In Russ.)
- Shushansky, Ya. (1987). *Metodologiya ratsionalizatsii [Methodology of rationalization]*. Ekonomika. (In Russ.)
- Zeer, E. F., & Simanyuk, E. E. (2014). Individual educational trajectories in the system of continuing education. *Pedagogical Education in Russia*, 3, 74–82. (In Russ.)

К вопросу об институализации дистанционного образования

Л. Б. Эрштейн^{1,2}

¹ Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко, Глазов, Россия

² Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

Для цитирования	Эрштейн Л. Б. К вопросу об институализации дистанционного образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 1. С. 44–54. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.003
For citation	Ershtein, L. B. (2022). On the issue of institutionalization of distance education. <i>Vocational Education and Labour Market</i> , 1, 44–54, https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.003
Поступила Received	22 октября 2021 г. October 22, 2021
Copyright	© Эрштейн Л. Б., 2022
Финансирование	Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания № 073-00057-21-01 на выполнение прикладного научного исследования по теме «Научно-методологические и методические рекомендации по институционализации онлайн-образования в трансформирующейся образовательной среде среднего профессионального образования» (дополнительное соглашение Министерства просвещения РФ и ФГБОУ ВО «ГГПИ» № 073-03-2021-037/2)
Funding	The article was prepared as part of the implementation of state assignment No 073-00057-21-01 for the implementation of applied scientific research «Scientific and methodological recommendations for the institutionalization of online education in the transforming educational environment of secondary vocational education» (additional agreement between the Ministry of Education of the Russian Federation and Glazov State Pedagogical Institute No 073-03-2021-037/2)

Эрштейн Леонид Борисович — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник кафедры медико-биологических дисциплин Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко, доцент кафедры информационных технологий и систем Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, ORCID: 0000-0003-2802-0727, e-mail: leoleo1972@mail.ru

Аннотация

Предмет. Проблема институализации дистанционного образования явилась следствием массового использования дистанционных технологий в ситуации пандемии Covid-19 как наиболее оптимальных, а порой единственно возможных образовательных технологий.

Цель исследования – теоретическое осмысление и концептуализация проблемы институализации дистанционного образования, определение и классификация основных направлений его развития.

Методы. В процессе изучения проблемы наряду с анализом научной литературы применялись классические методы эмпирического исследования: социальное наблюдение, изучение педагогического опыта, опрос и беседы с участниками образовательного процесса.

Результаты. В статье уточняется понятие социального института, дано определение и выявлены субъекты институализации дистанционного образования, что позволило понимать ее, с одной стороны, как процесс включения личности в образовательный институт дистанционного образования, когда речь идет о личности (потребителе услуги), а с другой – как приобретение образовательной структурой формального статуса, когда речь идет о подсистеме дистанционного образования (источнике образования). Описаны виды институализации – реальный, декларируемый и формальный, каждый из которых выполняет свою функцию. Выдвинута гипотеза о полной и неполной институализации образования.

Практическая значимость. Полученные результаты можно использовать для прогнозирования направлений развития дистанционного образования.

Ключевые слова: дистанционное образование, онлайн-образование, социальный институт, институализация, институциональный конфликт, образовательные технологии

On issue of institutionalization of distance education

L. B. Ershtein^{1,2}

¹ Yaroslavl-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russian Federation

² Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko, Glazov, Russian Federation

Leonid B. Ershtein — Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor at the Information Technologies and Systems Department, Yaroslavl-the-Wise Novgorod State University; Senior Researcher at the Department of Medical and Biological Disciplines, Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko ORCID: 0000-0003-2802-0727, e-mail: leoleo1972@mail.ru

Abstract

Background. The widespread use of distance education in connection with the spread of the Covid-19 virus has actualised the problem of institutionalisation of this form of educational activity as the most optimal, and sometimes the only one possible.

Objective is to define the concept, develop a classification and identify the main directions of institutionalisation of distance education.

Methods. During the research study of scientific sources, theoretical analysis of the problem, conducting and processing the results of the survey of students, assessment of the development of the social situation, synthesis of the survey results and observed facts were used.

Results. The article clarifies the concept of a social institution, defines and identifies the subjects of institutionalisation of distance education which makes it possible to understand the latter, on the one hand, as the process of integrating a person in an educational institution of distance education when it comes to a person (a consumer of a service), and on the other hand, as the acquisition of a formal status by an educational structure when we talk about a subsystem of distance education (a source of education). The article also outlines the stages of this process, presents a hypothesis about the influence of factors on the content of institutionalisation of education and potential conflicts.

Practical significance. The results can be used to predict the directions of development of distance education.

Keywords: distance education, online education, social institution, institutionalisation, institutional conflict, educational technologies

Введение

Одной из основных тенденций современного образования является широкое распространение дистанционных форм обучения, во многом вызванное глобальным распространением Covid-19. Однако вирус послужил лишь катализатором перехода в онлайн, потребность в нем назрела давно, необходимы были лишь условия, которые и были созданы пандемией. Об объективности данного процесса говорит и тот факт, что большинство организаторов образования и педагогов-практиков считают, что даже после окончания пандемии дистанционное образование не исчезнет и будет восприниматься как обязательная составляющая образовательной системы. Соответственно, возникает потребность в институализации дистанционного образования.

Проблема институализации, по сути, сводится к ответу на два взаимосвязанных вопроса: первый вопрос связан с рассмотрением институализации как социального феномена, ее типологических характеристик и разновидностей, второй – с вариантами ее реализации. Попытка дать ответы на эти вопросы и является целью данной статьи. Однако прежде рассмотрим, как разные авторы описывают процесс институализации.¹

Так, Н. В. Попазов пишет: «Институционализация чаще всего понимается как процесс упорядочения и формализации социальных связей и отношений. На практике это предполагает определение и закрепление социальных норм, правил, статусов и ролей и приведение их в систему, способную удовлетворять социально значимые потребности. Иными словами, речь идет о создании социального института как устойчивой, нормативно закрепленной формы социального взаимодействия людей социальной организации общества». (Попазов, 2012). Далее, вслед за П. Бергер и Т. Лукман (1995), он отмечает, что «институционализации предшествует процесс хабитуализации, или «опривычивания» повседневных действий, приводящий к формированию образцов деятельности,

¹ В русском языке исследуемое явление обозначается тремя близкими по значению и способу написания словами – институционализация (чаще) институализация и институализация. По мнению автора, последний вариант применительно к данной статье более точен и уместен. – Л. Э.

которые в дальнейшем воспринимаются как естественные и нормальные для данного рода занятий ... Образцы действий выступают, в свою очередь, основой для формирования социальных институтов, которые описываются в виде объективных социальных фактов и воспринимаются наблюдателем как «социальная реальность» (или социальная структура)...» (Попазов, 2012). Отметим, что мысль о «хабитуализации» является чрезвычайно важной для понимания процессов институализации.

В свою очередь В. И. Андрияш указывает, что «проблема институционализации рассматривается в различных аспектах и имеет весьма размытое значение, вплоть до своеобразного синонима демократизации». (Андрияш, 2014). И. А. Журавлева, обосновывая многогранность феномена институализации и ссылаясь на И. А. Шмерлину (2008), пишет, что онтологически под социальным институтом можно понимать четыре типа реальности: нормы права, установки обыденного сознания, повседневные статусно-ролевые практики и организации (Журавлева, 2011). Похожих взглядов придерживаются и другие авторы (Кувакова, 2009; Бочков и др., 2007; Paul Benneworth, Roel Rutten, 2019; Öztürk, 2021; Cardona et al., 2020).

В одной плоскости с институализацией находится понятие «социальный институт», понимаемое, вслед за В. Н. Введенским (2005), как некая формализованная подсистема общества, имеющая свои собственные цели и функции, предназначенная для удовлетворения каких-либо потребностей личности. А пока рассмотрим, что пишут исследователи об институализации дистанционного образования.

Существует огромный массив работ, посвященных дистанционному образованию, однако проблеме его институализации уделяют внимание лишь немногие авторы (Панов, 2010; Karatas, Guclu, 2017; Seeber et al., 2016; Zapp, Ramirez, 2019). Как правило, в их работах институализация дистанционного образования связывается с адаптацией к специфике образовательной организации, при этом, как пишет Ines Casanovas, отмечая значимость институализации дистанционного образования для каждого обучающегося, «данный процесс ... не фокусируется на адаптации личности к дистанционному образованию» (Casanovas, 2010).

Методы

Для исследования специфики институализации дистанционного образования, наряду с анализом источников и собственного опыта внедрения дистанционных технологий в образовательный процесс, использовались методы социального наблюдения, беседы с коллегами.

Результаты и обсуждение

Как отмечалось выше, под социальным институтом понимается некая формализованная подсистема общества, имеющая свои собственные цели и функции и предназначенная для удовлетворения каких-либо потребностей личности. Здесь для нас важно то, что, во-первых, социальный институт обладает способностью удовлетворять потребности личности, связанные с ее ценностями (Эрштейн, 2008), во-вторых, соци-

альный институт является частью формализованной системы общества, то есть оформленной законодательно. Именно это делает любого субъекта социума, будь то личность, организация или что-либо еще, формальным.

Коль скоро это так, то образовательным институтом является формальная социальная структура, удовлетворяющая образовательные потребности личности или потребности в новом опыте, если под образованием понимать процесс обмена опытом внутри и между поколениями. При этом образование может быть: 1) формальным, предусматривающим окончание какого-либо учебного учреждения и получение свидетельства о его окончании; 2) неформальным (дополнительным), которое может сопровождаться, а может и не сопровождаться получением диплома, но всегда существующим в рамках какой-либо организационной структуры; 3) информальным, то есть стихийным, полученным посредством СМИ, интернета, взаимодействия с друзьями или еще каким-либо способом.

Если под образовательным институтом понимается формальная структура, удовлетворяющая потребности личности в приобретении опыта и документально фиксирующая факт этого приобретения, то под институализацией образования следует понимать, с одной стороны, процесс включения личности в образовательный институт (если речь идет о личности), с другой (если речь идет о социальной подсистеме, предоставляющей образовательные услуги) – приобретение образовательной структурой формального статуса. В результате можно говорить о том, что институализация образования преследует две основные цели: 1) предоставление возможности удовлетворять образовательные потребности, 2) удовлетворение этих потребностей. Другими словами, в образовании есть источник образования (опыта) – социальная структура, и приемник образования (личность). Соответственно, институализация образования может касаться как личности, так и социальной структуры.

Процесс институализации может быть *формальным* (когда для субъекта важна принадлежность к конкретной образовательной структуре и получение формального образовательного результата), *реальным* (когда субъект не только принадлежит к данному социальному институту, но и действительно удовлетворяет свои образовательные потребности и, соответственно, является источником образования – в зависимости от того, какой он) и *декларированным* (когда субъект лишь заявляет о своей принадлежности к формальной образовательной структуре или о потребности в получении образования). Декларированная институализация очень тесно связана с формальной, но не совпадает с ней. Например, типичным примером декларированной институализации является принадлежность России к Болонскому соглашению или же декларативно институализированный студент, числящийся в вузе, но не посещающий занятия.

Каждый из типов институализации выполняет свою функцию. Реальный тип предназначен для предоставления образования или удовлетворения образовательных потребностей. Формальный – для получения

формального образовательного результата или предоставления этого результата. Декларированный – для демонстрации принадлежности к формальной образовательной структуре. Взаимосвязь функции и субъектов институализации образования показана в таблице. Следует обратить внимание, что реальная институализация всегда сопровождается получением формального результата, но не исчерпывается им.

Функции видов институализации

Институализация			
Тип	Декларированная	Формальная	Реальная
Субъект			
Личность	Принадлежность к формальной образовательной структуре (например, обучение в колледже)	Получение формального результата (например, диплома)	Получение конкретного образовательного результата и свидетельства об этом (например, профессии и диплома об этом)
Система дистанционного образования	Включение в юридические документы (например, закон об образовании, Болонскую декларацию)	Предоставление формального результата (например, диплома)	Обучение конкретному образовательному результату и выдача свидетельства (например, профессиональной подготовки и свидетельства)

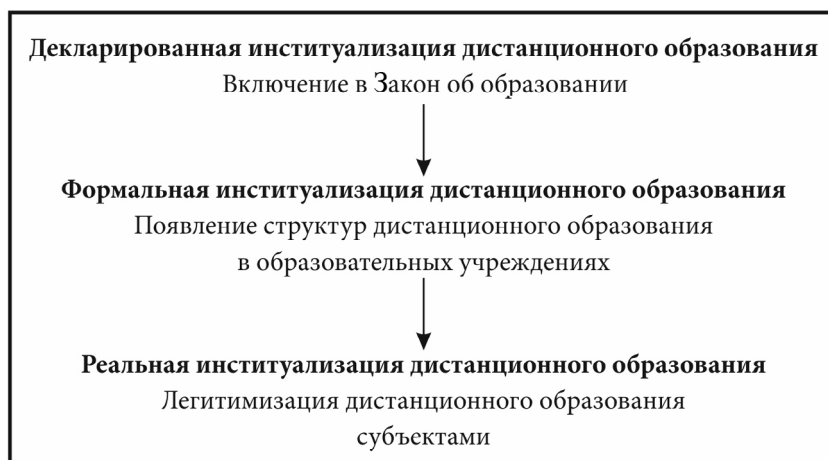
Как отмечалось выше, процесс институализации связан с «опривычиванием». Это значит, что для того чтобы социальная структура стала частью формальной структуры, общество должно привыкнуть к ее существованию, ее наличие должно стать ценностью сколько-нибудь высокого порядка, такой ценностью, от существования которой общество отказаться уже не может (Эрштейн, 2008). Преобразование социальной структуры в привычку и будет повышением уровня значимости этой социальной структуры и, как следствие, закреплением этой значимости. Ибо если данная социальная структура не значима, то общество в любой момент может отказаться от его существования, и она будет элиминирована им.

Феномен дистанционного образования принципиально не нов и, более того, напрямую не связан с современными информационными тех-

нологиями. Однако до эпидемии Covid-19 дистанционное образование хотя и использовалось более или менее широко (о чем говорит количество исследований этого феномена, проведенных до 2019 года), но повсеместно не применялось. Иначе говоря, дистанционное образование не было для людей ценностью высокого порядка – при определенных обстоятельствах общество без особых потрясений отказалось бы от него, несмотря даже на включение «дистанта» в Закон об образовании (ч. 1, ст. 16), что сделало его декларативно институционализированным. Дистанционное образование стало формальной частью социального института образования, в реальности же занятия в дистанционном формате проводились редко, еще реже дистанционное образование завершалось выдачей официального документа – диплома, свидетельства, сертификата.

Пандемия резко ускорила институализацию дистанционного образования, повысила его значимость. В настоящее время происходит привыкание общества к тому, что дистанционное образование является легитимной частью образовательной системы и что его качество если не лучше, то, по крайней мере, не хуже, чем привычное очное или заочное образование.

Процесс этот, как и процесс формирования любых привычек, весьма медленный, сталкивающийся с сильным сопротивлением, то есть неприятным субъектом нового, но неизбежный. Постепенно происходит переход от декларированной и формальной институализации дистанционного образования к реальной (см. рисунок).



Последовательность институализации дистанционного образования

Отдельно следует сказать о процессе институализации дистанционного образования для личности. В целом, он проходит те же стадии, что и социальная структура, но, как правило, сталкивается с куда большим сопротивлением новому. Это явление можно наблюдать на примере реакции студентов, значительная часть которых не готова признать в качестве полноценного образования его дистанционный аналог.

Реальная институализация дистанционного образования связана с его реальным принятием потребителем, будто то личность или образовательная система, и сопряжена с его законодательным оформлением институализации. В действительности же мы нередко сталкиваемся с ситуацией, когда реальная институализация одного субъекта состоялась, другого же субъекта еще нет, наступает своеобразный институализационный конфликт, когда стороны процесса институализированы на разных стадиях. Таким образом, можно говорить о существовании полной и неполной (в ситуации институализационного конфликта) институализации дистанционного образования.

Исследование институализационных конфликтов и методов их решения представляет собой отдельную проблему и требует специального изучения. Применительно к дистанционному образованию естественным разрешением такого рода конфликта было бы прохождение всех фаз институализации. Однако было бы неправильным отрицать вероятность существования постоянной неполной институализации, а также регресса институализации, при котором происходит обратное изменение процесса от полного до неполного.

Заключение

Институализация является естественным социальным процессом, общество не может произвольно выбирать, институализировать то или иное явление или нет. И если принятие закона еще подчиняется волевым усилиям общества, то процессом реальной легитимизации управлять намного сложнее.

Говоря о дистанционном образовании, следует отметить, что в результате процесса институализации происходит изменение его качества. Дистанционное образование начинает жестко подчиняться формальным требованиям системы образования, с одной стороны, и требованиям субъектов образовательного процесса – с другой. Однако этот вопрос также является предметом отдельного исследования.

Очевидно, что вопросы институализации разных видов образования – общего, среднего профессионального или высшего – имеют свою специфику и также являются предметом отдельного исследования.

Литература

1. Андрияш В. И. Институционализация: понятие и содержание // Электронный журнал «Современные научные исследования и инновации». 2014. № 11. Ч. 3. <https://web.snauka.ru/issues/2014/11/39534>
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. 323 с.
3. Бочков В. Е., Мартынова Т. Н., Кочерга С. А. Проблемы формирования институциональной и правовой среды для развития дистанционного образования в условиях реформирования системы образования // Право и образование. 2007. № 8. С. 31–45.
4. Введенский В. Н. Институционализация как методологическая основа развития педагогической профессии // Человек и образование. 2005. № 1. С. 25–27.
5. Журавлёва И. А. Институционализация социальных практик и трансформация социальных институтов в обществе знаний // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 7. Ч. 2. С. 77–82.
6. Кувакова И. М. Процессы институционализации и самоорганизации в сфере образования: вопросы научной методологии. Тамбов: Изд. Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. 80 с.
7. Панов П. В. Институты и институциональные практики: проблема концептуализации // Вестник Пермского университета. Сер. Политология. 2010. № 4. С. 34–47.
8. Попазов Н. В. Институционализация отношений между бизнесом и образованием // Известия СПбГЭУ. 2012. № 5. С. 105–108.
9. Шмерлина И. А. Социальный институт: обзор исследовательских подходов // Социологический журнал. 2008. № 4. С. 53–69. <https://www.jour.fnisc.ru/index.php/socjour/article/view/1036/990>
10. Эрштейн Л. Б. Запретная теория ценностей: психологические и социологические следствия представления ценностей как динамических запретов. СПб: Изд. Санкт-Петербургского университета низкотемпературных и пищевых технологий, 2008. 122 с.
11. Cardona L., Pardo M., Dasi A. The institutional isomorphism in the context of organizational changes in higher education institutions // International Journal of Research in Education and Science (IJRES). 2020. Vol. 6. No 1. P. 61–73. <https://doi.org/10.46328/ijres.v6i1.639>
12. Casanovas I. Exploring the current theoretical background about adoption until institutionalization of online education in universities: needs for further research // Electronic Journal of e-Learning. 2010. Vol. 8. No 2. P. 73–84. <https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1588/1551>
13. Friesen N., Anderson T. Interaction for lifelong learning // British Journal of Educational Technology. 2004. Vol. 35. No 6. P. 679–687.
14. Jos van den Broek, Paul Benneworth, Roel Rutten. Institutionalization of cross-border regional innovation systems: the role of university institutional entrepreneurs // Regional Studies, Regional Science. 2019. Vol. 6. No 1. P. 55–69. <https://doi.org/10.1080/21681376.2018.1562367>

15. Karatas Acer E., Guclu N. An analysis of the expansion of higher education in Turkey using the new institutional theory // *Educational Sciences: Theory & Practice*. 2017. No 17. P. 1911–1933.
16. Öztürk İ. Institutionalization mechanisms at the universities: Case study of the Turkish universities // *MANAS Journal of Social Studies*. 2021. Vol. 10. No 3. P. 1602–1617. <https://doi.org/10.33206/mjss.866380>
17. Seeber M., Cattaneo M., Huisman J., Paleari S. Why do higher education institutions internationalize? An investigation of the multilevel determinants of internationalization rationales // *Higher Education*. 2016. No 72. P. 685–702.
18. Zapp M., Ramirez F. O. Beyond internationalisation and isomorphism – the construction of a global higher education regime // *Comparative Education*. 2019. Vol. 55. No 4. P. 473–493.

References

- Andriiash, V. I. (2014). Institutionalization: concept and content. *Modern Scientific Researches and Innovations*, 11 (3). <https://web.snauka.ru/issues/2014/11/39534> (In Russ.)
- Berger, P., & Lukman, T. (1995). *The social construction of reality. A treatise on sociology of knowledge*. Medium. (In Russ.)
- Bochkov, V. E., Martynova, T. N., & Kocherga, S. A. (2007). Problemy formirovaniia institutsional'noi i pravovoi sredy dlia razvitiia distantsionnogo obrazovaniia v usloviakh reformirovaniia sistemy obrazovaniia [Problems of formation of the institutional and legal environment for the development of distance education in the context of reforming the education system]. *Education and Law*, 8, 31–45. (In Russ.)
- Cardona, L. M., Pardo, M., & Dasi, A. (2020). The institutional isomorphism in the context of organizational changes in higher education institutions. *International Journal of Research in Education and Science*, 6 (1), 61–73. <https://doi.org/10.46328/ijres.v6i1.639>
- Casanovas, I. (2010). Exploring the current theoretical background about adoption until institutionalization of online education in universities: needs for further research. *Electronic Journal of e-Learning*, 8 (2), 73–84. <https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1588/1551>
- Ershtein, L. B. (2008). *Zapretnaia teoriia tsennostei: psikhologicheskie i sotsiologicheskie sledstviia predstavleniia tsennostei kak dinamicheskikh zapretov [The forbidden theory of values: psychological and sociological consequences of the representation of values as dynamic prohibitions]*. St. Petersburg State University of Refrigeration and Food Processing Technologies. (In Russ.)
- Friesen, N., & Anderson, T. (2004). Interaction for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 35 (6), 679–687.
- Jos van den Broek, Paul Benneworth, & Roel Rutten. (2019). Institutionalization of cross-border regional innovation systems: the role of univer-

- sity institutional entrepreneurs. *Regional Studies, Regional Science*, 6 (1), 55–69. <https://doi.org/10.1080/21681376.2018.1562367>
- Karatas Acer, E., & Guclu, N. (2017). An analysis of the expansion of higher education in Turkey using the new institutional theory. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1911–1933.
- Kuvakova, I. M. (2009). *Protsessy institutsionalizatsii i samoorganizatsii v sfere obrazovaniia: voprosy nauchnoi metodologii [The processes of institutionalization and self-organization in the field of education: issues of scientific methodology]*. Tambov State Technical University. (In Russ.)
- Öztürk, İ. (2021). Institutionalization mechanisms at the universities: case study of the Turkish universities. *MANAS Journal of Social Studies*, 10 (3), 1602–1617. <https://doi.org/10.33206/mjss.866380>
- Panov, P. V. (2010). Instituty i institutsional'nye praktiki: problema kontseptualizatsii [Institutions and institutional practices: the problem of conceptualization]. *Bulletin of Perm University. Political Science*, 4, 34–47. (In Russ.)
- Popazov, N. V. (2012). Institutionalization of relations between business and education. *Izvestiâ Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo èkonomičeskogo universiteta*, 5, 105–108. (In Russ.)
- Seeber, M., Cattaneo, M., Huisman, J., & Paleari, S. (2016). Why do higher education institutions internationalize? An investigation of the multilevel determinants of internationalization rationales. *Higher Education*, 72, 685–702.
- Shmerlina, I. A. (2008). Social institutes: review of the research approaches. *Sociological Journal*, 4, 53–69. <https://www.jour.fnisc.ru/index.php/socjour/article/view/1036/990>
- Vvedenskii, V. N. (2005). Institalizatsiia kak metodologičeskaia osnova razvitiia pedagogičeskoi professii [Institutionalization as a methodological basis for the development of the teaching profession]. *Man and Education*, 1, 25–27. (In Russ.)
- Zapp, M., & Ramirez, F. O. (2019). Beyond internationalisation and isomorphism – the construction of a global higher education regime. *Comparative Education*, 55 (4), 473–493. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1638103>
- Zhuravleva, I. A. (2011). Institalizatsiia sotsial'nykh praktik i transformatsiia sotsial'nykh institutov v obshchestve znaniia [Institutionalization of social practices and transformation of social institutions in the knowledge society]. *Historical, Philosophical, Political and Legal Sciences, Cultural Studies and Art History. Theory and Practice*, 7 (2), 77–82. (In Russ.)



Неравенство образовательных шансов в цифровом измерении

Е. С. Попова¹

¹Институт социологии ФНИСЦ РАН, Москва, Россия

Для цитирования	Попова Е. С. Неравенство образовательных шансов в цифровом измерении // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 1. С. 55–67. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.004
For citation	Popova, E. S. (2022). Inequality in educational opportunities in the digital dimension. <i>Vocational Education and Labour Market</i> , 1, 55–67, https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.004
Поступила Received	13 декабря 2021 г. December 13, 2021
Copyright	© Попова Е. С., 2022

Попова Екатерина Сергеевна — кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник Института социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра РАН, ORCID: 0000-0002-9808-3152, e-mail: espopova@isras.ru

Аннотация

Предмет. Становится ли цифровизация образования ресурсом редуцирования образовательного неравенства или создает дополнительное измерение к существующему в России неравенству образовательных шансов?

Цель. Исследовать степень выраженности экономических и территориальных барьеров в образовании при учете «нового» цифрового измерения.

Методы. Исследование проведено с позиций институционального и деятельностного подходов к образованию, основано на вторичном анализе данных, полученных сотрудниками Института социологии ФНИСЦ РАН, эксплораторного анализа данных лонгитюдного обследования экономического положения и здоровья населения.

Результаты. Экономический барьер по-прежнему остается заметно высоким и с учетом динамики доходов населения все более ощутимо влияет на доступность образования. Кроме того, разные потенциалы онлайн-инфраструктуры в крупных городах и сельской местности не способствуют преодолению территориального барьера. Анализ статистических данных показал, что цифровизация образования (при наличии соответствующей и устойчивой инфраструктуры) позволяет преодолевать территориальные и экономические барьеры, а также редуцировать неравенство образовательных шансов. Однако на данный процесс существенное влияние оказывают социальный и культурный капитал семьи.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы для корректировки существующих и разработки новых программ цифровизации образования и повышения цифровой грамотности населения.

Ключевые слова: доступность образования, образовательное неравенство, образовательные траектории, цифровизация образования, человеческий капитал

Inequality in educational opportunities in the digital dimension

E. S. Popova¹

¹ Institute of Sociology of FCTAS RAS, Moscow, Russian Federation

Ekaterina S. Popova — Candidate of Science (Sociology), Leading Researcher at Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences, ORCID: 0000-0002-9808-3152, e-mail: espopova@isras.ru

Abstract

Background. The article examines the impact of distance education on the accessibility of educational services. The question of whether digitalisation increases the chances of obtaining a quality education or, conversely, exacerbates the problem of educational inequality in Russia is considered.

Objective. To study the prevalence and height of economic and territorial barriers restricting access to education in the “new” digital realities, as well as the main factors determining the depth of educational inequality.

Methods. The study was carried out from the standpoint of institutional and activity-based approaches to education based on sociological surveys conducted by the staff of the Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences. In addition, an exploratory analysis of longitudinal study data on the economic situation and health of the population was carried out.

Results. It was concluded that the economic barrier remains high and has an increasing effect of the accessibility of education considering the dynamics of the population income. In addition, the difference between the potentials of online infrastructure in large cities and rural areas does not contribute to overcoming the territorial barrier. Analysis of statistical data has shown that digitalisation of education (with appropriate and sustainable infrastructure) allows overcoming territorial and economic barriers, as well as reducing inequality of educational chances. However, this process is significantly influenced by the social and cultural capital of the family, serious specific barriers and the presence of human capital.

Practical significance. The results of the study help to adjust the existing programmes of digitalisation of education (as well as to avoid mistakes when developing new ones), to increase the digital literacy of the population.

Key words: accessibility of education, inequality in education, educational trajectories, digitalisation, human capital

Введение

Пандемия Covid-19 не только переформатировала процесс получения образования на всех его ступенях, но и актуализировала ряд дискуссий и научных изысканий, касающихся его сути и содержания. С позиции господствующего общественно-политического дискурса российское образование достойно преодолело возникшие вызовы, обеспечив непрерывность обучения, отсутствие потерь в успеваемости, повышение мобильности получающих профессиональное образование. Более того, признается, что «вынужденный перевод учебного процесса в дистанционный формат сыграл большую роль в развитии цифровизации»¹.

С другой стороны, как и в любой иной кризисной ситуации, обнажилась амбивалентная природа цифровизации отечественного образования, которая существенно влияет на данный процесс: ни педагоги, ни учащиеся, ни их социальное окружение оказались не готовы к стремительному переходу к безальтернативному дистанционному формату. При всех потенциальных возможностях онлайн-обучения существуют многочисленные социальные барьеры, которые не только не способствуют, но и ограничивают получение образования дистанционно.

Проблема образовательного неравенства – в частности, неравенства образовательных шансов² – всегда оставалась и остается до сих пор в фокусе социологических исследований (Coleman et al., 1966; Boudon, 1974; Shavit, Blossfeld, 1993; Breen, Goldthorpe, 1997; Becker, 2003; Breen et al., 2009; Collins, 2019). Дж. Коулман подчеркивал, что равенство образовательных возможностей – это равенство результатов при одинаковом индивидуальном вкладе (Coleman, 1968, с. 17). Соответственно, неравенство результатов (при равном вкладе), выраженное в достижении определенного образовательного уровня, свидетельствует о неравенстве образовательных шансов. Оно сопряжено с различными социальными и экономическими факторами и в исследовательской практике рассматривается социологами, как правило, через метафору барьера.

Под барьером традиционно понимается фактор или совокупность факторов, затрудняющих получение того или иного образования (Константиновский, 2008, с. 288), а распределение барьеров в пространстве и во времени отображает динамическую характеристику подобного неравенства (Константиновский, 2020, с. 126). На разных этапах образовательной и профессиональной траектории доминируют разные социальные барьеры, что связано как с подвижностью, относительной открытостью и гибкостью отечественной системы профессионального образования, так и с различными когнитивными и некогнитивными факторами учащихся.

Цель статьи – проследить распространенность и высоту барьеров в образовании с учетом «нового» цифрового измерения (речь в данном случае идет об образовании как о социальном институте – тип образовательной

¹ В Минпросвещения и Минобрнауки рассказали о вызовах для системы образования в пандемию [Электронный ресурс]. <https://tass.ru/obschestvo/10875667>

² В англоязычной социологической традиции – the inequality of educational opportunities.

организации или уровень обучения в расчет не принимаются). Для достижения цели необходимо охарактеризовать существующие барьеры и ответить на главный вопрос: «Преломляются¹ ли барьеры в цифровой среде?». Объектом внимания являются социально-культурный, экономический, территориальный и собственно цифровой барьеры в образовании. Кроме того, следует выявить степень влияния специфических² и институционального³ барьеров, которые с позиции деятельностного подхода в социологии образования позволяют в некотором смысле более эффективно анализировать неравенство образовательных шансов.

Методы

Исследование проведено с позиций институционального и деятельностного подходов к образованию и основано на вторичном анализе данных, полученных в результате исследовательских проектов Института социологии РАН⁴. Также был осуществлен эксплораторный анализ результатов лонгитюдного обследования, посвященного экономическому положению и здоровью населения⁵.

Результаты и обсуждение

Многолетние исследования отдела социологии образования Института социологии ФНИСЦ РАН выявляют жесткую, почти линейную связь между уровнем и качеством образования учащегося и его социальным происхождением (Константиновский, 2008, с. 289). Сопоставление

¹ Под преломлением в данном контексте понимается «изменение направления ... при переходе из одной среды в другую». Словарь русского языка: В 4-х т. / Под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

² К специфическим барьерам относится информированность о видах образовательных организаций и качестве образования в них, а также мотивационный барьер, который включает в себя мотивированность учащихся к обучению, стратегии социального поведения в сферах образования и рынка труда, представления молодежи об образовании, необходимом для достижения успеха в жизни (Константиновский, 2008, с. 300).

³ Анализ в плоскости институционального барьера подразумевает рассмотрение образовательной инфраструктуры, гибкости и адаптивности системы, функции селекции и воспроизводства, как и дифференциации образовательных организаций профессионального образования. В последние годы результаты исследований все чаще выявляют дисфункциональную роль профессионального образования в регионах (Касаткина, Шумкова, 2020, с. 207).

⁴ «Профессиональные и образовательные траектории молодежи в современной России» (2009–2011); «Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи» (2013–2015); «Образование, рынок труда и социальное поведение молодежи в современной экономической ситуации» (2014–2015).

⁵ «Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ (RLMS HSE)», проводимый Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» и ООО «Демоскоп» при участии Центра народонаселения Университета Северной Каролины в Чапел-Хилле и Института социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра РАН. См. подробнее: <https://rlms-hse.cpc.unc.edu> и <http://www.hse.ru/rlms>

жизненных шагов выпускников школ и социально-профессионального статуса их родителей убедительно показывает (рис. 1), что доля избирающих среднее профессиональное образование сокращается по мере роста социально-профессионального статуса семьи, в то время как доля избирающих высшее образование увеличивается.

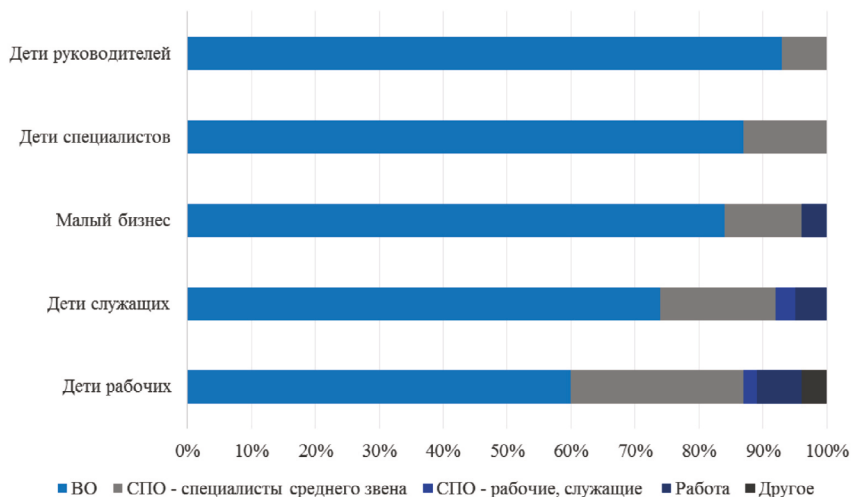


Рис. 1. Жизненные шаги выпускников средних школ (% опрошенных)¹

Социальный и культурный капитал семьи, обладая кумулятивным эффектом, становится в российских реалиях наиболее серьезным барьером: обладатели высокого культурного капитала весьма часто не имеют доступа к экономическим ресурсам и, следовательно, их шансы на получение качественного образования понижаются.

Экономический барьер в образовании является многосоставным. Помимо прямых платежей, есть и скрытые расходы, с которыми постоянно сталкиваются семьи. Эмпирические исследования и работа с вторичными данными позволяют сделать вывод, что этот барьер – весьма высокий – становится все более ощутимым: с 1999 года падают реальные доходы населения России², в социально-экономической ситуации отмечается рост коэффициента Джини (с 0,260 в 1991 г. до 0,411 в 2019 г.)³. Кроме объективного материального расслоения, обостряется и его субъективное восприятие. Подобная экономическая ситуация вынуждает корректировать

¹ Опрос проведен в Новосибирской области в 2013 г. Выборка многоступенчатая комбинированная. N = 618. Построено по: «Новые смыслы...», 2015, с. 205.

² Третий квартал 2020 года. Источник: Реальные располагаемые доходы россиян продолжили падение [Электронный ресурс]. <https://www.rbc.ru/economics/20/10/2020/5f8ef8669a79473d7d2044b5>. Росстат оценил падение реальных располагаемых доходов населения [Электронный ресурс]. <https://www.vedomosti.ru/economics/news/2021/01/28/855849-rosstat-otsenil-padenie-realnih-raspologаемih-dohodov-naseleniya>

³ Коэффициент Джини в России: статистика, динамика, прогноз [Электронный ресурс]. <https://rosinfostat.ru/koeffitsient-dzhini/#i-7>

структуру расходов домохозяйств, а также выбирать более предпочтительные и эффективные (с позиции учащихся) траектории в образовании и карьере.

Зарубежные исследователи, изучая цифровой разрыв (digital divide), детерминирующую роль отводят именно экономическим и демографическим факторам (Smith, Graham, 2012), которые в рамках социальной стратификации разделяют людей на тех, кто выигрывает, используя цифровые технологии, и на тех, кто обречен быть аутсайдером (Green, Kryszczuk, 2006). Однако, как показывают российские исследования, к неравенству образовательных шансов (как в офлайн-, так и в онлайн-образовании) приводит не только и не столько экономический фактор, сколько принадлежность к той или иной профессиональной группе.

Территориальный барьер. Факторы, закрепляющие неравенство территорий, довольно многообразны. Мегалополисы и областные центры, по данным исследователей, всегда выигрывают с точки зрения образовательной инфраструктуры – сельская молодежь в этом плане сталкивается с куда более серьезными барьерами (Константиновский, 2020, с. 127). Сельские территории все больше превращаются в «образовательную пустыню» (Богданов, Малик, 2020, с. 398). Согласно результатам опроса для 92% учащихся зона территориальной доступности ограничивается местом проживания – при этом внутри зоны, помимо всего прочего, существует своя социальная стратификация, создающая дополнительные барьеры (Константиновский, 2008, с. 291). Сокращение доходов не позволяет населению компенсировать социальную депривацию. Неравномерная образовательная инфраструктура, потеря доходов населения фактически предопределяют депрофессионализацию образовательной траектории и, по сути, безальтернативность выбора.

Цифровизация образования порождает закономерный вопрос: помогает ли дистанционное обучение редуцировать образовательное неравенство либо, наоборот, оно не только не устраняет перечисленные выше барьеры, но и становится барьером само по себе? Или цифровизация служит лишь фоном для реализации образовательной траектории?

Анализ цифрового неравенства российских регионов, проведенный экономистами и социологами, выявил релевантную зависимость между местом проживания и использованием интернета (Грошев, Краснослободцев, 2020, с. 67). Дистанционное образование немислимо без онлайн-сети¹. Карта охвата территории РФ сотовой связью и интернетом (рис. 2) свидетельствует о том, что покрытие привязано к существующей инфраструктуре. Границы распространения кабельного интернета отличаются не сильно – чуть более других охвачены северные территории.

¹ При этом устойчивость и сила соединения остается за скобками, речь идет о наличии сигнала.

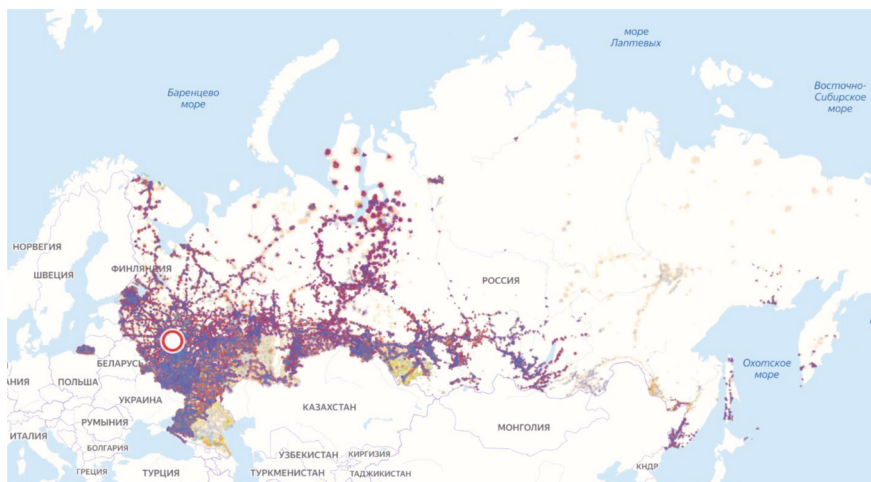


Рис. 2. Карта покрытия РФ сотовой связью и интернетом¹

Резонно предположить, что «пустыни» онлайн-образования в России на сегодняшний день куда масштабнее, чем традиционного обучения. Для прояснения ситуации обратимся к материалам «Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения»².

Опрос домохозяйств показал, что доля высокоскоростного интернета плавно растет, а количество пользователей остается неизменным с 2016 года – на уровне 70% (рис. 3). При рассмотрении таких показателей, как

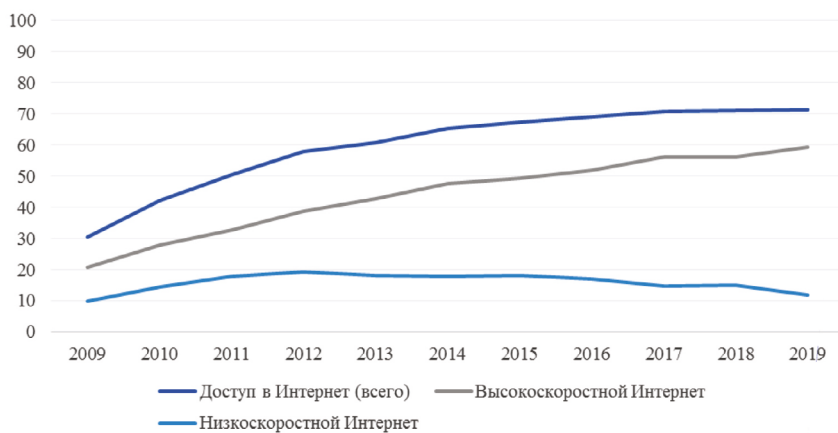


Рис. 3. Динамика доступа в интернет (% от ответивших, N = 79 544)

¹ Источник: Общая карта покрытия 3G/4G Tele2, Мегафон, МТС, Билайн, Yota [Электронный ресурс]. <https://mobilebooster.ru/post/137/karta-pokryitiya-3g4g-tele2-megafon-mts-bilayn>

² Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ (RLMS-HSE). Объединенная база данных 1994–2019 гг. Домохозяйства. Репрезентативная выборка без взвешивания.

наличие компьютера и выхода в интернет, в зависимости от типа урбанизации, отчетливо видно (рис. 4), что возможности населения и потенциал онлайн-инфраструктуры схлопываются по мере продвижения от крупных городов к сельским поселениям. Это весьма тревожный сигнал для образования, учитывая оптимизацию сельских школ, удаленность территорий, отсутствие транспорта и иные социальные проблемы.

Рассмотренные показатели не позволяют оптимистично утверждать, что цифровизация образования поможет преодолеть территориальный барьер. Перспективы создания стабильной и устойчивой интернет-инфраструктуры пока не столь радужны.

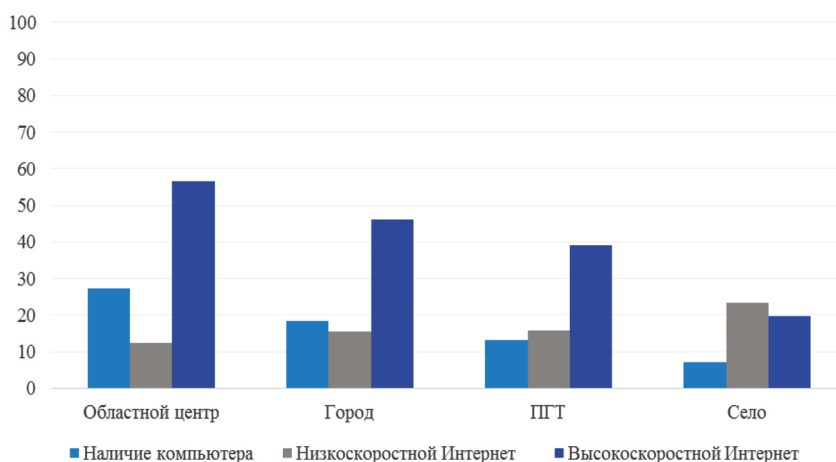


Рис. 4. Охват населения цифровыми технологиями (% от ответивших, N = 47 319)

При исследовании цифрового дисбаланса между регионами большое значение приобретают внутрирегиональные и персонифицированные характеристики самих индивидов и их домохозяйств (Грошев, Краснослободцев, 2020, с. 67). Для регулирования социального поведения в сфере образования и на рынке труда важно знать, какие именно социальные модели и роли поддерживаются в семье, в образовательной организации, в социальной среде учащегося. Здесь как раз включаются специфические барьеры, такие как мотивация, дисциплина, самоорганизация, наличие цифровых навыков. Иными словами, наличие интернета или компьютера еще не означает, что эти технологии будут использоваться акторами для преодоления барьеров и неравенства в образовании.

Проанализируем структуру интернет-предпочтений пользователей сети в зависимости от принадлежности к разным профессиональным группам¹ (рис. 5). Процент тех, кто использует интернет в качестве нового медиа, примерно одинаков во всех профессиональных группах

¹ Опции вариантов ответа на вопрос «Вы пользовались интернетом в течение последних 12 месяцев для ...?» в опросном инструментарии «Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения» существенно шире – здесь анализируются лишь некоторые из них.

(около 80%). По мере снижения уровня квалификации в четыре раза сокращается использование интернета в профессиональных целях. Иная ситуация с развлечениями: потребление развлекательных интернет-ресурсов возрастает со снижением профессиональной квалификации. Использование интернета в образовательных целях невелико – максимум 26,7% среди специалистов высшего уровня квалификации.

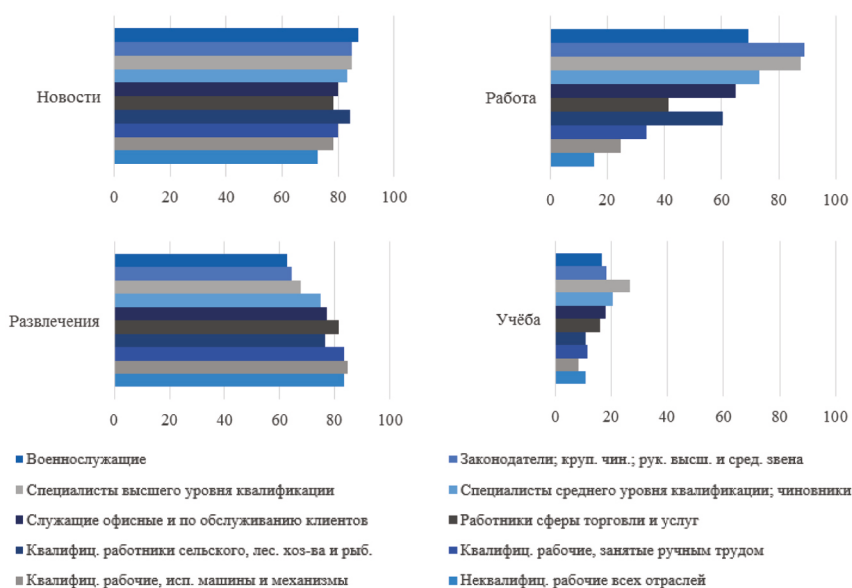


Рис. 5. Основные паттерны использования интернета (% от числа ответивших в профессиональной группе, N = 70 551)

В условиях современной российской действительности социальное происхождение прямо или опосредованно влияет на образовательные и профессиональные диспозиции (Магомедов, 2017), формирует определенную культуру получения образования, мотивацию и дисциплину к самообразованию, навыки использования интернета в образовательных целях. Цели потребителей интернета определяет принадлежность к той или иной профессиональной группе. Транслируемые паттерны поведения индивидов сохраняются и воспроизводятся в социальной среде. Существующий уровень цифровой обеспеченности домохозяйств (особенно в сельской местности) вряд ли изменит ситуацию. Регионально-цифровой дисбаланс и инфраструктурные особенности также не способствуют эффективной цифровизации отечественного образования.

Заключение

Рассмотренные статистические данные и показатели позволяют сделать вывод о том, что дистанционное обучение не станет «новой нормой» отечественного образования без необходимой устойчивой инфраструктуры. Цифровизация может сгладить высокие территориальные и экономические барьеры и редуцировать неравенство образовательных шансов – при условии, что удастся преодолеть влияние социального и культурного капитала семьи, значимость специфических барьеров и роль человеческого капитала. Условными бенефициарами онлайн-образования становятся те, у кого есть доступ к интернету, мотивация, самодисциплина, привычка и поддерживающая социальная среда. Таким образом, известный эффект Матфея¹ проявляется и в вопросах цифровизации отечественного образования.

С исследовательской позиции цифровизация может более отчетливо обозначить социальный и культурный капитал семьи, экономические и территориальные барьеры, то есть те показатели, которые позволяют всесторонне и многопланово оценить реальное цифровое неравенство образовательных шансов в России. В подобном социологическом срезе цифровизация становится еще одним фактором, отражающим не только социальные действия (или бездействия), но и эффективность, с которой происходит приращение человеческого капитала.

Литература

1. Богданов М. Б., Малик В. М. Как сочетаются социальное, территориальное и гендерное неравенства в образовательных траекториях молодежи России? // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 3. С. 391–421. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1603>
2. Прошев И. В., Краснослободцев А. А. Цифровизация и креативность российских регионов // Социологические исследования. 2020. № 5. С. 66–78. <https://doi.org/10.31857/S013216250009390-2>
3. Касаткина Н. П., Шумкова Н. В. От самообразования к самозанятости: непарадный вход молодежи на рынок труда // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 3. С. 201–223. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1600>
4. Константиновский Д. Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х). М.: ЦСО, 2008.
5. Константиновский Д. Л. Преодоление барьеров в образовании: исследования и социальная практика // Социологическая наука и

¹ Эффект, или закон, Матфея в условиях экспансии профессионального образования при сохранении неравенства в доступе к нему означает, что при увеличении образовательного капитала в обществе он достается прежде всего тем, кто им уже обладает, в то время как не обладающие им оказываются в ситуации еще большего социального неравенства и имеют меньшие шансы на дальнейший успех (Константиновский, 2008, с. 364).

социальная практика. 2020. Том 8. № 3. С. 125–133. <https://doi.org/10.19181/snsp.2020.8.3.7491>

6. Магомедов М. Г. Культурный капитал семьи как фактор социальной мобильности в условиях социальных реалий современного российского общества // Гуманитарий Юга России. 2017. Том 6. № 2. С. 194–201.

7. Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи: 50 лет исследования: монография / Рук. проекта Д. Л. Константиновский. М.: ЦСП и М, 2015. 232 с.

8. Becker R. Educational expansion and persistent inequalities of education: utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany // *European Sociological Review*. 2003. Vol. 19. No 1. P. 1–24.

9. Boudon R. Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society. New York: Wiley, 1974.

10. Breen R., Goldthorpe J. H. Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory // *Rationality and Society*. 1997. Vol. 9. No 3. P. 275–305.

11. Breen R., Luijckx R., Müller W., Pollak R. Nonpersistent inequality in educational attainment: evidence from eight European countries // *American Journal of Sociology*. 2009. Vol. 114. No 5. P. 1475–1521.

12. Coleman J. S. The concept of equality of educational opportunity // *Harvard Educational Review*. 1968. No 38. P. 7–22.

13. Coleman J. S., Campbell E. Q., Hobson C. J., McPartland J., Mood A. M., Weinfeld F. D., York R. L. Equality of educational opportunity. Washington, DC: US Government Printing Office, 1966.

14. Collins R. The credential society: an historical sociology of education and stratification. New York: Columbia University Press, 2019. (Reprint edition)

15. Green B. E., Kryszczuk M. D. Stability and change in household computer possession in Poland: analysis of structural determinants // *Polish Sociological Review*. 2006. No 154. P. 243–255.

16. Shavit Y., Blossfeld H. Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries. NY: Avalon Publishing, 1993.

17. Smith D. T., Graham R. Household expenditures on information and communication technologies: a proposal for a digital practice model // *Race, Gender & Class*. 2012. No 3 / 4 (19). P. 161–178.

References

Becker, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education: utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 19 (1), 1–24. <https://www.jstor.org/stable/3559472>

- Bogdanov, M. B., & Malik, V. M. (2020). Social, territorial and gender inequalities in educational trajectories of the Russian youth. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 3, 391–421. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1603> (In Russ.)
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. Wiley.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9 (3), 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2009). Nonpersistent inequality in educational attainment: evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology*, 114 (5), 1475–1521. <https://doi.org/10.1086/595951>
- Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38, 7–22.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. US Government Printing Office.
- Collins, R. (2019). *The credential society: an historical sociology of education and stratification*. Columbia University Press. (Reprint edition)
- Green, B. E., & Kryszczuk, M. D. (2006). Stability and change in household computer possession in Poland: analysis of structural determinants. *Polish Sociological Review*, 154, 243–255. <http://www.jstor.org/stable/41274968>
- Groshev, I. V., & Krasnoslobodtsev, A. A. (2020). Digitalization and creativity of Russian regions. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 5, 66–78. <https://doi.org/10.31857/S013216250009390-2> (In Russ.)
- Kasatkina, N. P., & Shumkova, N. V. (2020). From self-education to self-employment: back entrance for youth to the labor market. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 3, 201–223. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1600> (In Russ.)
- Konstantinovskiy, D. L. (2008). *Neravenstvo i obrazovanie. Opyt sotsiologicheskikh issledovaniy zhiznennogo starta rossiiskoi molodezhi (1960-e gody – nachalo 2000-kh) [Inequality and education. Attempt of sociological research on the life starts of the Russian youth (1960th – beginning of 2000th)]*. SFC. (In Russ.)
- Konstantinovskiy, D. L. (2020). Overcoming barriers to education: research and social practice. *Sociologicheskaja nauka i social'naja praktika*, 3, 125–133. <https://doi.org/10.19181/snsp.2020.8.3.7491> (In Russ.)
- Konstantinovskiy, D. L. (Head of the project). (2015). *New meanings in educational strategies of youth: 50 years of research*. Social Forecasting and Marketing Center. (In Russ.)

- Magomedov, M. G. (2017). Cultural capital of family as a factor of social mobility in terms of social realities of modern Russian society. *Humanities of the South of Russia*, 2, 194–201. (In Russ.)
- Shavit, Y., & Blossfeld, H. (1993). *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries*. Avalon Publishing.
- Smith, D. T., & Graham, R. (2012). Household expenditures on information and communication technologies: a proposal for a digital practice model. *Race, Gender & Class*, 19 (3 / 4), 161–178. <http://www.jstor.org/stable/43497494>

Поведенческие практики профессионального самоопределения в условиях неопределенности рынка труда

С. Ю. Алашеев¹, Т. Г. Кутейницына¹, Н. Ю. Посталюк¹

¹ Самарский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Самара, Россия

Для цитирования	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
For citation	Alasheev, S. Yu., Kuteinitsyna, T. G., & Postalyuk, N. Yu. (2022). Behavioural practices of professional self-determination under conditions of uncertainty labor market. <i>Vocational Education and Labour Market</i> , 1, 68–87, https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.005
Поступила / Received	19 января 2022 г. / January, 19, 2022
Copyright	© Алашеев С. Ю., Кутейницына Т. Г., Посталюк Н. Ю., 2022
Финансирование	Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07346 «Исследование ресурсов социальной успешности и профессиональной самореализации в условии неопределенности социума и рынка труда»
Funding	The research was carried out with the financial support of the RFBR in the framework of the scientific project No 19-29-07346 «Research of resources of social success and professional self-realization in the uncertainty of society and the labor market»

Алашеев Сергей Юрьевич — старший научный сотрудник Самарского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: 0000-0002-6902-1323, e-mail: alashchev-sy@ranepa.ru

Кутейницына Татьяна Григорьевна — кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник Самарского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: 0000-0003-1476-6878, e-mail: kuteynitsyna-tg@ranepa.ru

Посталюк Наталья Юрьевна — доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Самарского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: 0000-0001-5254-5449, e-mail: postalyuk-ny@ranepa.ru

Аннотация

Предмет. Неопределенность, сложность, непредсказуемость являются глобальными особенностями современного рынка труда. Нарастающие процессы дестандартизации занятости приводят к появлению новых видов профессиональных занятий, диверсификации карьерных траекторий, размыванию устойчивых профессиональных идентичностей. Изучение поведения молодых людей в условиях неоднозначности профессионального будущего становится все более актуальной темой для исследований в области профессионального самоопределения.

Цель исследования – систематизировать поведенческие практики профессионального самоопределения молодежи и выявить особенности реализации профессионально-образовательного выбора в зависимости от типовых ситуаций многовариантного выбора и характеристик целевых групп молодых людей.

Методы. Работа выполнена в соответствии с принципами качественно-количественных (смешанных) исследований (mixed method research). Методики сбора данных: лейтмотивные интервью о возникавших в прошлом ситуациях множественного выбора как актов профессионального самоопределения с целью выявления внешних и внутренних ресурсов «преодоления» ситуации, ретроспективных (само)оценок степени успешности выхода из ситуации неопределенности и использованного инструментария совершения выбора; психометрические опросники. Математические методы обработки данных: однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), проверка гипотез по F-критерию Фишера и t-критерию сравнения средних.

Результаты. В результате проведенного исследования был подтвержден ряд выявленных ранее другими авторами зависимостей, характеризующих связи между компонентами деятельности по самоопределению и личностными свойствами субъектов профессионального выбора. *Научная новизна* полученных результатов заключается в установлении статистически значимых различий параметров процессов самоопределения в целевых группах российской молодежи 15–22 лет в типовых ситуациях профессионального (профессионально-образовательного) самоопределения, реализующихся в данной возрастной когорте.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы для формирования технологии развития преадапционного потенциала молодежи, обеспечивающего успешность профессионального становления.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональное будущее, профессиональная ориентация, профориентация, рынок труда

Behavioral practices of professional self-determination under conditions of uncertainty in labour market

S. Yu. Alasheev¹, T. G. Kuteinitsyna¹, N. Yu. Postalyuk¹

¹ Samara Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Samara, Russian Federation

Sergey Yu. Alasheev — Senior Researcher, Samara Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: 0000-0002-6902-1323, e-mail: alasheev-sy@ranepa.ru

Tatiana G. Kuteinitsyna — Candidate of Science (Sociology), Leading Researcher, Samara Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: 0000-0003-1476-6878, e-mail: kuteinitsyna-tg@ranepa.ru

Natalia Yu. Postalyuk — Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Leading Researcher, Samara Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: 0000-0001-5254-5449, e-mail: postalyuk-ny@ranepa.ru

Abstract

Background. Uncertainty, complexity, unpredictability are global features of the modern labour market. The increase in de-standardisation of employment leads to the emergence of new types of occupations, the diversification of career trajectories, and the blurring of stable professional identities. The study of the behavior of young people in the state of the ambiguity of the professional future is becoming an increasingly relevant topic for research in the field of professional self-determination.

Objective. Systemisation of the behavioral practices of young people's professional self-determination and identification of the features of the vocational and educational choice implementation depending on multiple choice typical situations and characteristics of the young people target groups.

Methods. The research is organised on the basis of the principles of qualitative-quantitative (mixed) method research. Data collection methods used: keynote interviews about multiple choice situations that arose in the past as acts of professional self-determination in order to identify external and internal resources for "overcoming" the situation, retrospective (self)assessments of the success degree in overcoming the situation of uncertainty and the tools used to make a choice, as well as psychometric questionnaires. Mathematical methods of data processing: one-way analysis of variance (ANOVA), testing of hypotheses by Fisher's F-test and t-test of means comparison.

Results. As a result of the study, a number of dependencies were confirmed that were previously identified by other authors and characterise the relationship between the components of self-determination activity and the personal properties of professional choice subjects. *The scientific novelty* of the obtained results lies in the establishment of statistically significant differences in the self-determination processes parameters in the target groups of Russian youth aged 15-22 in professional (vocational-educational) self-determination typical situations that are realised in this age cohort.

Practical significance. Study results can be used to form a technology for developing pre-adaptation potential of young people, which ensures the professional development success.

Keywords: professional self-determination, labour market, professional future, vocational guidance

Введение

Россия, как и весь остальной мир, вступила в период своего развития, который описывается в категориях «изменчивость», «непредсказуемость», «сложность». По оценкам экспертов, неопределенность развития становится глобальной характеристикой современного мира (Асмолов и др., 2018; Леонтьев, 2020; Щербина, Кислов, 2020), что неизбежно влечет за собой неоднозначность профессионального будущего любого человека. На рынках труда нарастают процессы дестандартизации занятости, характеризующиеся появлением новых видов занятий, диверсификаци-

ей карьерных траекторий, размыванием устойчивых профессиональных идентичностей, появлением и расширением границ прекариата и других проявлений принципиально иной стратификации занятости. Неопределенность вынуждает принимать сосуществование человека и профессии лишь как временную зону относительной устойчивости в общей тотальной турбулентности жизнедеятельности личности¹.

Исследователи указывают на утрату системой профессионального образования своего главного целевого ориентира – подготовки человека к конкретной профессиональной деятельности в определенной отрасли экономики (Зеер, Сыманюк, 2013; Zeer et al., 2018; Зеер и др., 2019; Зинченко и др., 2020). Проблематика расширения профиля востребованных на рынке труда квалификаций (транспрофессионализм, постпрофессионализм, универсальность образования) активно разрабатывается и за рубежом (Barr et al., 2017; Racko et al., 2019). В этих условиях не могут не претерпевать трансформацию процессы профессионального самоопределения личности. Очевидно, что они уже не выступают как спорадические ситуации в жизни человека, а постоянно сопровождают его на протяжении всей трудовой карьеры.

Различные аспекты проблематики профессионального самоопределения молодежи неоднократно выступали предметом научных изысканий как в России, так и за рубежом. В лонгитюдном исследовании ОЭСР проанализированы профессиональные устремления учащихся общеобразовательных школ восьми европейских стран, обоснованы показатели, по которым можно идентифицировать подростковую готовность к карьере, и выявлен набор эффективных методов стимулирования рефлексии школьниками своего профессионального будущего (Covacevich et al., 2021). В России, начиная с работ Л. С. Выготского, самоопределение личности толкуется как психологический феномен и процесс деятельностного характера, о чем свидетельствуют исследования и разработки, осуществляемые в русле концепций «профессиональных проб», «культурных практик», «сопровождения профессиональной ориентации» и др. (Пряжников, 2014; Чистякова, 2014; Сергеев, 2017).

В психологической научной школе Д. А. Леонтьева процессы самоопределения (в том числе профессионального самоопределения) рассматриваются через ситуации неопределенности, характеризующиеся многозначностью альтернативных выборов человека (Леонтьев, 2011, 2017). Выбор как внутренняя деятельность по конструированию оснований для сравнения альтернатив по критерию (критериям) может осуществляться в нескольких видах:

- а) простой выбор, характеризующийся наличием и альтернатив, и критериев их сравнения;
- б) смысловой выбор, в котором имеются альтернативы, а критерий субъекту самоопределения необходимо выработать;

¹ Образование для сложного общества: Доклад Global Education Futures / Под ред. П. Лукши, П. Рабиновича, А. Асмолова. М., 2018. https://globaledufutures.org/educationecosystems_ru

в) личностный или экзистенциальный выбор, когда субъектом конструируются и критерии, и альтернативы (Леонтьев, Пилипко, 1995; Леонтьев, 2011).

Осуществление выбора предполагает реализацию личностью деятельности по разрешению ситуации: выделение в ней условий, их соотнесение с имеющимися требованиями. Адекватность выбора может определяться степенью осознания личностью возможных альтернатив и их последствий, оказывающих влияние на дальнейший ход жизни. Существенным также является то, рассчитывает субъект при планировании на свои собственные силы или на значимое окружение (Магазева, 2010).

Ситуации выбора в процессе профессионального самоопределения весьма разнообразны. Возникают противоречия, осложняющие принятие решений в связи с многозадачностью ситуаций самоопределения и разнообразием критериев: например, учета комплекса взаимосвязей между выбором профессии, социально-трудовой ролью и образом жизни. В ряде работ доказано, что личность стремится уменьшить неопределенность ситуации выбора за счет ее доопределения и реструктурирования в сторону стабильности (Первушина, 2007).

Исследования последних лет показали, что на протяжении всей профессионально-трудовой карьеры человека процессы самоопределения нелинейно связаны с этапами профессионального развития. На стадии базового профессионального и высшего образования наблюдается наиболее высокий уровень внутренней мотивации к самоопределению и преобладают ценности самоутверждения, что позволяет считать этот этап сенситивным периодом в развитии профессионального самосознания (Антонова, 2017). На данный этап приходится также благоприятные условия в плане профессиональной социализации личности – освоения ею комплекса культурных инструментов самоформирования профессиональной идентичности, компетенций и жизненных практик, приобретения к профессиональным группам (Гусельцева, 2016).

За последние десятилетия получены важные результаты в создании диагностического инструментария, позволяющие оценивать отдельные этапы и процессы совершения выбора в условиях неопределенности. Созданы новые и адаптированы для русскоязычных пользователей зарубежные психометрические методики, идентифицирующие различные параметры деятельности и личности субъекта самоопределения в ситуациях неопределенности: Опросник субъективного качества выбора, построенный по образцу классического семантического дифференциала Ч. Осгуда (Леонтьев и др., 2007); Тест смысловых ориентаций (Леонтьев, 2000); Тест толерантности / интолерантности личности (Жорнилова, Чумакова, 2011) и другие.

В то же время, хотя в проблематике профессионального самоопределения получены научные результаты, раскрывающие ряд психологических механизмов и причинно-следственных связей, остаются не до конца проясненными вопросы: *насколько взаимосвязаны выбираемые субъектом самоопределения стратегии поведения в ситуациях множественного выбора и имеющиеся у него персональные ресурсы самоуправления и в какой мере внутренние ресурсы субъекта самоопределения заменяются (компенсируются) при необходимости внешними.*

Цель статьи – систематизировать поведенческие практики профессионального самоопределения молодежи и выявить особенности реализации профессионально-образовательного выбора в зависимости от типовых ситуаций выбора и от целевых групп молодых людей.

Методы

Целевые группы исследования составили субъекты профессионального самоопределения в «активационных ситуациях» (относительно коротких жизненных периодах («точках бифуркации»), в которых в условиях неопределенности осуществляется значимый выбор, оказывающий долгосрочное влияние на последующие события жизни). В них вошли: 1) десятиклассники общеобразовательных школ, где реализуется профильное обучение; 2) первокурсники колледжей (обучающиеся по программам СПО); 3) первокурсники вузов; 4) выпускники колледжей через год после выпуска.

Процессы профессионального самоопределения респондентов рассматривались в трех «точках бифуркации»:

- ситуации выбора десятиклассниками профиля обучения в старших классах общеобразовательных школ;
- ситуации выбора выпускниками школ профессии / специальности и образовательной организации для продолжения обучения в системе среднего профессионального или высшего образования;
- ситуации первичного трудоустройства после завершения профессионального образования.

Все принявшие участие в исследовании молодые люди в целом совершили успешный профессионально-образовательный выбор¹: десятиклассники тем или иным способом и с различной степенью осмысленности выбрали профиль обучения в старшей школе и продолжили образование (а не покинули школу после девятого класса); первокурсники (бывшие абитуриенты) колледжей и вузов определились с направлением и местом продолжения образования; выпускники колледжей трудоустроились или продолжили образование.

В исследовании принимали участие 53 учащихся / студента / выпускника образовательных организаций Москвы, Самары и Самарской области (28 девушек, 25 юношей в возрасте от 15 до 22 лет, средний возраст – 17,7 лет):

- учащиеся 10-х классов сельских и городских школ (10 чел.);
- первокурсники колледжей, обучающиеся по программам СПО (11 чел.);
- первокурсники вузов, осваивающие образовательные программы бакалавриата и специалитета технических и гуманитарных направлений (20 чел.);
- выпускники колледжей 2020 года, завершившие обучение по программам СПО (12 чел.).

Исследование проведено на основе качественно-количественных (смешанных) методов (mixed method research). Технология методической

¹ Следует уточнить, что «профессионально-образовательный выбор» здесь соответствует профессиональному (а не профессионально-образовательному) самоопределению, поскольку даже школьники, выбирая профиль для продолжения обучения в 10-м классе, соотносят его, как правило, со своей будущей профессией.

триангуляции использована для взаимосопоставления результатов, полученных в отношении каждого респондента, посредством сочетания приемов социологического исследования и психометрики:

- реконструкция предшествующего опыта человека (фиксация и рефлексия выборов, совершенных в реальных ситуациях профессионального самоопределения в прошлом);

- заполнение психометрических опросников, в которых выявляются основания, критерии, ресурсы, применяемые респондентом в ходе совершения выбора в профессионально-образовательной сфере.

В исследовании использовались следующие методики сбора данных:

- лейтмотивные интервью о возникавших в прошлом ситуациях множественного выбора как актов профессионального самоопределения с целью выявления внешних и внутренних ресурсов «преодоления» ситуации, ретроспективных (само)оценок степени успешности выхода из ситуации неопределенности и использованного инструментария совершения выбора;

- опросник субъективного качества выбора, СКВ (Леонтьев и др., 2007);

- тест смысловых ориентаций, СЖО (Леонтьев, 2000).

Для обработки данных применялся однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), проверка гипотез по F-критерию Фишера и t-критерию сравнения средних.

Результаты и обсуждение

Использование внутренних и внешних ресурсов в ситуациях выбора

В результате проведенного исследования выявлено, что при выборе профессии и специальности обучения респонденты демонстрируют широкий диапазон значений интернальности / экстернальности: от полностью независимого принятия решений до выбора, продиктованного стечением обстоятельств, под влиянием авторитетных людей, что подтверждается значениями коэффициентов вариации ответов в обследованных группах респондентов по субшкалам «локус контроля – Я» и «локус контроля – Жизнь» теста СЖО (более 20%). Полученные результаты согласуются с данными российских исследований, в которых показано, что деятельность людей в ситуации личностного выбора носит индивидуально-типологический характер (Магазева, 2010; Леонтьев, Фам, 2011; Фам, 2014).

В целом уровень интернальности участников исследования по шкале «локус контроля – Я» теста СЖО достаточно высок (23,2 из 28 максимально возможных баллов). При этом средние значения показателей шкал локуса контроля в различных целевых группах выборки нашего исследования статистически значимо не различаются, что может объясняться тем, что все молодые люди входят в близкие возрастные когорты (большинству из них 16–18 лет).

Характеризуя собственное решение как самостоятельный выбор профессии / специальности обучения, респонденты, как правило, упоминают родительское влияние и свою реакцию на него: *«Родители не влияли*

на мой выбор..., не говорили, что, вот, мне именно надо на юридический факультет, я выбрал сам» (Аслан, 17 лет, первокурсник вуза).

Нередко молодые люди в ситуации принятия решения замещали (дополняли) недостающие личностные ресурсы внешними, в качестве которых выступают интернет-источники, родственники, знакомые, друзья, педагоги и другие носители информации: *«Встречалась с представителями сферы дизайна – да, мне встречалось много людей, так как моя мама окончила художественный вуз, у нее среди знакомых, друзей очень много дизайнеров, художников, реставраторов, и с ними я достаточно тесно порой общалась»* (Елизавета, 18 лет, первокурсница вуза).

В результате исследования установлено, что чаще всего в ситуациях профессионального самоопределения внешние ресурсы (влияние и помощь родителей и ближайшего окружения) молодые люди используют в следующих случаях: а) когда не сложились устойчивые представления о собственных профессиональных предпочтениях и б) имеются ресурсные ограничения (низкая успеваемость, отсутствие финансовых возможностей для обучения на платной основе). *«У меня, скорее, было непонимание, чего я хочу. И тогда подключались родители со своими советами и брат со своим примером, как-то всячески пытались помочь с выбором предметов для сдачи экзаменов, выбором специальности для обучения, профессии какие есть, что востребовано на рынке труда»* (Анастасия, 18 лет, первокурсница вуза).

Эта выявленная тенденция согласуется с результатами исследований, в которых показано, что в российской культуре, которую все еще можно характеризовать как коллективистическую, люди в любом возрасте стремятся пользоваться социальной поддержкой и рассматривать отношения (прежде всего семейные) как ресурс выхода из проблемных ситуаций (Хазова, 2013, с. 190).

Качество целеполагания в ситуациях профессионального самоопределения

Характеристики целеполагания молодых людей в исследовании рассматривались через набор предикторов, описывающих восприятие трудовой карьеры с точки зрения вариативности траекторий, наличия и степени детализации плана реализации профессионального будущего, горизонта планирования. Результаты проведенного исследования фиксируют понимание большинством респондентов того, что предстоящий трудовой путь связан с возможными неудачами и сопровождается ситуациями выбора из нескольких альтернатив (табл. 1).

Среднее значение оценок по всем участникам исследования составляет 8,26 из 10 баллов, что свидетельствует о том, что молодые люди хорошо представляют себе предстоящие сложности профессионально-трудового становления. Однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) не обнаруживает достоверных различий средних в группах респондентов по F-критерию Фишера (уровень значимости $p < 0,15$). Парные сравнения средних значений между группами респондентов по t-критерию для независимых выборок указывают на то, что первокурсники вузов в

Таблица 1

**Средние значения оценок ответов на вопрос
«Насколько Вы согласны с утверждением «Этапы трудового пути сопровождаются
многими рисками, я должен буду осуществлять постоянный выбор
для принятия важных решений?»»**

(1 – совершенно не согласен, 10 – полностью согласен)

	Все участники	Десяти-классники	Первокурсники колледжей	Первокурсники вузов	Выпускники колледжей
Mean	8,26	7,6	7,55	8,95	8,33
Minimum	3	3	5	7	5
Maximum	10	10	10	10	10
N=	53	10	11	20	12

большей степени, нежели десятиклассники и первокурсники колледжей, осознают уровень вариативности и непредсказуемости профессионального будущего ($p < 0,04$).

Планы реализации профессионального развития, озвученные в интервью, различаются в первую очередь степенью конкретики и горизонтом планирования. Уровень детализации может быть очень высоким, когда респондент предлагает четко продуманную стратегию на обозначенную временную перспективу: «Я даже составил свой мануал, так сказать, как развиваться, самообразовываться, как проходить собеседование, чтобы потом пойти на работу и где дальше работать...» (Максим, 20 лет, выпускник колледжа).

В тех случаях когда конкретика отсутствует, фиксируются односложные, прямолинейные ответы, содержащие указание сферы деятельности или просто сам факт трудоустройства, иногда респонденты затрудняются обозначить определенную профессию, по которой собираются работать. Горизонт планирования при этом ограничен окончанием вуза или колледжа. Значительная часть респондентов откладывает задачу формирования конкретных планов профессиональной карьеры «на потом», после окончания учебного заведения, оставляя себе время подумать. В этих случаях озвученные замыслы очень приблизительны, размыты, имеют общий, рамочный характер: «План есть, но шаткий. Так как у меня двойное образование, у меня больше шансов. Я могу быть учителем, репетитором, преподавателем в онлайн-школах» (Вероника, 18 лет, первокурсница вуза).

Полное отсутствие каких бы то ни было замыслов реализации профессионального будущего объясняется респондентами как осознанная позиция ухода от процесса планирования: «Пока не знаю, буду, наверное, заниматься подработками, официанткой, например, карьеры своей пока не вижу» (Мария, 16 лет, первокурсница колледжа).

Респонденты, имеющие более или менее продуманный план реализации трудового пути, указывали также наиболее вероятные развилки профессиональной карьеры. В качестве возможных «точек бифуркации», играющих важную роль для проектирования будущего, рассма-

тривались смена места работы, освоение другой профессии / специальности, получение второго высшего образования или дополнительного профессионального образования, ученой степени: «После окончания вуза планирую пока преподавателем здесь, то есть, насколько мне известно, там нужно закончить аспирантуру, для того чтобы получить ученую степень кандидата наук, и дальше уже здесь буду работать» (Артем, 18 лет, первокурсник вуза).

Многозначность выбора и вероятность смены профессии / специальности в рамках выбранной сферы профессиональной деятельности в той или иной мере допускали большинство респондентов (табл. 2).

Таблица 2

**Средние значения оценок согласия с утверждением
 «Я не исключаю возможность того, что на протяжении жизни
 буду менять профессию / специальность, но только в рамках
 выбранного направления профессиональной деятельности»**
 (1 – совершенно не согласен, 10 – полностью согласен)

	Все участники	Десяти-классники	Первокурсники колледжей	Первокурсники вузов	Выпускники колледжей
Mean	6,43	6,4	4,55	7,45	6,5
Minimum	1	4	1	5	1
Maximum	10	10	9	10	10
N=	53	10	11	20	12

Среднее значение оценок (6,43 из 10 баллов) показывает общее понимание высокой вероятности смены профессии в процессе трудового пути. При этом значимые различия между целевыми группами выборки респондентов обнаружены только между группами первокурсников колледжей и вузов (t-критерий, $p < 0,002$). Характерно, что первокурсники вузов в сравнении с первокурсниками и выпускниками колледжей, а особенно десятиклассниками, проявляют большую готовность осваивать новые профессии (табл. 3).

Таблица 3

**Средние значения оценок ответов на вопрос
 «Насколько Вы готовы осваивать новые профессии в процессе трудового пути
 (например, получив профессию педагога, через некоторое время сменить ее
 на совершенно другую)?»**
 (1 – совершенно не готов, 10 – полностью готов)

	Все участники	Десяти-классники	Первокурсники колледжей	Первокурсники вузов	Выпускники колледжей
Mean	6,66	3,6	6,64	8,3	6,5
Minimum	1	1	1	4	1
Maximum	10	8	10	10	10
N=	53	10	11	20	12

По данному показателю среднее значение оценок в выборке составляет 6,66 из 10 баллов. Результаты однофакторного дисперсионного анализа по F-критерию Фишера ($p < 0,001$) и парных сравнений указывают, что оценки готовности осваивать новые профессии первокурсников и выпускников колледжей близки и отличаются от оценок школьников и первокурсников вузов на уровне значимости $p < 0,05$. Самый высокий уровень готовности к освоению новых профессий / специальностей на протяжении трудовой карьеры демонстрируют первокурсники вузов, реже остальных готовы это делать учащиеся десятых классов.

Мотивы смены профессии и готовность освоения новых компетенций респонденты объясняют различными факторами: непредсказуемостью экономической ситуации, изменчивостью запросов рынка труда, трансформацией личных предпочтений. Отсутствие желания менять профессию и осваивать новые компетенции респонденты, как правило, обосновывают устойчивостью своего выбора и наличием интереса к выбранной профессии / специальности обучения.

Готовность к риску как ресурс профессионального самоопределения

В интервью молодые люди демонстрируют осознание того, что профессиональное развитие и трудовой путь в целом сопровождается разнообразными рисками и неизбежными потерями. В случае когда респонденты представили аргументы, свидетельствующие в пользу осознания рисков, фиксируются разные сценарии разрешения сложных ситуаций. Озвученные в интервью стратегии различаются степенью детализации планов (от указания общих контуров предполагаемых возможных действий до продуманных конкретных шагов): *«Рассматривал вариант непоступления и рассчитывал, что тогда еще год посидел бы дома, занимался своим развитием, пересдал ЕГЭ, чтобы получить более высокие баллы, и в следующем году поступил бы обязательно»* (Аслан, 17 лет, первокурсник вуза).

Помимо самого факта осознания рисков в ситуации выбора профессии / специальности и образовательной организации, респонденты пытались анализировать и сравнивать риски различных выборов и решений. Глубина и конкретизация анализа в этих случаях также варьировалась существенно: от скрупулезно обдуманых схем развития возможных событий, когда рассматривается множество характеристик (транспортная доступность учебного заведения, наличие общежития, наличие военной кафедры, возможность трудоустройства, востребованность специальности и т. д.), до однофакторных сценариев, где учитывается возможность единичных развилки. Временные рамки в отдельных случаях захватывали достаточно широкий горизонт, молодые люди анализировали возможные последствия смены профессии, места работы и в целом карьерных маршрутов: *«Я рассматривал изучение языков, но считаю, что изучение языков без каких-либо еще умений бесполезно. Мне нужно что-то более конкретное и узкое, где можно найти специальность. Так же и с математикой, физикой – слишком широко было представлено, и я*

выбрал более узкую, более конкретную альтернативу» (Андрей, 17 лет, первокурсник вуза).

В случае когда респонденты пытались снизить риски выбора, количество предпринимаемых мер варьировалось от стремления предусмотреть наибольшее количество возможных вариантов (сдают «подстраховочные» ЕГЭ; подают документы в максимально допустимое число образовательных организаций; стремятся получить красный диплом, что дает дополнительные баллы; выбирают широкий профиль обучения, рассматривая универсальность такой квалификации для любой профессии, включая сферу самозанятости) до какого-то одного из перечисленных вариантов.

Однако стремление минимизировать риски проявляют не все респонденты, отсутствие подобных усилий объясняется наличием устойчивого стремления получить именно эту специальность, именно в этом учебном заведении: *«Я выбрал только один вуз и одну специальность, когда можно было выбрать пять, просто потому, что я все-таки хотел сюда и все»* (Артем, 18 лет, первокурсник вуза).

Информационные источники, обеспечивающие процесс выбора в ситуации профессионального самоопределения

Молодые люди, принимавшие участие в исследовании, демонстрируют различный уровень владения информацией и горизонт когнитивной ориентировки. Нарращивание собственных ресурсов происходит за счет новых знаний, расширения кругозора, приобретения дополнительных навыков. Первокурсники вузов более активно воспринимают дополнительные знания в сфере профессионального становления, помогающие им в осуществлении выборов и просто подтверждающие уровень интеллектуального развития. У первокурсников колледжей информационное поле более узкое, среди источников информации чаще фигурируют представители социального окружения (родственники, одноклассники, друзья), упоминаются сериалы, художественная литература, фильмы, преобладают эмоциональные суждения: *«Я спрашивала в большей части папу, по папиной линии родственников. Потом я читала книги про эту деятельность, фильмы смотрела тоже с мамой»* (Ангелина, 15 лет, первокурсница колледжа).

Алгоритмы работы с информацией, которые использовали участники исследования, включают в первую очередь обращение к интернет-источникам (сайты, аккаунты ВКонтакте, Инстаграм, ТикТок и т. д.), где молодые люди черпают базовые характеристики: перечень профессий / специальностей, требования конкурсного отбора, сроки обучения, наличие общежития и т. д. Более глубокая информация (возможная профессия, карьерные перспективы, оплата труда) может быть не востребована, и респонденты далеко не всегда понимают, в чем же, собственно, заключается содержание их будущей профессиональной деятельности. В отдельных случаях встречаются примеры полного отсутствия информационной активности и минимальное владение данными, когда выбор профессии / специальности обучения произошел ситуативно, под влиянием

анием обстоятельств и без учета желаний респондента: «Я вообще не знал, что такое токарь...» (Владимир, 16 лет, первокурсник колледжа); «Пошли? Пошли! Погулила, посмотрела, ничего не поняла, закрыла. То есть вообще никакой информации у меня не было» (Алена, 22 года, выпускница колледжа).

Характерно, что при оценке совершенных выборов, интерпретации событий и процессов профессионального самоопределения первокурсники вузов преимущественно оперируют многозначными суждениями «вероятностного типа». Однозначно высказываются и используют упрощенные («черно-белые») схемы интерпретации событий в большей степени первокурсники колледжей, в этих случаях респонденты демонстрируют суждения эмоционально-аффективного характера: нравится, не жалею, интересно.

Как показало исследование, рассуждения респондентов о критериях успешности человека в профессионально-трудовой деятельности, как правило, не развернуты и многозначны. Без дополнительных побуждений со стороны интервьюера (уточнения и наводящие вопросы) оценки успешности фокусировались на двух-трех критериях. Чаще всего указывались условия наличия интереса к работе, радость, удовлетворение и хорошая оплата: «Я пока не задумывался, но если подумать..., мне кажется, важен интерес и зарплата, это в равной мере важно, хотя, если будет неинтересно работать, но будут много платить, то можно, наверное, остаться, но если будет очень интересно, но платить мало, то вряд ли мне это понравится... Надо найти что-то среднее, где будет и интересно, и большая зарплата» (Дмитрий, 18 лет, первокурсник вуза).

Неразвернутые, односложные ответы акцентировали какой-то один аспект, определяющий успешность человека в профессионально-трудовой деятельности (доходность, удовольствие, характер работы, отношения в коллективе и т. д.), отражали реализацию собственных устремлений («стать тем, кем хочешь, достичь целей»), просто воспроизводили статусы профессиональной сферы: учеба, работа, пенсия или описание конкретного сценария («открыть кондитерскую»).

Практически все молодые люди в той или иной степени осознают имеющийся опыт совершенных выборов («профессиональных проб») в процессе самоопределения, но при этом демонстрируют различную глубину рефлексии и степень экспликации суждений. Параметры осознания различаются: включают временное позиционирование, когда респондент говорит о том, как давно он начал задумываться о профессиональном самоопределении, фокусируются на анализе профессиональных дебютов, подвергают осмыслению профессиональные предпочтения.

Эмоциональные состояния, сопровождающие процессы профессионального самоопределения

Для респондентов всех целевых групп выборки характерны преимущественно положительные эмоции, личностное принятие ситуации неопределенности (раскованность, раскрепощенность). В табл. 4 приведены средние значения оценок согласия респондентов с предъявленными

суждениями, характеризующими их эмоциональные состояния в ситуациях профессионального самоопределения.

Таблица 4

**Средние значения оценок ответов респондентов на вопрос
 «Какие из суждений наиболее верно характеризуют Ваше состояние,
 когда Вы принимали решение о выборе профессии/специальности
 обучения / профиля в старшей школе?»**

(1 – абсолютно не верно, 4 – совершенно верно)

	Все участники	Группа респондентов			
		Десяти-классники	Первокурсники колледжей	Первокурсники вузов	Выпускники колледжей
Mean	8,26	7,6	7,55	8,95	8,33
Minimum	3	3	5	7	5
Maximum	10	10	10	10	10
N=	53	10	11	20	12

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что общий эмоциональный фон респондентов в ситуациях выбора можно охарактеризовать как позитивный. При этом средние значения оценок уверенности и спокойствия десятиклассников ниже, чем в остальных группах. Однофакторный дисперсионный анализ обнаруживает значимые различия средних оценок согласия целевых групп выборки по двум суждениям:

– «Мне было интересно, любопытно сделать первый профессиональный выбор»: F-критерий Фишера и t-тест сравнения пар средних фиксируют статистически значимые различия между целевыми группами, которые обеспечиваются более низкими оценками готовности среди десятиклассников ($p < 0,01$);

– «Я спокойно выслушивал критику моего выбора»: различия по F-критерию Фишера ($p < 0,038$) и t-тест сравнения пар средних позволяют констатировать более низкие оценки согласий респондентов с суждением в группах десятиклассников и первокурсников вузов по сравнению с первокурсниками и выпускниками колледжей ($p < 0,04$).

В ходе интервью, говоря о ситуации выбора, молодые люди чаще подчеркивали собственную активность, психологическую мобилизацию, интерес, любопытство и комфортное самочувствие при столкновении с ситуацией неопределенности: «У меня была только радость, что наконец-то перестану учиться в школе. Да, конечно, и даже в момент обучения в школе было предвкушение, что ли, я представляла, пыталась представить, где я буду учиться дальше, куда поступлю и что мне хочется от образовательного процесса» (Анастасия, 18 лет, первокурсница вуза).

В редких случаях фиксировались ответы, свидетельствующие о негативных эмоциях, непринятии ситуации неопределенности (напряжении, переходящем в тревогу): «Я когда пришла в первый день, руки трясутся, ой. Все новое, непонятно было, страшно. Стоишь в каком-то кругу,

где темно, и ничего. Куда идти? Зачем? Непонимание, растерянность. Но это не всегда, иногда, наоборот, активность прям какая-то. Иногда руки, иногда активность. Наверное, это зависит от эмоционального состояния. И в тот момент, когда выбирала работу, сначала руки опустились, да. Но потом подумала, ай, как пойдет. И отпустила страх, постаралась» (Алена, 22 года, выпускница колледжа).

Результаты исследования показали, что, в целом, студенты вузов демонстрируют более высокий уровень готовности к деятельности по профессиональному самоопределению в ситуациях неопределенности по сравнению с десятиклассниками, первокурсниками и выпускниками колледжей, что проявилось в следующих эмпирически выявленных фактах:

- первокурсники вузов лучше осознают непредсказуемость и вариативность профессионального будущего;
- фиксируется их большее стремление осваивать новые компетенции и квалификации, а также более высокая степень принятия неизбежности переквалификации на протяжении профессиональной карьеры;
- первокурсники вузов преимущественно оперируют многозначными суждениями вероятностного типа, характеризующими деятельность по «перебору» и сопоставлению многих вариантов выбора;
- их отличает высокий уровень развития информационной компетенции и более широкий горизонт когнитивной ориентировки.

Заключение

В результате проведенного исследования были подтверждены выявленные ранее другими авторами определенные зависимости, характеризующие связи между компонентами деятельности по самоопределению и личностными свойствами субъектов профессионального выбора. Научная новизна полученных результатов заключается в установлении статистически значимых различий процессов самоопределения в целевых группах российской молодежи 15–22 лет в типовых ситуациях профессионального (профессионально-образовательного) самоопределения, реализующихся в данном возрасте.

Результаты исследования могут быть использованы для формирования технологии развития преадаптационного потенциала молодежи, способствующего успешности профессионального становления в условиях постоянно меняющихся требований рынков труда. В целях развития готовности личности к профессиональному самоопределению в условиях неопределенности рынка труда – при отсутствии принципиальной возможности демонстрации объектов выбора – целесообразно сосредоточить усилия на оснащении субъекта деятельности средствами самоопределения. В их число входят инструменты анализа внешней ситуации (набор возможностей и ограничений по отношению к собственным предпочтениям); средства рефлексии своих ожиданий, возможностей и мотивации; инструменты прогнозирования последствий принятых решений в условиях вариативности подходов и эквивиальности процессов и т. д. Перспективным направлением для дальнейших исследований

может стать изучение способностей субъектов самоопределения к оценке собственной ресурсной оснащенности и оценке себя как ресурса тех или иных процессов.

Литература

1. Антонова Н. В. Особенности самоопределения на различных этапах профессионального развития // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 53. С. 9–17. <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n53/1432-antonova53.html>
2. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции. М.: Акрополь, 2018.
3. Зинченко Ю. П., Дорожкин Е. М., Зеер Э. Ф. Психолого-педагогические основания прогнозирования будущего профессионального образования: векторы развития // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 3. С. 11–35. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-11-35>
4. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., Сыманюк Э. В., Сущенко А. Д., Степанова А. А. Прогнозирование профессионального будущего учащейся молодежи как фактор развития городской среды // Педагогическое образование в России. 2019. № 7. С. 141–147.
5. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 258–263.
6. Корнилова Т. В., Чумакова М. А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. 2014. № 1. С. 92–110.
7. Леонтьев Д. А., Пилипко Н. В. Выбор как деятельность // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 97–100.
8. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000.
9. Леонтьев Д. А., Мандрикова Е. Ю., Фам А. Х. Разработка методики диагностики процессуальной стороны выбора // Психологическая диагностика. 2007. № 6. С. 4–25.
10. Личностный потенциал: структура и диагностика: коллективная монография / Ред. Д. А. Леонтьев. М.: Смысл, 2011. 680 с.
11. Леонтьев Д. А., Фам А. Х. Как мы выбираем: структуры переживания собственного выбора и их связь с характеристиками личности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 1. С. 39–52.
12. Леонтьев Д. А. Неопределенность как центральная проблема психологии личности // Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен. М.: Изд. дом ЯСК, 2018. С. 40–53.

13. Магазева Е. А. Типологические особенности стратегий деятельности в ситуации личного выбора // Сибирский психологический журнал. 2010. № 35. С. 11–13.
14. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Развивающий потенциал профессиональной пробы как метода обучения будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 34–44.
15. Первушина О. Н. Человек и неопределенность: на подступах к постановке проблемы // Вестник НГУ. Сер. Психология. 2007. № 1. С. 11–19.
16. Пряжников Н. С. Активизирующая профконсультация: теория, методы, программы: методическое пособие. М.: ИЦ «Академия», 2014. 416 с.
17. Сергеев И. С. Система организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях вертикально интегрированного непрерывного образования: дис. ... д. п. н. М., 2017. 447 с.
18. Фам А. Х. Индивидуальные особенности выбора в ситуациях различной значимости: дис. ... к. пс. н. М., 2014. 180 с.
19. Хазова С. А. Копинг-ресурсы субъекта: основные направления и перспективы и исследования // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2013. № 5. С. 188–191.
20. Чистякова С. Н. Профессиональное самоопределение личности: механизмы и образовательные ресурсы // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 45–51.
21. Щербина Е. Ю., Кислов А. Г. К педагогике эпохи цифрового разрыва // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 1. С. 49–59. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10105>
22. Barr H., Ford J., Grey R., Helm N., Hutchings M., Low H., Machin A., Reeves S. Interprofessional education Guidelines 2017. Centre for the Advancement of Interprofessional Education, 2017. <https://www.caipe.org/resources/publications/caipe-publications/caipe-2017>
23. Covacevich C., Mann A., Santos C., Champaudet J. Indicators of teenage career readiness: An analysis of longitudinal data from eight countries // OECD Education Working Paper. 2021. No 258. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cec854f8-en>
24. Racko G., Oborn E., Barrett M. Developing collaborative professionalism: an investigation of status differentiation in academic organizations in knowledge transfer partnerships // The International Journal of Human Resource Management. 2019. Vol. 30. No 3. P. 457–478. Published online: 17 Jan 2017. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1281830>
25. Zeer E. F., Tretyakova V. S., Zinnatova, M. V., Zavodchikov D. P., Bukovey T. D. Theoretical methodological basics for studying of transprofessionalism of a subject of socioeconomic professions // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. 2018. Vol. 13. No 1. P. em 76. <https://doi.org/10.29333/ejac/102241>

References

- Antonova, N. V. (2017). Features of the self-determination process during different stages of professional development. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 10 (53), 9–17. <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n53/1432-antonova53.html> (In Russ.)
- Asmolov, A. G., Shekhter, E. D., & Chernorizov, A. M. (2018). *Preadaptaciya k neopredelennosti: nepredskazuemye marshruty evolyucii* [Preadaptation to uncertainty: unpredictable routes of evolution]. Acropolis. (In Russ.)
- Barr, H., Ford, J., Grey, R., Helm, N., Hutchings, M., Low, H., Machin, A., & Reeves, S. (2017). *Interprofessional education Guidelines 2017*. Centre for the Advancement of Interprofessional Education. <https://www.caipe.org/resources/publications/caipe-publications/caipe-2017>
- Chistyakova, S. N. (2014). Personality's professional self-identity: mechanisms and educational resources. *Man and Education: An Academic Journal*, 3 (40), 45–51.
- Covacevich, C., Mann, A., Santos, C., & Champaudet, J. (2021). Indicators of teenage career readiness: An analysis of longitudinal data from eight countries. In *OECD Education Working Paper* (No 258). OECD. <https://doi.org/10.1787/cec854f8-en>
- Khazova, S. A. (2013). Koping-resursy sub'ekta: osnovnye napravleniya i perspektivy i issledovaniya [Coping resources of the subject: main directions and prospects and research]. *Vestnik of Kostroma State University*, 5, 188–191. (In Russ.)
- Kornilova, T. V., & Chumakova, M. A. (2014). Tolerance and intolerance of ambiguity in the modification of Budner's questionnaire. *Ekspperimental'naya psikhologiya*, 7 (1), 92–110. (In Russ.)
- Leontiev, D. A. (2018). Neopredelennost' kak tsentral'naiya problema psikhologii lichnosti [Uncertainty as a central problem of personality psychology]. In *Mobilis in mobili: lichnost' v epokhu peremen* [Mobilis in mobili: personality in the era of change] (pp. 40–53). YASK. (In Russ.)
- Leontiev, D. A., Mandrikova, E. Yu., & Pham, A. H. (2007). Razrabotka metodiki diagnostiki processual'noj storony vybora [Development of diagnostic methods of the procedural side of choice]. *Psihologicheskaya Diagnostika*, 6, 4–25. (In Russ.)
- Leontiev, D. A. (2000). *Test smyslozhiznennykh orientacii* [Life Sense orientation test]. Smysl.
- Leontiev, D. A. (Ed.). (2011). *Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika: kollektivnaya monografiya* [Personal potential: structure and diagnostics: a collective monograph]. Smysl. (In Russ.)
- Leontiev, D. A., & Pilipko, N. V. (1995). Vychor kak deyatelnost' [Choice as activity]. *Voprosy psikhologii*, 1, 97–100. (In Russ.)

- Leontiev, D. A., & Pham A. H. (2011). How we choose: the structures of subjective experience of one's choice and their connections with personality variables. *Moscow University Psychology Bulletin*, 1, 39–52. (In Russ.)
- Magazeva, E. A. (2010). Typological features of strategy of activity in a situation of a personal choice. *Siberian Journal of Psychology*, 35, 11–13. (In Russ.)
- Neumoeva-Kolchedantseva, E. V. (2017). Developmental potential of professional test as a method of training future teachers. *Psychological Science and Education*, 22 (6), 34–44. (In Russ.)
- Pervushina, O. N. (2007). Chelovek i neopredelennost': na podstupah k postanovke problemy [Man and uncertainty: on the approaches to the formulation of the problem]. *Vestnik Novosibirskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Ser. Psihologiya*, 1, 11–19. (In Russ.)
- Pham, A. H. (2014). *Individual'nye osobennosti vybora v situatsiyah razlichnoj znachimosti* [Individual features of choice in situations of varying significance] (PhD thesis, Moscow). (In Russ.)
- Pryazhnikov, N. S. (2014). *Aktiviziruyushchaya profkonsul'taciya: teoriya, metody, programmy: metodicheskoe posobie* [Activating professional consultation: theory, methods, programs: methodical manual]. Academy. (In Russ.)
- Racko, G., Oborn, E., & Barrett, M. (2017). Developing collaborative professionalism: an investigation of status differentiation in academic organizations in knowledge transfer partnerships. *The International Journal of Human Resource Management*, 30 (3), 457–478. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1281830>
- Sergeev, I. S. (2017). *Sistema organizacionno-pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchihnya v usloviyah vertikal'no integrirovannogo nepreryvnogo obrazovaniya* [The system of organizational and pedagogical support of professional self-determination of students in the conditions of vertically integrated continuing education]. (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Shcherbina, E. Yu., & Kislov, A. G. (2020). To the pedagogy of the digital divide. *Vocational Education and Labour Market*, 1, 49–59. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10105> (In Russ.)
- Zeer, E. F., & Simanyuk, E. E. (2013). Assymetric professional future of modern youth. *Pedagogičeskoe obrazovanie v Rossii*, 4, 258–263. (In Russ.)
- Zeer, E. F., Tretyakova, V. S., Zinnatova, M. V., Zavodchikov, D. P., & Bukovey, T. D. (2018). Theoretical methodological basics for studying of transprofessionalism of a subject of socioeconomic professions. *Eurasian Journal of Analytical Chemistry*, 13 (1), 76. <https://doi.org/10.29333/ejac/102241>

- Zeer, E. F., Simanyuk, E. E., Simanyuk, E. V., Sushchenko, A. D., & Stepanova, A. A. (2019). Predicting a professional future of youth as factor of development of the urban environment. *Pedagogičeskoe obrazovanie v Rossii*, 7, 141–147. (In Russ.)
- Zinchenko, Yu. P., Dorozhkin, E. M., & Zeer, E. F. (2020). Psychological and pedagogical bases for determining the future of vocational education: vectors of development. *The Education and Science Journal*, 22 (3), 11–35. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-11-35> (In Russ.)

Методика оценки готовности школьников к профессиональному самоопределению

К. Г. Кузнецов¹, О. Л. Кувшинова¹

¹ Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии», Москва, Россия

Для цитирования	Кузнецов К. Г., Кувшинова О. Л. Методика оценки готовности школьников к профессиональному самоопределению // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 1. С. 88–111. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.006
For citation	Kuznetsov, K. G., & Kuvshinova, O. L. (2022). A methodology of readiness assessment for professional self-determination of school students. <i>Vocational Education and Labour Market</i> , 1, 88–111, https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.006
Поступила Received	11 января 2022 г. January 11, 2022
Copyright	© Кузнецов К. Г., Кувшинова О. Л., 2022

Кузнецов Кирилл Геннадьевич — кандидат психологических наук, исполнительный директор Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии», ORCID: 0000-0001-7539-5885, e-mail: kgkuznetsov@yandex.ru

Кувшинова Олеся Леонидовна — кандидат психологических наук, ведущий специалист научно-методического отдела ЦТР «Гуманитарные технологии», ORCID: 0000-0002-2637-2019, e-mail: kerik01@gmail.com

Аннотация

Предмет. Готовность к профессиональному самоопределению школьников нередко остается за скобками как эмпирических исследований, так и профориентационной практики, несмотря на отмечаемую многими профориентологами актуальность темы. Своим исследованием авторы в определенной степени попытались восполнить пробел в знаниях.

Цель статьи – осветить состояние проблемы профессионального самоопределения школьников 8–11 классов и предложить методические средства диагностики уровня готовности.

Методы. Данные для анализа получены в результате анкетирования, проведенного специалистами ЦТР «Гуманитарные технологии» в рамках программы «Всероссийская Профдиагностика» в 2018 году. Мероприятие включало в себя профориентационное тестирование школьников из 47 регионов РФ. В исследовании приняли участие 20 410 учащихся 8–11 классов.

Результаты. Анализ данных социологического исследования позволил определить и классифицировать сложности, с которыми сталкиваются обучающиеся в

процессе профессионального самоопределения, а также выделить факторы, которые необходимо учитывать в профориентационной практике. Выявлено, что при оценке уровня подготовленности школьника к профессиональному самоопределению важно учитывать не только степень его готовности к принятию решения, но и широту его кругозора, уровень знаний о мире профессий в целом и системе образования в частности. Как итог, в статье представлена методика оценки готовности к профессиональному самоопределению, приводятся критерии оценки и структура значимых факторов.

Практическая значимость. Приведенные в статье методики и процедуры тестирования могут быть использованы при организации профориентационной работы в школе на этапе оценки готовности учащихся к профессиональному самоопределению.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, профориентация, выбор профессии, профориентационная диагностика, профориентационное тестирование, общеобразовательная школа

A methodology of readiness assessment for professional self-determination of school students

K. G. Kuznetsov¹, O. L. Kuvshinova¹

¹“Human technologies” Center, Moscow, Russian Federation

Kirill G. Kuznetsov — Candidate of Science (Psychology), Executive Director of «Human technologies» Center, ORCID: 0000-0001-7539-5885, e-mail: kgkuznetsov@yandex.ru

Olesya L. Kuvshinova — Candidate of Science (Psychology), Lead Specialist of Scientific and Methodological Department of «Human technologies» Center, ORCID: 0000-0002-2637-2019, e-mail: kerik01@gmail.com

Abstract

Background. Readiness for professional self-determination of schoolchildren often remains outside both empirical research and career guidance practice, despite the relevance of the topic noted by many career pathologists. With their research, the authors tried to fill the gap in knowledge to a certain extent.

Objective. The article aims to highlight the problem of professional self-determination of schoolchildren in grades 8-11 and offer methodological tools for diagnosing the level of readiness.

Methods. The data for analysis were obtained as a result of a questionnaire conducted by specialists of the «Human Technologies» Centre within the framework of the All-Russian Professional Diagnostics programme in 2018. The event included career guidance testing of schoolchildren from 47 regions of the Russian Federation. The study involved 20,410 students in grades 8-11.

Results. The analysis of the data made it possible to identify and classify the difficulties faced by students in the process of professional self-determination, as well as to identify factors that need to be taken into account in career guidance practice. It was revealed that when assessing the level of readiness of a student for professional self-determination, it is important to take into account not only the degree of their readiness to make a decision, but also the breadth of their horizons, the level of knowledge about the world of professions in general and the educational system in particular. As a result, the article presents a methodology for assessing readiness for professional self-determination, provides evaluation criteria and the structure of significant factors.

Practical significance. The methods and testing procedures given in the article can be used in organising career guidance work at school at the stage of assessing students' readiness for professional self-determination.

Keywords: professional self-determination, vocational guidance, career guidance, middle and high school, career choice, career guidance diagnostics, testing

Введение

Стремительные технологические изменения, неизбежно отражающиеся на рынке труда и профессий, структуре и направлении образовательных программ, неопределенность и отсутствие выраженной системы критериев для принятия решений – все это и является комплексом проблем, для решения которых необходима научно обоснованная парадигма профориентационной работы, где приоритетом становится обучение самоопределению, то есть готовности быть субъектом своего профессионального выбора, сознательно и автономно анализировать возможные варианты своего учебно-профессионального развития, строить прогнозы, взвешенно принимать решения с опорой на внутренние и внешние ресурсы (Зеер, Сыченко, 2021; Блинов и др., 2020; Чистякова и др., 2016; Пряжников и др., 2014; Климов, 2005; Арон, 2010).

К внутренним ресурсам можно отнести знание своих особенностей, сильных и слабых сторон, осознание ценностей, мотивов и интересов, ответственность и вовлеченность в процесс выборов. К внешним – информацию о мире профессий и возможных путях профессионального образования.

Помочь в организации профориентационного сопровождения мог бы диагностический инструмент, который, с одной стороны, задавал бы понятные критерии готовности к профессиональному самоопределению для самого обучающегося, с другой – мог бы служить средством своеобразной оценки сформированности такой готовности. Основная задача такого инструмента – определить и продемонстрировать дефициты самому обучающемуся, возможно, послужить «точкой входа» в процесс профессионального самоопределения. По сути, задачи такого инструментария вполне соотносятся с теми целями, которые стоят перед общеобразовательной школой по отношению к обучающимся, в частности такими, как формирование способности к социальному самоопределению, подготовка обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному

жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности¹. Данный инструмент может быть предложен широкому кругу обучающихся, а результаты (в обобщенном виде), помимо самих респондентов, интересны организаторам образовательного процесса.

Анализ такого явления как «готовность к профессиональному самоопределению», возможности его операционализации, презентация диагностического инструмента, который выявляет уровень и особенности такого рода готовности, являются целью настоящей статьи.

Методы

Для разработки средства диагностики, способного определить уровень готовности школьников к выбору профессии, были использованы данные социологического исследования, проведенного специалистами Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии» в 2018 году в рамках масштабного проекта «Всероссийская Профдиагностика». В ходе проекта было проведено профориентационное тестирование учащихся 8–11 классов из 47 регионов России. Тестирование предварялось анкетированием. В исследовании приняли участие 20 410 юношей и девушек (см. рис. 1). При этом самая большая доля протестированных школьников приходится на учащихся 9 класса (больше половины), а самая маленькая – на 8 класс (всего 3,24% от общего числа респондентов).

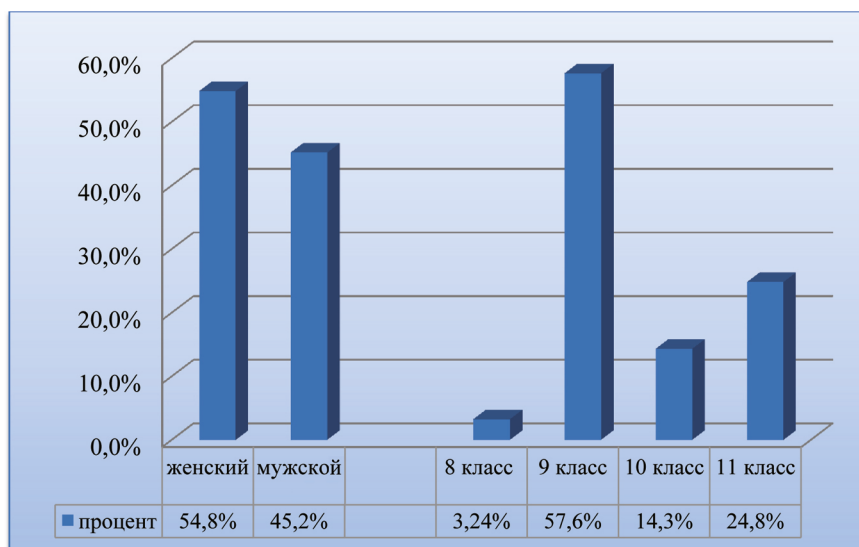


Рис. 1. Возрастной и половой состав респондентов

¹ Закон об образовании в РФ. <https://docs.cntd.ru/document/902389617>

Результаты и обсуждение

В результате анализа частот ответов по первому вопросу анкеты — «Вы уже определились со своей будущей профессией и дальнейшим образованием?» (рис. 2), выяснилось, что более трети (33,7%) от общего числа участников исследования не определились ни с профессией, ни с образованием. Остальные обучающиеся либо определились и с тем, и с другим, либо только с профессией, либо только с образованием. При этом процент определившихся среди девушек незначительно выше, чем среди юношей. Количество определившихся с профессией или образованием школьников (или и с тем, и с другим) закономерно растет от 8 к 11 классу, а число неопределившихся, соответственно, снижается.

Исследование частот ответов респондентов на второй вопрос анкеты — «Оцените, пожалуйста, уровень Вашей готовности уже сейчас выбрать профессию» (рис. 3) показало, что довольно много обучающихся

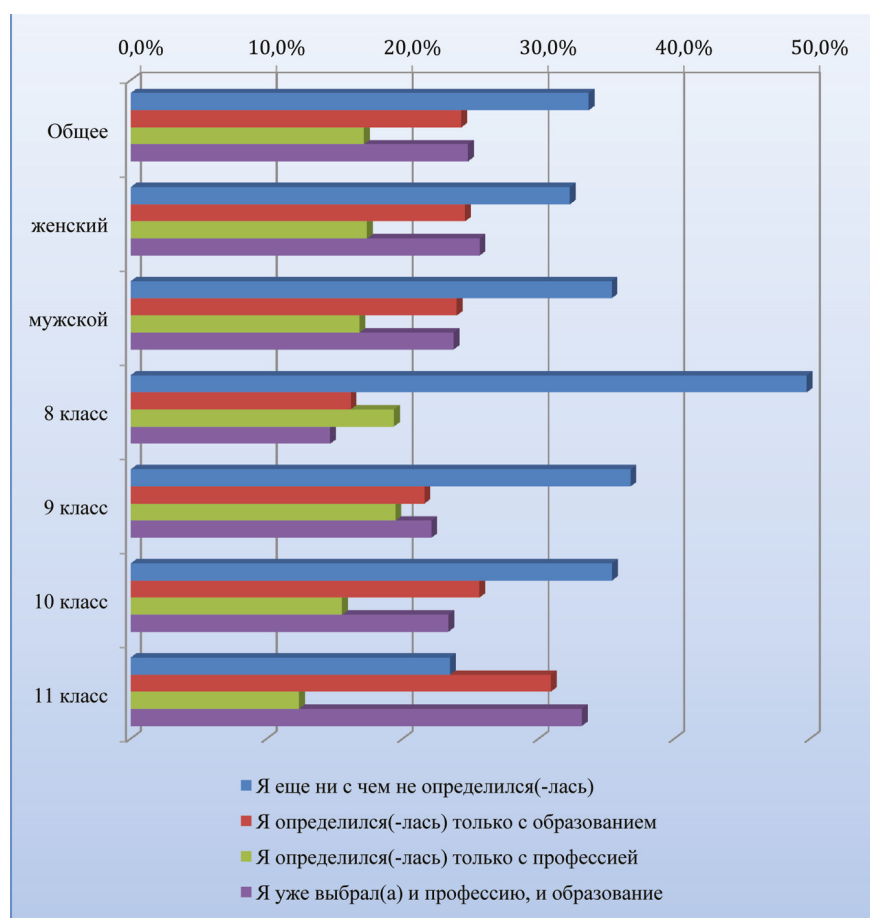


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос «Вы уже определились со своей будущей профессией и дальнейшим образованием?» (1-й вопрос анкеты)

отмечают, что уже выбрали несколько вариантов профессий, и этот процент растет от 8 к 11 классу. У девушек этот ответ встречается чаще, чем у юношей. Кроме того, у юношей почти в два раза чаще встречается ответ «Я еще не думал о своей будущей профессии, это тестирование – первый шаг».

При анализе соотношения ответов на 1 и 2-й вопросы анкеты оказалось, что те обучающиеся, которые отвечают, что уже выбрали и профессию, и образование, часто имеют в виду, что у них есть несколько вариантов, и они только готовятся к окончательному выбору (рис. 4). Также есть школьники, которые отмечают, что они уже все решили, и дополнительная помощь им не нужна, а на самом деле определились только с профессией, но не с профессиональным образованием.

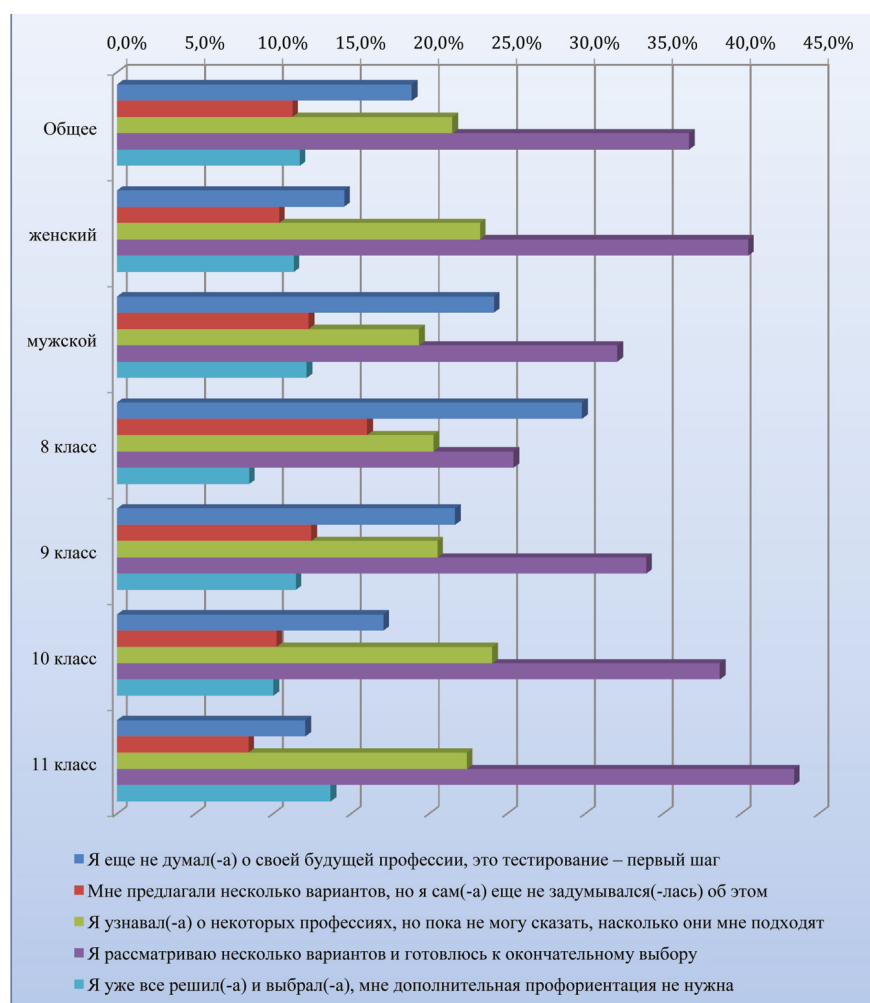


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос «Оцените уровень Вашей готовности уже сейчас выбрать профессию» (2-й вопрос анкеты)

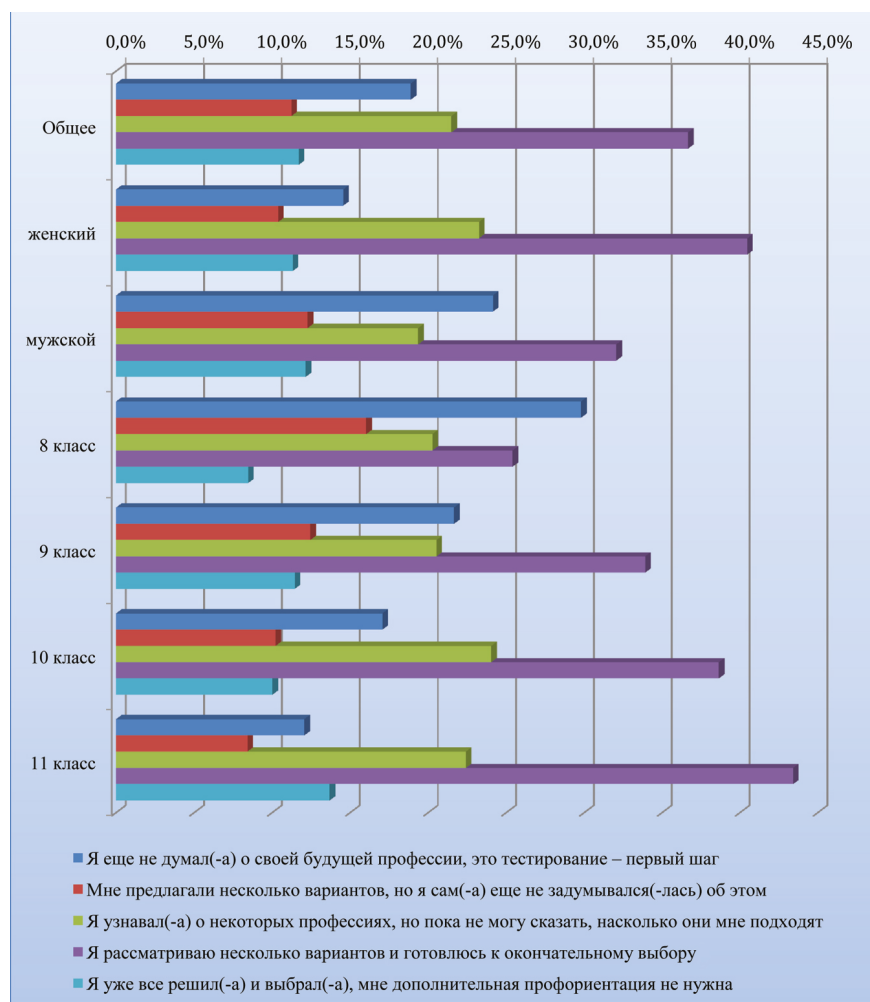


Рис. 4. Соотношение ответов на 1 и 2-й вопросы анкеты

Интересным также представляется анализ факторов, повлиявших на выбор профессии. Они исследовались с помощью 3-го вопроса анкеты – «Если Вы уже определились с профессией, то какой фактор оказал наибольшее влияние на Ваш выбор (выбор только одного варианта ответа)?» (рис. 5). Изучение ответов показало, что среди предложенных факторов чаще всего упоминается вариант «Мне нравится, чем занимаются специалисты в данной профессии»: таким образом, интерес к профессии является приоритетным. На втором месте – возможность получить по выбранной профессии именно высшее образование, а не легкость поступления (ценность высшего образования). Третий фактор – востребованность профессии. А вот мнения учителей, друзей или профориентационные занятия, как правило, не отмечаются. Мнение же родителей, со слов обучающихся, является решающим только для 1,8% школьников, принявших участие в опросе.



Рис. 5. Распределение ответов на вопрос «Если Вы уже определились с профессией, то какой фактор оказал наибольшее влияние на Ваш выбор?» (3-й вопрос анкеты)

Таким образом, опрос показал следующую ситуацию: с одной стороны, примерно треть школьников указывает, что не определились с дальнейшими профессиональными планами и фактически еще не начали действия в направлении профессионального выбора, а с другой – у участников опроса высока потребность в самостоятельности при принятии решений. Это может указывать на потенциальную неэффективность профориентационной работы, если ее содержание не принимается самими обучающимися как важное и самостоятельное. Иными словами, необходимость в профориентационной помощи есть, но школьные профориентационные мероприятия скорее отвергаются.

Диагностический комплекс «Профготовность»: создание, принципы и алгоритм работы

Анализ результатов опроса и подходов авторов, исследующих проблемы профессионального выбора, привел к идее создания диагностического комплекса «Профготовность», который направлен на определение степени готовности школьника к самостоятельному и обоснованному выбору профессии.

Диагностический комплекс представляет собой многофакторный тест, содержащий три блока критериев, по которым оценивается готовность к профессиональному самоопределению, так как для комплексной оценки необходимо учитывать как свои психологические

особенности, так и понимание среды, в которой предстоит самоопределяться.

Для ориентировки в профессиональном мире необходимо учитывать массу разных критериев. Часть из них напрямую связана с самооценкой своих возможностей и предпочтений: желательно, чтобы обучающийся имел представление, что может быть ему интересно, как он может связать свои увлечения и будущую профессию, каким ресурсом для освоения профессии он обладает (способности, склонности, мотивация, профессионально важные качества, возможные ограничения). В идеале должен быть и образ будущей профессии. Знание себя, своих склонностей, наличие ближних и дальних профессиональных планов – важный компонент личной профессиональной перспективы (Климов, 2005; Пряжников, 2006).

При этом важно, чтобы выбор обучающийся совершал самостоятельно и готов был нести за него ответственность, или «автономность» – в терминологии А. П. Чернявской (2001), Д. А. Леонтьева (2015), «самостоятельность» – в терминологии Л. М. Митиной (Психологическое сопровождение..., 1998).

Часто неготовность совершать какой-либо выбор связана с отсутствием необходимого позитивного эмоционального настроя: сложно что-то выбирать, если боишься ошибиться, если ощущаешь постоянное давление со стороны окружающих, если не чувствуешь в себе уверенности (похожее понятие «эмоциональное отношение» находим у А. П. Чернявской; «надежды на профессиональную перспективу» и «ориентация на предполагаемые неудачи» – у Л. М. Митиной).

Вместе с тем, чтобы выбрать профессию и образование правильно, нужно хорошо представлять и знать, из чего можно выбрать. Чем больше профессий школьник знает, тем выше шанс выбрать именно то, что в большей степени соответствует его представлениям о себе и своих возможностях, а знание системы образования позволит подобрать наиболее оптимальную образовательную траекторию. Схожее понимание значимости информированности встречается у Е. А. Климова (2005), А. П. Чернявской (2001), информационный параметр как важный компонент личной профессиональной перспективы выделяет и С. Н. Чистякова (Чистякова и др., 2016). Для оценки информированности в процессе диагностики нами было предложено использовать конкретные задания, позволяющие оценить не просто субъективные представления школьника, а уровень его эрудиции в данной сфере.

В исследованиях оснований для выбора профессиональной траектории часто используется понятие «мифы» (заблуждения) выбора профессии (Родичев, 2006), когда некоторые второстепенные критерии выбора возводятся в ранг основных. С этим феноменом связан блок, затрагивающий оценку факторов принятия решения, важных для выбора профессии: насколько представления подростка о себе и своей будущей профессии согласуются с мнением окружающих и потребностями рынка труда (ср. с «учетом мнения» у Е. А. Климова (2005) или Н. С. Пряжникова (2006)), какие критерии играют роль при выборе образования (длитель-

ность, наукоемкость / практичность, значимость и получаемые выгоды), какие шаги уже предприняты субъектом выбора. Все это позволяет оценить реальный практический опыт в продвижении к окончательному выбору профессии.

Диагностическое тестирование по методике «Профготовность»

Подготовка к тестированию

Перед проведением тестирования по методике «Профготовность» участникам предлагается ответить на вопросы анкеты, разработанной для проекта «Всероссийская Профдиагностика 2018», речь о котором шла выше. Ответы на эти вопросы помогут определить, на какой стадии профессионального самоопределения находится школьник с точки зрения его субъективной оценки, какая именно ситуация с выбором профессии сложилась.

Вот эти вопросы с краткими комментариями:

1. *Вы уже определились со своей будущей профессией и дальнейшим образованием?*

Данный вопрос предполагает общую субъективную оценку того, насколько ребенок определился с выбором профессии и/или образования и как взаимосвязаны образовательная и профессиональная траектории развития.

2. *Оцените, пожалуйста, уровень Вашей готовности уже сейчас выбрать профессию?*

Этот вопрос позволяет оценить уровень включенности подростка в процесс выбора профессии (уровень его активности и субъектности).

3. *Если Вы уже определились с профессией, то какой фактор оказал наибольшее влияние на Ваш выбор? (В рамках школьного тестирования можно предложить на выбор 2-3 самых значимых фактора).*

Этот вопрос показывает, что является ведущим для ребенка при выборе профессии: интерес к самой деятельности специалиста, уровень востребованности или оплаты труда, престижность профессии, возможность получить именно высшее образование или поступить в колледж уже после 9-го класса и т. д. А может, для школьника важен просто факт гарантированного поступления в учебное заведение, независимо от того, как это будет связано с его профессиональным будущим.

Вопрос 4. *Вы уже определились с планами после школы?*

Этот вопрос поможет получить представление о самых ближайших планах школьника в отношении дальнейшего образования. Данная информация позволит выстроить индивидуальную образовательную траекторию для каждого школьника (особенно с учетом результатов тестирования).

Вопрос 5. *Приходилось ли Вам принимать участие в профориентации (тестирование, экскурсии, занятия)?*

Последний вопрос анкеты позволяет получить представление о наличии / отсутствии опыта профориентации у конкретного ученика, а также оценить, насколько этот опыт был воспринят как полезный или

нет. Негативный опыт может вызывать сопротивление и обесценивание проводимой профориентационной работы и требует индивидуального обсуждения со школьником.

Оцениваемые критерии

Внутренняя готовность – включает в себя несколько составляющих, позволяющих увидеть:

- насколько хорошо школьник знает себя, свои интересы, возможности, особенности характера, насколько четко он представляет свое будущее и есть ли у него конкретные профессиональные планы и приоритеты («Знание себя»);

- насколько он понимает, что выбор должен сделать сам, насколько готов совершать такой самостоятельный выбор и нести за него ответственность («Ответственность»);

- как относится к выбору профессии, какие эмоции и чувства испытывает в связи с данным выбором («Эмоциональный настрой»).

Информированность (включает несколько составляющих) – помогает оценить:

- насколько хорошо школьник знает многообразный мир профессий и сфер деятельности – шкала «Профессии» (чем больше профессий он знает, тем больше вероятность сделать правильный выбор, не упустить именно то, что больше всего подходит именно ему);

- насколько разбирается в особенностях образования, правилах поступления и т. д., чтобы правильно выбрать стратегию профессионального развития и становления («Образование»);

- насколько подвержен заблуждениям (мифам) при выборе профессии. Фактор «Отсутствие заблуждений» позволит оценить критерии выбора, наличие и уровень заблуждений школьника.

Факторы принятия решений:

- насколько выбор школьника согласовывается с мнением его окружения (родители, учителя, сверстники и друзья) и потребностями общества и рынка труда, учитываются ли данные критерии в принципе (шкала «Согласованность выбора»);

- насколько школьник уже определился со своим выбором профессии, какие конкретные шаги он для этого уже сделал (шкала «Определенность выбора»);

- какие ценности, предпочтения и приоритеты школьника могут оказать влияние на выбор уровня профессионального образования – колледжа или вуза (шкала «Выбор образования»).

Результаты по всем шкалам (кроме шкалы «Выбор образования») отражают уровень общей готовности школьника к самостоятельному выбору профессии, а отдельные шкалы могут показать проблемные вопросы, с которыми предстоит еще работать как самому школьнику, так и специалисту, отвечающему за профориентацию.

Методика и интерпретация результатов тестирования

Первая версия методики «Психологическая готовность к выбору профессии» содержала 83 вопроса и включала 7 шкал: знание себя, ответственность, эмоциональность, определенность, знание профессий и системы образования, отсутствие заблуждений. В целом тест показал хорошую надежность практически по всем шкалам. Тем не менее проведенный психометрический анализ показал, что необходимо удалить вопросы, имеющие «двойные» ключи, и расширить банк заданий, касающихся информированности, чтобы более точно оценить уровень знаний о профессиях и системе образования (минимум по 15 заданий на шкалы «Профессии» и «Образование» в итоговой версии теста). Кроме того, по итогам сбора и анализа комментариев экспертов в области профориентации, разбора кейсов из профориентационной практики было установлено, что такой набор шкал для оценки психологической готовности к выбору профессии недостаточен, так как не принимает во внимание факторы принятия решения. Обучающийся может быть внутренне готов к выбору профессии и хорошо информирован, однако без учета востребованности профессии на рынке труда, без согласования вариантов с мнением окружающих (родителей, учителей, друзей), информированность и внутренняя готовность не всегда могут обеспечить взвешенный и осознанный выбор. К тому же при таком варианте теста оказалось недостаточно информации для возможной оценки образовательной траектории. В результате был расширен банк заданий блока «Информированность», были добавлены по пятому пункту ответа в этих заданиях, изменена структура шкал блока «Факторы выбора профессии» за счет внесения новых: согласованность выбора и выбор образования.

Вторая версия методики до апробации содержала 148 вопросов. В результате психометрического анализа отдельных пунктов количество вопросов в первой части было сокращено до 80 без ограничения времени на тестирование. Задания же блока «Информированность» (знание профессий и знание системы образования) потребовали дополнительной самостоятельной апробации, поскольку в исходной формулировке задания оказались достаточно трудными для обучающихся: из 20 вопросов на знание профессий 8 попали в ранг трудных, а из 22 вопросов на знание системы образования 15 также вызвали затруднения. Вопросы были упрощены, при этом использовался вариант тестирования, при котором правильный ответ выбирается из 4 вариантов вместо 5.

Дополнительная апробация блока «Информированность» позволила в итоге отобрать 30 вопросов, которые вошли во вторую часть стимульного материала (вопросы с ограничением по времени выполнения).

Апробация всех версий теста проводилась в онлайн-формате на сайте Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии» (ЦТР) и на сайте проекта «Всероссийская профдиагностика 2017» (ВПД-2017). На сайте ЦТР пройти тест мог любой желающий, предварительно заполнив анкету с указанием возраста (по этому критерию в дальнейшем отбирались протоколы для анализа). На сайте проекта ВПД-2017 тестирование проводилось самими школами с помощью онлайн-каби-

нетов организаторов тестирования. Такая координация позволила с высокой степенью достоверности ограничить выборку школьниками именно 8–11 классов.

Общий объем выборки составил 1 577 человек: первая версия – 762 человека, вторая версия – 473 человека, кроме того, проводилась дополнительная апробация блока «Информированность» – еще 342 человека.

Апробация и расчет норм проводились на выборке, соответствующей по характеристикам целевой аудитории данного теста: обучающиеся 8–11 классов, перед которыми стоит вопрос выбора профессии (табл. 1).

Таблица 1

Описание выборки апробации итоговой версии теста

Классы	Часть 1	Часть 2
8–9 классы	167 человек	310 человек
10–11 классы	175 человек	163 человека

Для обоснования необходимости введения двух групп норм было проведено сравнение результатов по отдельным шкалам теста между учащимися 8–9 классов и 10–11 классов. Использовался t-критерий Стьюдента для сравнения двух независимых выборок с целью оценки значимости различий. Результаты исследования представлены в таблице 2 и на рисунке 6.

Таблица 2

Значимые различия по шкалам теста между возрастными группами (8–9 и 10–11 классы)

Шкала	T-критерий	Значимость критерия
Эмоциональный настрой	3,191	$p = 0,002$
Профессии	- 3,147	$p = 0,002$
Образование	- 4,169	$p = 0,001$
Согласованность	2,232	$p = 0,026$
Выбор образования	- 4,752	$p = 0,001$

Полученные результаты можно интерпретировать следующим образом: обучающиеся в 8–9 классах показывают более позитивный эмоциональный настрой, но хуже знают профессии и систему образования, при этом чаще готовы прислушиваться к мнению окружающих, а при выборе образования реже склоняются в сторону однозначного выбора высшего образования. Обучающиеся же в 10–11 классах лучше эрудированы в области знаний о профессиях и системе образования, но реже прислушиваются к мнению окружающих (шкала «Согласованность»), при этом чем ближе необходимость выбирать, тем чаще появляются тревоги

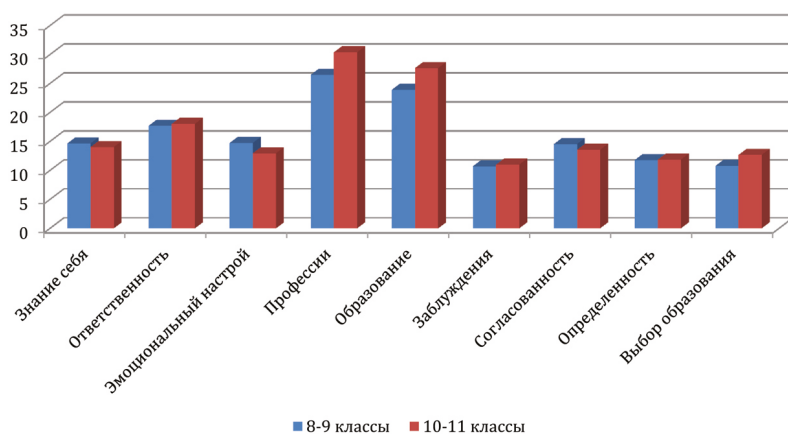


Рис. 6. Средние значения по шкалам теста у школьников 8–9 и 10–11 классов

и волнения (снижается эмоциональный настрой), а выбор образования чаще связан с выбором именно вуза. Наличие значимых различий показывает необходимость введения двух групп норм: для 8–9 классов и для 10–11 классов.

Для определения надежности-согласованности шкал был использован коэффициент Альфа Кронбаха, который базируется на гомогенности (однородности) шкалы или сумме корреляций между ответами испытуемых на вопросы внутри одной и той же шкалы. Ниже в таблице 3 приводятся данные по надежности-согласованности шкал итоговой версии теста.

Таблица 3
 Надежность-согласованность шкал окончательной версии теста
 «Психологическая готовность к выбору профессии»

Шкала теста	Количество пунктов на шкалу	Надежность-согласованность
Знание себя	12	0,86
Ответственность	12	0,81
Эмоциональный настрой	12	0,81
Профессии	15	0,67
Образование	15	0,69
Отсутствие заблуждений	10	0,7
Согласованность выбора	11	0,72
Определенность выбора	13	0,83
Выбор образования	10	0,7

Дополнительно было проведено исследование оценки внешней (критериальной) валидности теста. Испытуемые перед тестом должны были субъективно оценить уровень своей готовности к выбору профессии, ответив на два вопроса из анкеты: «Вы уже определились со своей будущей профессией и дальнейшим образованием?» и «Оцените, пожалуйста, уровень Вашей готовности уже сейчас выбрать профессию?». На основе полученных ответов учащиеся были разделены на 4 группы по первому вопросу и на 5 групп по второму вопросу. Данные обобщены в дисперсионном анализе, где сравнивались выделенные группы по результатам теста. Кроме оценки значимых различий, дополнительно проводилось попарное сравнение групп между собой, чтобы оценить, между какими именно группами эти различия есть (оценка значимости проводилась с помощью критерия Шеффе).

На основе анализа результатов ответа на вопрос анкеты «Вы уже определились со своей будущей профессией и дальнейшим образованием?» обучающиеся были разделены на 4 группы:

- не выбраны ни профессия, ни образование;
- выбрано только образование;
- выбрана только профессия;
- выбраны и профессия, и образование

Были получены значимые различия между группами (критерий Ливиня: 0,711 при $p = 0,546$; ANOVA $F = 23,376$ ($p < 0,001$)). Проанализированные данные показали (рис. 7), что школьники, которые отмечали, что уже определились и с профессией, и с образованием, получают значительно более высокие баллы по шкале «Общая готовность», чем школьники, ко-

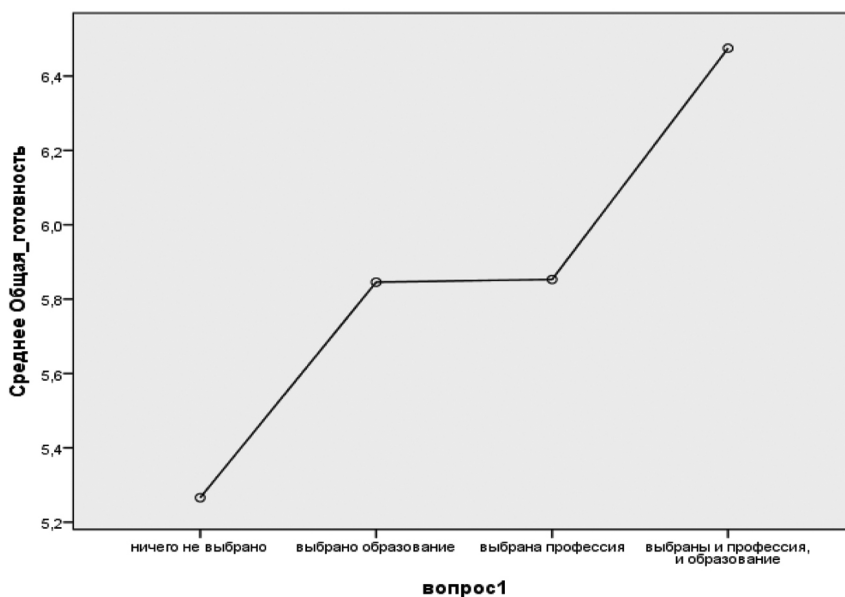


Рис. 7. Уровень общей готовности школьников в зависимости от ответа на 1-й вопрос анкеты

торые с этим выбором затрудняются: либо ничего не выбрали, либо выбрали что-то одно (табл. 4). Те же, кто ни с чем не определился, получают самые низкие баллы по сравнению с другими группами испытуемых.

Таблица 4

**Значимые различия между группами, выделенными по 1-му вопросу анкеты
(парное сравнение групп между собой)**

Группа А	Группа Б	Уровень значимости различий между группами А и Б по критерию Шеффе
Ничего не выбрано (гр. 1)	Выбрано образование (гр. 2)	$p < 0,001$
Ничего не выбрано (гр. 1)	Выбрана профессия (гр. 3)	$p < 0,05$
Ничего не выбрано (гр. 1)	Выбраны и образование, и профессия (гр. 4)	$p < 0,001$
Выбрано образование (гр. 2)	Выбраны и образование, и профессия (гр. 4)	$p < 0,01$
Выбрана профессия (гр. 3)	Выбраны и образование, и профессия (гр. 4)	$p < 0,05$

На основе анализа результатов ответа на вопрос анкеты «Оцените, пожалуйста, уровень готовности уже сейчас выбрать профессию» школьники были разделены на 5 групп:

Уровень 1. «Первый шаг» – «Я еще не думал (-а) о своей будущей профессии, это тестирование – первый шаг».

Уровень 2. «Есть предложения, но не включен» – «Мне предлагали несколько вариантов, но я сам(-а) еще не задумывался(-лась) об этом».

Уровень 3. «Знает информацию, но не может выбрать» – «Я узнавал(-а) о некоторых профессиях, но пока не могу сказать, насколько они мне подходят».

Уровень 4. «Выбор из нескольких вариантов» – «Я рассматриваю несколько вариантов и готовлюсь к окончательному выбору».

Уровень 5. «Выбор сделан» – «Я уже все решил(-а) и выбрал(-а), мне дополнительная профориентация не нужна».

Результаты оценки уровня общей готовности у школьников этих 5 групп показали наличие значимых различий (критерий Ливиня: 0,174 при $p = 0,951$; ANOVA $F = 30,195$ ($p < 0,001$)).

Попарное сравнение показало, что если условно разделить ответы на 2-й вопрос анкеты на две части – пассивность обучающегося (уровни 1 и 2) и активный субъект самоопределения (уровни 3–5), то можно отметить, что уровень готовности в этих двух группах различается: как и предполагалось, активность школьника в вопросе выбора профессии повышает его общую готовность сделать выбор, даже если окончательного решения еще нет. Стоит отметить, что нет значимых различий между

двумя последними уровнями 4 и 5: выбирает ли еще школьник или уже окончательно все решил, уровень общей готовности примерно одинаков. Это может означать, что школьники, отметившие уровень 5, хотя и сделали выбор, но решение их недостаточно взвешенное и обдуманное (см. рис. 8 и табл. 5).

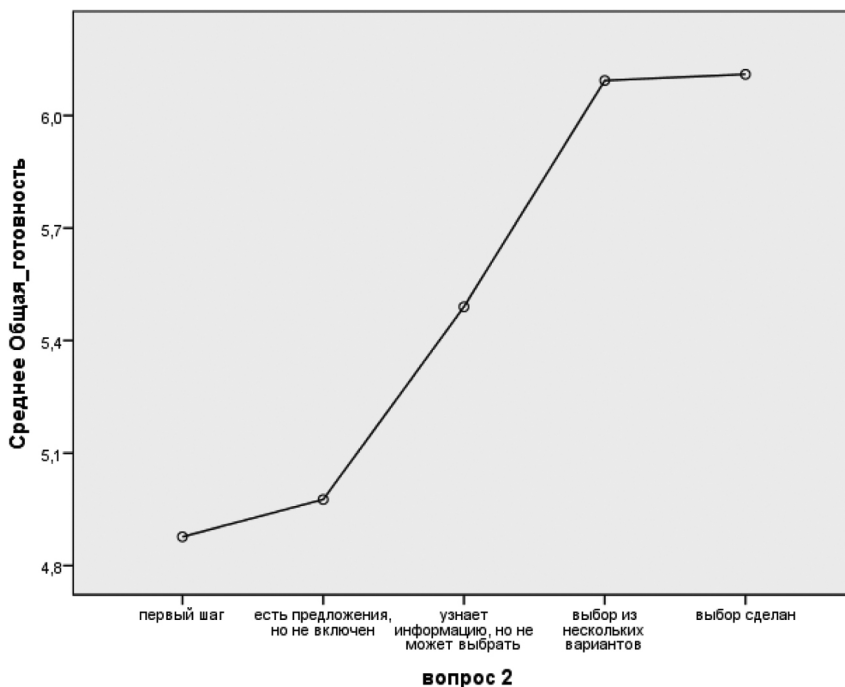


Рис. 8. Уровень общей готовности школьников в зависимости от ответа на 2-й вопрос анкеты

Таблица 5

Значимые различия между группами, выделенными по 2-му вопросу анкеты (данные попарного сравнения)

Группа А	Группа Б	Уровень значимости различий между группами А и Б по критерию Шеффе
Уровень 1	Уровень 3	$p < 0,001$
Уровень 1	Уровень 4	$p < 0,001$
Уровень 1	Уровень 5	$p < 0,05$
Уровень 2	Уровень 3	$p < 0,01$
Уровень 2	Уровень 4	$p < 0,001$
Уровень 2	Уровень 5	$p < 0,05$
Уровень 3	Уровень 4	$p < 0,001$

Также было проведено сравнение ответов школьников на вопросы анкеты об образовательных планах и наличии опыта профориентации с их результатами теста по уровню общей готовности и результатами по шкале «Выбор образования» (данная шкала не входит в итоговую шкалу «Общая готовность»). По результатам ответов на вопрос анкеты «Вы уже определились с планами после школы?» (4-й вопрос анкеты) были выделены следующие группы:

«Нет планов» – не определились;

«Поступление в колледж» – планируют поступить в колледж (техникум, училище);

«Колледж и вуз» – планируют поступить сначала в колледж, потом в вуз;

«Поступление в вуз» – планируют поступить в вуз сразу после школы;

«Работа и учеба» – планируют сразу устроиться на работу и параллельно учиться.

Результаты оценки уровня общей готовности у обучающихся данных 5 групп показали наличие значимых различий (критерий Ливиня: 0,671 при $p = 0,612$; ANOVA $F = 21,389$ ($p < 0,001$)).

Попарное сравнение групп (табл. 6, рис. 9) показало, что те школьники, у которых есть конкретные образовательные планы (кроме «работа и учеба» – здесь различия не достигли уровня значимости, поскольку немного тех, кто выбирает именно такой профессиональный путь), получают значимо более высокие результаты по шкале «Общей готовности», чем те ребята, которые отмечают, что планов пока нет. Причем стоит отметить, что те, кто выбирает колледж, показывают меньшую готовность, чем те, кто выбирает вуз, и это не связано с тем, что колледж выбирается, как правило, в 9 классе: нет значимых различий между обучающимися 8–9 классов и 10–11 классов в уровне общей готовности (t -критерий = $-0,383$ $p = 0,702$).

Соотношение ответов на 4-й вопрос и баллов по шкале «Выбор образования» (рис. 10) оценивалось с помощью критерия Краскала-Уоллиса для независимых выборок, так как проведение ANOVA оказалось невозможно: статистика Ливиня 3,079 ($p = 0,016$). Различия между группами оказались значимыми ($p < 0,001$).

Как и было заложено в тесте, низкие баллы по шкале «Выбор образования» характерны именно для тех школьников, которые выбирают колледж, а высокие баллы – для тех, кто планирует поступление в вуз. Те, у кого отсутствуют планы (сложно определиться) или те, у кого в планах колледж как ступень перед вузом (гибкость образовательной траектории), получают, скорее, средние баллы. И это совпало с результатами, полученными в выделенных группах (см. рис. 10 и табл. 7). Попарное сравнение групп показало, что значимо выделяются группы «поступление в колледж» и «поступление в вуз»: первые получают наиболее низкие баллы по шкале «Выбор профессии» (и им рекомендуется обучение в колледже), а вторые получают наиболее высокие баллы (рекомендовано обучение в вузе).

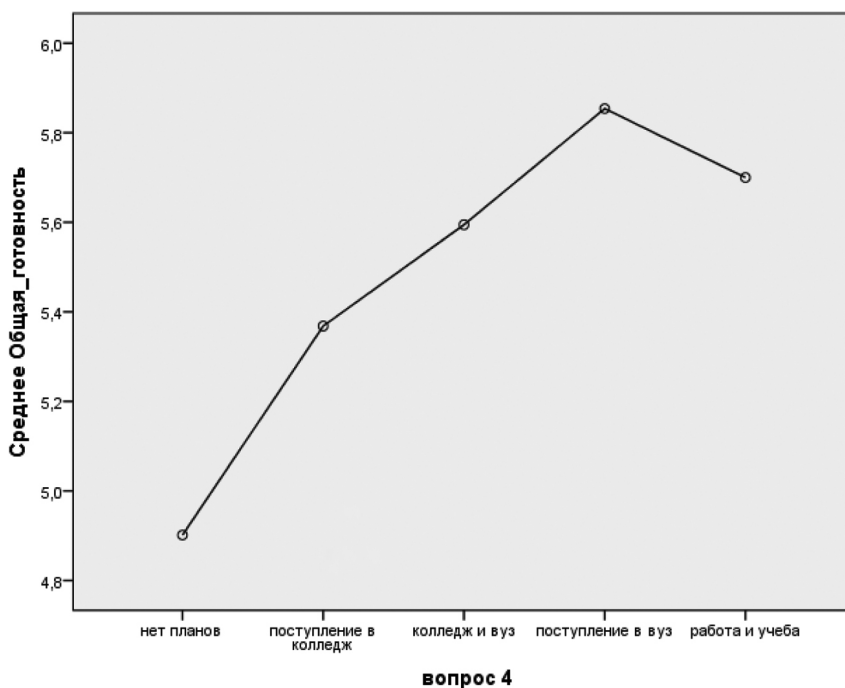


Рис. 9. Уровень общей готовности школьников в зависимости от ответа на 4-й вопрос анкеты

Таблица 6

Значимые различия между группами, выделенными по 4-му вопросу анкеты (парное сравнение групп)

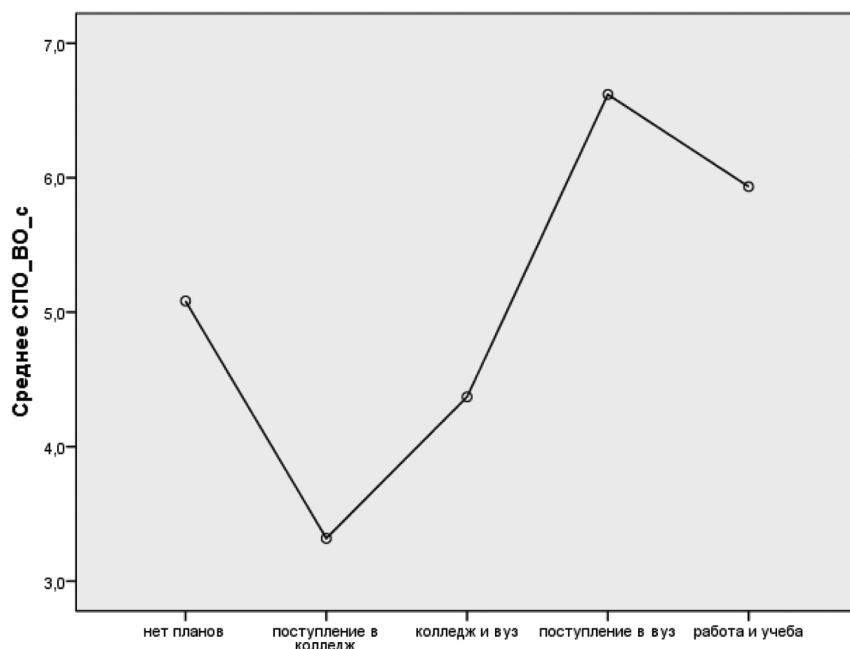
Группа А	Группа Б	Уровень значимости различий между группами А и Б по критерию Шеффе
Нет планов	Поступление в колледж	$p < 0,05$
Нет планов	Колледж и вуз	$p < 0,001$
Нет планов	Поступление в вуз	$p < 0,001$
Поступление в колледж	Поступление в вуз	$p < 0,01$

По результатам ответов на 5-й вопрос анкеты «Приходилось ли Вам принимать участие в профориентации (тестирование, экскурсии, занятия)» были выделены следующие группы обучающихся:

«Нет опыта»: не приходилось принимать участия в каких-либо профориентационных мероприятиях.

«Есть опыт, но нет пользы»: да, принимал(-а) участие, но мне это не помогло.

«Есть опыт и польза»: да, принимал(-а) участие, и это было полезно.



вопрос 4

Рис. 10. Средний балл по шкале «Выбор образования СПО или ВО» (в стэжах) в зависимости от ответа на 4-й вопрос анкеты

Таблица 7

Значимые различия между группами, выделенными по 4-му вопросу анкеты (парное сравнение групп)

Группа А	Группа Б	Уровень значимости различий между группами А и Б по критерию Манна-Уитни
Нет планов	Поступление в колледж	$p < 0,001$
Нет планов	Поступление в вуз	$p < 0,001$
Поступление в колледж	Колледж и вуз	$p < 0,05$
Поступление в колледж	Поступление в вуз	$p < 0,001$
Поступление в колледж	Работа и учеба	$p < 0,01$
Колледж и вуз	Поступление в вуз	$p < 0,001$

По уровню общей готовности были обнаружены значимые различия между этими группами (критерий Ливиня: 0,260 при $p = 0,771$; ANOVA $F = 17,965$ ($p < 0,001$)). Школьники, которые получили полезный опыт профориентации, показали значимо более высокие результаты по уров-

ню общей готовности по сравнению с теми, у кого нет опыта, и теми, у кого опыт есть, но пользы он не принес (в обоих случаях $p < 0,001$) (рис. 11). Таким образом, следует отметить, что профориентация сама по себе не сможет повысить уровень готовности, если та помощь, что оказывается, не воспринимается как полезная в текущий момент (данный факт перекликается с выводами, сделанными на основании предварительного исследования, приведенного в начале настоящей статьи). Важно, чтобы оказываемая помощь учитывала индивидуальную ситуацию обучающегося, его текущий уровень готовности (возможно, он еще не перешел в ранг субъекта самоопределения).

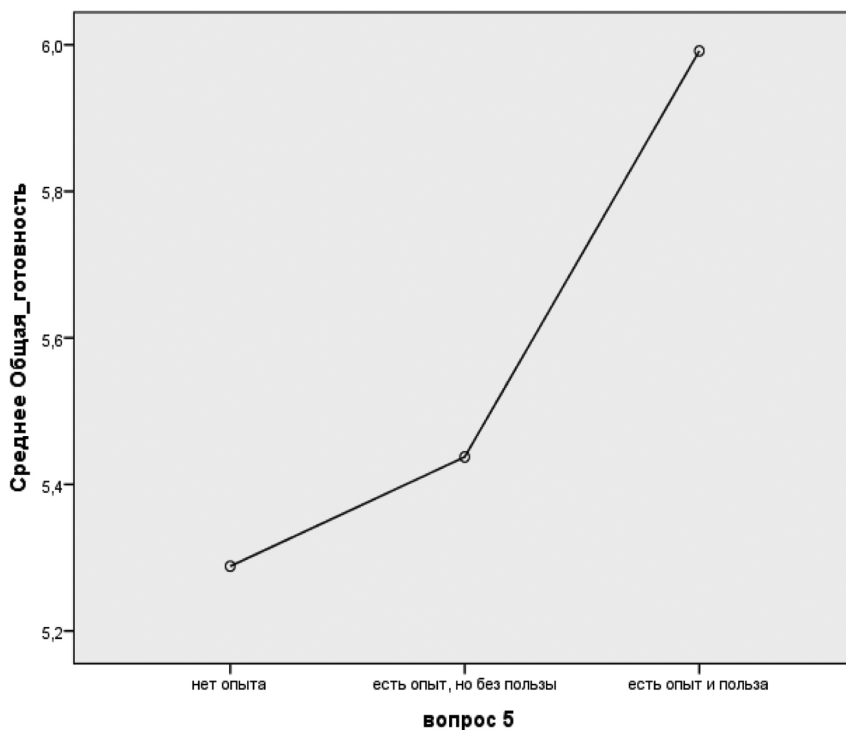


Рис. 11. Уровень общей готовности в зависимости от ответа на 5-й вопрос анкеты

Заключение

Проведенное исследование позволило сделать вывод в пользу утверждения, что полезный опыт профориентации чаще всего связан с развитием внутренней готовности, с познанием себя и формированием позитивного отношения к выбору профессии, с развенчанием мифов и определением конкретных шагов на пути самоопределения.

Достоверность результатов методики «Психологическая готовность к выбору профессии» обеспечивается самой процедурой проведения тестирования, ведь в данном случае специалисты сталкиваются с ситуацией клиента самопознания, а не с ситуацией экспертизы (важно пе-

ред тестированием обозначить это обстоятельство обучающимся). Возможная недостоверность результатов (в случае неадекватной мотивации испытуемого) может быть скорректирована в процессе постдиагностической беседы между обучающимся и психологом или специалистом по профориентации – она в обязательном порядке дополняет результаты.

В случае компьютерного тестирования есть и дополнительные средства защиты от фальсификации: рандомизация вопросов, контроль времени выполнения и рандомизация ответов в блоке «Информированность», контроль общего времени выполнения теста.

В результате проведенного исследования психометрических свойств было установлено, что представленная диагностическая методика обладает необходимой надежностью и валидностью, в ней использованы репрезентативные нормы отдельно для обучающихся 8–9 и 10–11 классов, а достоверность результатов обеспечивается через организацию правильной подготовки к тестированию и соблюдение процедуры проведения теста.

Тестирование, направленное на оценку готовности школьников к профессиональному самоопределению, целесообразно проводить в более широком контексте профориентационной работы или даже еще шире – в контексте персонализации образовательного маршрута. Использование данной методики позволит сформировать индивидуальные и групповые планы профориентационной поддержки с учетом особенностей ситуации каждого обучающегося, оказывать прицельную помощь, что может способствовать повышению эффективности такой работы и, как следствие, увеличит шансы подростка на взвешенный и обоснованный выбор профессиональной и жизненной траектории. В настоящий момент представленный диагностический инструмент позволил решить несколько задач, не решенных ранее – актуализировать все наработки в области диагностики готовности к профессиональному самоопределению, создать на этой основе инструментарий, провести несколько уровней апробации, доработать по результатам апробации таким образом, чтобы инструмент соответствовал всем психометрическим требованиям (валидность, надежность, достоверность, репрезентативность).

Тестирование предполагает последующую обратную связь (консультацию по результатам тестирования), которая не только даст каждому обучающемуся информацию о его уровне готовности к выбору профессии, но и позволит сформулировать рекомендации для индивидуальной самостоятельной работы. Поэтому, даже в случае, если не удастся по каким-либо причинам ввести тестирование в деятельность образовательной организации как часть комплексной профориентационной работы, его результаты, тем не менее, будут полезны школьникам для самопознания и саморазвития.

Продолжением исследования готовности к профессиональному самоопределению может стать сопоставление результатов тестирования и разного рода образовательных результатов. В более долгосрочной перспективе (7–10 лет) – соотнесение результатов тестирования с профессиональными достижениями и удовлетворенностью выбором.

Литература

1. Арон И. С. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2010. № 1. С. 233–237.
2. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Родичев Н. Ф., Сергеев И. С. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения и его возможные модели в условиях неопределенности социума и рынков труда // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 3. С. 72–85. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-1031>
3. Зеер Э. В., Сыченко Ю. А. Актуальные проблемы профессиологии образования (по материалам нетворкинга «Профессиология: проекция в будущее») // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 112–122. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.011>
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2005. 304 с.
5. Леонтьев Д. А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 2. <http://psystudy.ru/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html>
6. Овчарова Р. В. Практическая психология образования: уч. пос. для вузов. М.: Академия, 2007. 448 с.
7. Пряжников Н. С., Серебряков А. Г., Кувшинова О. Л., Алтухов В. В., Кузнецов К. Г. Диагностические материалы для профессиональной ориентации. М.: Академия, 2014. 368 с.
8. Пряжников Н. С. Профорентация. М.: Академия, 2006. 496 с.
9. Психологическое сопровождение выбора профессии / Ред. Л. М. Митина. М.: Флинта, 1998. 179 с.
10. Родичев Н. Ф. Восемь мифов о профессиональном самоопределении подростка, прежде чем говорить о профориентации в школе начала 21 века... // Электронный журнал «Инфо-Net-ПОИСК». 2006. https://rcsz.ru/InfoNet/inf_mn.htm
11. Чернявская А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М.: Владос-Пресс, 2001. 96 с.
12. Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф., Сергеев И. С. Критерии и показатели готовности обучающихся к профессиональному самоопределению // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 8. С. 10–16.

References

- Aron, I. S. (2010). Psychological readiness of career self-determination. *Bulletin of KSU named after Nekrasov*, 1, 233–237. (In Russ.)
- Blinov, V. I., Esenina, E. Y., Rodichev, N. F., & Sergeev, I. S. (2020). Pedagogical accompaniment of career self-determination and its potential models in the conditions of career market and society uncertainty. *Vocational Education and Labour Market*, 3, 72–85. (In Russ.)
- Chernyavskaya, A. P. (2001). *Psikhologicheskoe konsul'tirovanie po professional'noi orientatsii* [Psychological consulting for career guidance]. Vlados-Press. (In Russ.)

- Chistyakova, S. N. (2016). Criterias and indicators of student's self-determination readiness. *Professional Education. Stolitsa*, 8, 10–16. (In Russ.)
- Klimov, E. A. (2005). *Psikhologiiia professional'nogo samoopredeleniia [Psychology of career self-determination]*. Akademiia. (In Russ.)
- Leontiev, D. A. (2015). Undetermination challenge as a central problem of psychology o personality. *Psychological Researches*, 8 (40), 2. (In Russ.)
- Mitina, L. M. (Ed.). (1998). *Psikhologicheskoe soprovozhdenie vybora professii [Psychological support of career choice]*. Flinta. (In Russ.)
- Ovcharova, R. V. (2007). *Prakticheskaiia psikhologiiia obrazovaniia [Practical psychology of education]*. Akademiia. (In Russ.)
- Pryazhnikov, N. S., Serebriakov, A. G., Kuvshinova, O. L., Altukhov V. V., & Kuznetsov, K. G. (2014). *Diagnosticheskie materialy dlia professional'noi orientatsii [Diagnostics materials for career guidance]*. Akademiia. (In Russ.)
- Pryazhnikov, N. S. (2006). Proforientatsiia [Career guidance]. Akademiia. (In Russ.)
- Rodichev, N. F. (2006). 8 Myths about teenager's career self-determination, before speaking about the career guidance in a high school at the beginning of 21 century... *Electronic Resource Journal INFO-NET-POISK*. https://rcsz.ru/InfoNet/inf_mn.htm
- Zeer, E. F., & Sychenko, Yu. A. (2021). Actual problems of educational professionology (based on "Professionology: projection to the future" networking materials). *Vocational Education and Labour Market*, 3, 112–122. (In Russ.)

Прогнозирование профессионального будущего как инновационная технология управления профессиональным становлением

В. С. Третьякова¹

¹ Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия

Для цитирования	Третьякова В. С. Прогнозирование профессионального будущего как инновационная технология управления профессиональным становлением // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 1. С. 112–126. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.007
For citation	Tretyakova, V. S. (2022). Forecasting the professional future as an innovative technology for managing the professional development of students. <i>Vocational Education and Labour Market</i> , 1, 112–126, https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.007
Поступила Received	18 января 2022 г. January 18, 2022
Copyright	© Третьякова В. С., 2022
Финансирование	Публикуется при финансовой поддержке гранта РФФИ № 20-413-660013 р_а «Прогнозирование профессионального будущего студенческой молодежи в цифровую эпоху»
Funding	Published with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (RFBR) grant No 20-413-660013 r_a "Forecasting the professional future of students in the digital age"

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

Аннотация

Предметом исследования является прогнозирование профессионального будущего обучающегося, под которым понимается технологическая цепочка взаимосвязанных элементов, представляющих целостный процесс, выстраиваемый в соответствии с поставленной целью и направленный на достижение результата. Прогнозировать будущее чрезвычайно важно, учитывая стремительные изменения, происходящие на рынке труда.

Цель исследования: разработка технологии прогнозирования профессионального будущего с целью снижения его неопределенности и построения стратегии профессионального самоопределения.

Методы. В статье представлены два новых подхода к проблеме прогнозирования профессионального будущего: процессуально-технологический (прогнозирование как технология) и персонализированный, основывающийся на самостоятельности и активности субъекта образовательной деятельности. Для определения возможностей обучения по индивидуальному учебному плану и его содержательного наполнения был изучен опыт ведущих университетов страны в области проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, проанализированы образовательные предложения от университетов, онлайн-курсы от Coursera и др. Для сбора данных использовались психодиагностические методики: проективная методика рисуночных метафор И. Л. Соломина «Мой жизненный путь» и технология личностно-ресурсного картирования.

Результаты. На основе проведенных исследований определено содержание этапов технологии прогнозирования. *1 этап, диагностический:* диагностика навыков постановки целей и умения добиваться их достижения. *2 этап, проектировочный:* анализ и разработка способов восполнения компетентностных дефицитов; разработка персонализированной образовательной траектории профессионального становления (результат 1) и траектории профессионального развития как перспективное и долговременное планирование профессиональной жизни при активном вхождении выпускника в профессиональную среду (результат 2). *3 этап, реализационный:* поступательное продвижение по персонализированной образовательной траектории и представление результата собственной деятельности по освоению профессии. *4 этап, аналитический:* оценка результатов личностной готовности обучающегося как субъекта профессиональной деятельности.

Практическая значимость. Материалы статьи могут быть использованы руководителями и преподавателями образовательных организаций различного уровня для реализации инновационных преобразований в процессе подготовки будущих профессионалов.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональное будущее, образовательная траектория, персонализированное образование, навыки прогнозирования

Forecasting the professional future as an innovative technology for managing the professional development of students

V. S. Tretyakova¹

¹ Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation

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

Abstract

Background. The subject of the research is the forecasting of the professional future of the student as a technological chain of interrelated elements, representing a holistic process, built in accordance with the goal and aimed at achieving the result. Forecasting the future is extremely important, given the rapid changes taking place in the labour market.

Objective. The goal of the research is to develop a technology for forecasting the professional future of a student, aimed at reducing uncertainty of the future and building a strategy for professional self-determination.

Methods. The author of the article offers two new approaches to the problem of forecasting the professional future – procedural and technological, viewing forecasting as technology; and personalised, based on the independence and engagement of the subject of educational activity. In order to determine the possibilities of training according to an individual curriculum and its content, the experience of the country's leading universities in the field of designing individual educational routes was studied, educational offers from universities, online courses from Coursera, etc were analysed. To collect data, psychodiagnostic methods were used: the projective method of pictorial metaphors by I. L. Solomin «My Life Path», the technology of personality-resource mapping.

Results. On the basis of the conducted research, the content of each stage of the forecasting technology was determined. Stage 1. Diagnostic: diagnosis and analysis of the student's goal-setting skills and resources to achieve the goals. Stage 2. Design: analysis and development of ways to fill competence deficits; development of a personalised educational trajectory of professional development (result 1) and a trajectory of professional development as promising and long-term planning of professional life with the graduate actively entering the professional environment (result 2). Stage 3. Implementation: progressive advancement along a personalised educational trajectory and presentation of the result of one's own activity in mastering the profession. Stage 4. Analytical: evaluation of the results, personal readiness of the student as a subject of professional activity.

Practical significance. The materials of the article can be used by managers and teachers of educational organisations of various levels to implement innovative transformations in the process of training future professionals.

Keywords: professional self determination, professional future, forecasting technology, educational trajectory, personalised education

Введение

Проблема прогнозирования будущего в контексте модернизации мира и России рассматривается учеными как одна из приоритетных технологий шестого технологического уклада, наряду с нано- и биотехнологиями. Эта стратегическая проблема определяет «предсказание наиболее вероятных последствий крупных решений, принимаемых на государственном уровне, а также анализ и планирование воздействий, приближающих нас к желаемому варианту будущего» (Малинецкий, 2009). Что же касается каждого конкретного человека, то нам приходится сталкиваться с проектированием и прогнозированием будущего каждодневно как в частной жизни, так и в профессиональной. В обыденных вопросах горизонт прогноза может быть от нескольких часов до нескольких дней.

В профессиональной жизни – это опережающее отражение поступательных передвижений личности, предусматривающее постепенный рост ее потенциала, знаний, опыта и квалификации. На стадии профессионального обучения образ профессионального будущего содержательно конкретизируется и является одним из важнейших критериев профессионализации.

Любое будущее – это объект прогнозирования, и эффективность решения зависит от того, насколько ясно мы представляем его через год, пять, десять лет, и объясняется достижимостью и успешностью в проектировании событий и их реализации. В. Н. Петрова считает человека исследователем, «который постоянно выдвигает рабочие гипотезы (образ возможного будущего) о реальности, с помощью которых он пытается предвидеть и контролировать события» (Петрова, 2007, с. 251).

Одним из ключевых аспектов этой проблемы становится исследование уровня развития современных студентов (будущих специалистов), прогностических компетенций и поиск технологий развития прогностической компетентности в условиях изменившейся профессиональной реальности с целью снижения неопределенности будущего путем его предвидения и построения планов.

Подходы и методы

Разработанная технология прогнозирования профессионального будущего представляет собой «целостный процесс взаимосвязанных элементов, который выстраивается в соответствии с поставленными целями» (Третьякова, Сумина, 2019, с. 94) с учетом индивидуальных запросов обучающегося, сориентированности образовательных событий на эти цели и их выполнение. Основные подходы, которые реализованы в исследовании, – процессуально-технологический и персонализированный. Объединение этих двух подходов позволяет традиционную технологическую цепочку («цель – преобразование как процесс обучения – результат»), в которой «учитель является единственным инициативно действующим лицом учебного процесса» (Кларин, 1995, с. 5), наполнить новым содержанием, основывающимся на самостоятельности и ответственности обучающегося. В связи с чем необходимо принять, что *цель* у каждого индивидуальна, *процесс* достижения цели у каждого свой, *результат* – неочевиден (нет единого четко фиксированного педагогом результата), а есть лишь две точки, откуда обучающийся начинает и куда хочет прийти, и то, как он это делает, приближаясь к своей цели. Такой подход предполагает активность обучающегося, его способность к самоопределению и самосовершенствованию, но он также значимо связан и с преподавателем (тьютором, наставником) (Marzano et al., 2017), лично ответственным за результат, за удовлетворение разнообразных потребностей обучающихся, за обеспечение их инициативной субъектной позиции, за организацию обучения, нацеленную на прогресс каждого обучающегося. Реализация персонализированного подхода связана с проектированием индивидуальных образовательных стратегий как совокупности обстоятельств и условий жизни, создающих возможности для реализации

личностного и карьерного потенциала. Процессуально-технологический подход предполагает осуществление поэтапного планирования профессионального будущего: выстраивание основных вех профессионального пути и их событийное наполнение. Реализация этих двух подходов означает продвижение субъекта по выбранному им сценарию в образовательной и самообразовательной деятельности.

Для реализации представленной технологии был изучен опыт ведущих университетов страны в области проектирования индивидуальных образовательных маршрутов – Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Томского государственного университета, Финансового университета при Правительстве РФ (Москва), Пензенского государственного университета, Российского государственного профессионально-педагогического университета и других. С целью определения возможностей обучения по индивидуальному учебному плану и его содержательного наполнения изучены образовательные предложения от университетов и онлайн-курсы от Coursera.

Также были применены методы проектирования, моделирования, обобщения и классификации. Сбор данных осуществлялся с помощью психодиагностических методик.

Для изучения целей жизненного пути и диагностики прогностической компетентности обучаемых использовалась проективная методика рисуночных метафор И. Л. Соломина «Мой жизненный путь» (Соломин, 2006).

Диагностирование имеющихся ресурсов для достижения поставленных целей осуществлялось посредством технологии личностно-ресурсного картирования (Личностно-ресурсное картирование..., 2018), которая направлена на выявление способности обучаемого осмысленно видеть себя в ближайшем и отдаленном будущем. Суть картирования – «в рефлексивном отражении определенных личностью объектов, зафиксированных на бумаге, с учетом их значимости, взаимоотношений между ними, временных аспектов, приоритетных задач и потенциальных преград и методов их устранения» (Церковникова, 2021, с. 230).

В эмпирических исследованиях, включая пилотажные исследования 2020 и 2021 гг., приняли участие в общей сложности 232 студента Российского государственного профессионально-педагогического университета и учеников 8–9 классов СОШ № 81 Екатеринбурга.

Результаты и обсуждение

Содержательную часть технологии составляют цели. Постановка целей, общих и конкретных, – это осознанное и целенаправленное создание образа будущего, ожидаемого результата. «Образ будущей профессии есть представление цели деятельности в процессе обучения. Это способ осознания и представления желаемого финального результата собственной деятельности по освоению профессии» (Персонализированное образование..., 2021, с. 55). Постановка цели определяет успех в любой деятельности. Но, как показывает практика, правильно поставить цели и точно их сформулировать умеет далеко не каждый. Студенты перво-

го курса имели возможность оценить свой уровень выраженности прогностической компетенции «Способность ставить профессиональные цели» по 10-балльной шкале. Сами студенты оценивают эту способность достаточно высоко – 7,4 балла, при этом в большей степени участники способны планировать достижение краткосрочных целей – 7,5 баллов, чем долгосрочных – 6,5 баллов (рис. 1) (Церковникова, Третьякова, 2021, с. 314), что может свидетельствовать о том, что часть студентов пока не решили, каков должен быть их образ жизни в долгосрочной перспективе. Однако с большой долей вероятности можно предположить, что самооценка по этой компетенции явно завышена, на что указывают данные, полученные в исследовании целей жизненного пути с применением проективной методики рисуночных метафор И. Л. Соломина «Мой жизненный путь» (Соломин, 2006). Студенты-первокурсники, как и школьники, имеют «весьма абстрактное представление о своем дальнейшем жизненном пути, в нем недостаточно конкретики, плотности планируемых событий. В беседе, которая сопровождает проведение данной методики, примерно у трети студентов-первокурсников выявлена неуверенность в правильности выбора образовательной программы, вуза» (Зеер и др., 2021, с. 172). Аналогичные результаты наблюдений приводятся и в более ранней работе Э. Ф. Зеера (2014), в которой к негативным тенденциям, характеризующим процесс профессионального самоопределения современной молодежи, он относит асимметрию (искажение) образа профессионального будущего, которая проявляется в аморфности и неопределенности цели получения профессионального образования, ориентации на краткосрочный успех, несоответствии возможностей личности сле-

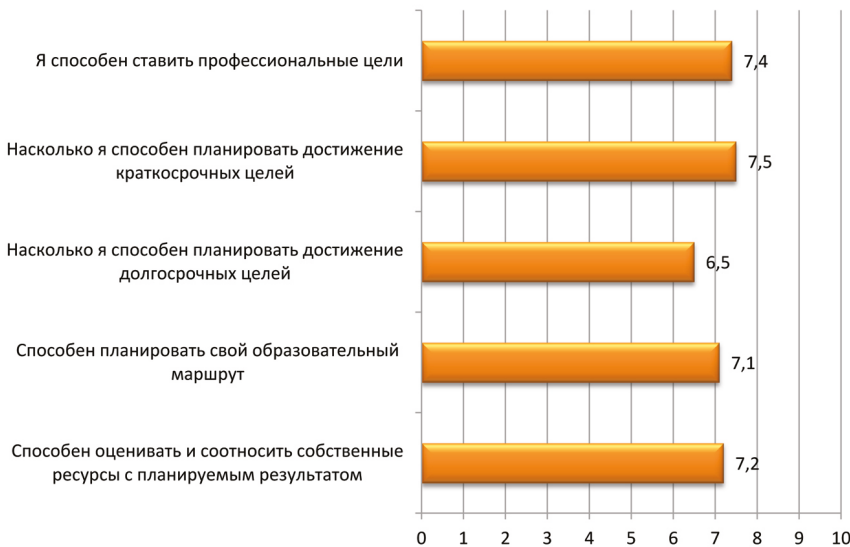


Рис. 1. Самооценка студентами уровня выраженности прогностических компетенций (среднее значение)

довать ускоряющемуся темпу трудовой деятельности и изменяющихся требований, исходящих от профессии и рынка труда.

Личностно-ресурсное картирование, проведенное среди студентов первого курса, показало, что в составленных картах своего профессионального развития студенты ярко и красиво представили свои долгосрочные цели (от 3 до 10 лет), однако, когда их попросили ответить на вопрос «Как вы хотите добиться желаемого?», оказалось, что за пределами вуза, кроме как повышения своей квалификации по различным образовательным программам, они ничего спланировать не могут. При этом вероятность того, что запланированные на карте события сбудутся, студенты оптимистично оценили в 73,63% (Церковникова, Третьякова, 2021). Поставленные цели и оптимизм студентов-первокурсников говорят об их амбициозности, однако их цели могут остаться лишь мечтой, если они не приобретут прогностические навыки на этапе профессиональной подготовки.

Для развития навыков постановки целей важно владение техниками постановки целей: уметь определять составляющие успешного целеполагания, выявлять из многих целей истинные, жизнеопределяющие, а также долгосрочные и краткосрочные цели, учитывать факторы, влияющие на корректировку или изменение целей. Кроме того, правильное определение целей может происходить только на основе ясного понимания жизненных ценностей личности, при этом «жизненные и профессиональные цели должны быть согласованы» (Зеер и др., 2021, с. 167) – их взаимосвязь и взаимовлияние создают синергетический эффект.

4 этапа в прогнозировании профессионального будущего

Постановка цели представляет собой *стартовый этап* в реализации технологии прогнозирования профессионального будущего (рис. 2).

В соответствии с поставленными целями проводится диагностика и анализ тех личностных и компетентностных ресурсов, которые могут обеспечить достижение этих целей. Проанализировать имеющиеся ресурсы можно с помощью оценки себя, своих знаний и возможностей, своих сильных и слабых сторон (рис. 1), а также путем сравнения самооценки с мнением компетентных специалистов (экспертов), что позволит получить объективную информацию о качествах личности обучаемого, его профессиональных дефицитах и сориентированности действий и поступков на цели и их выполнение. Мнение экспертов, основанное на профессиональном и научном опыте (это вопрос подбора экспертов), задает базу для решения проблемы прогнозирования, определяет планирование и разработку персонализированной образовательной траектории (ПОТ) для восполнения выявленных дефицитов.

После постановки целей и диагностики личностных и компетентностных ресурсов обучающегося следует приступать ко *второму этапу* технологической цепочки – проектировочному: анализу и разработке способов восполнения компетентностных дефицитов. На данном этапе происходит подготовка организационно-методического инструментария образовательного процесса, среди которого главное место занима-

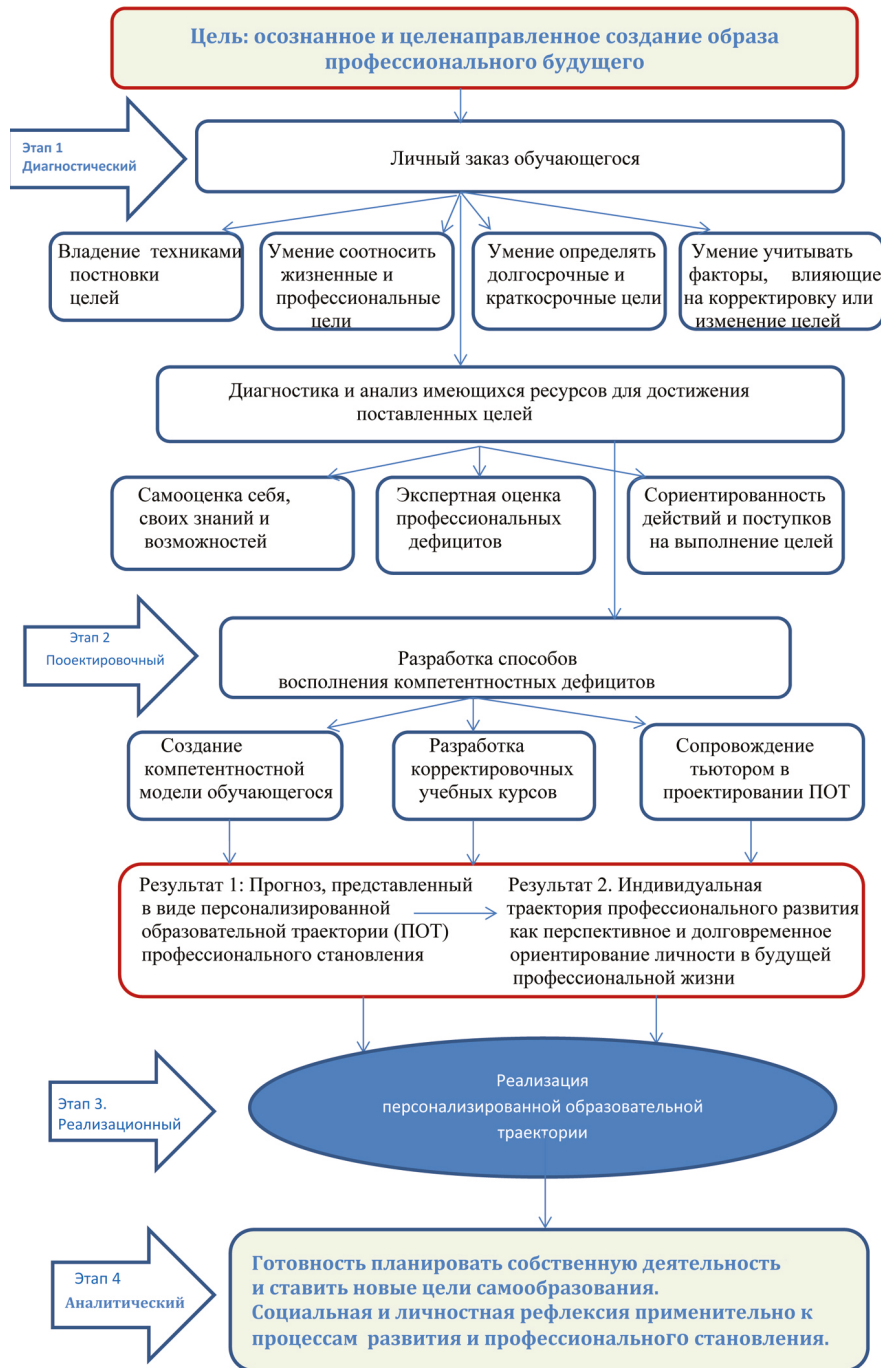


Рис. 2. Инновационная модель технологии прогнозирования профессионального будущего

ет разработка компетентностной модели (компетентностного портрета) обучающихся в соответствии с их уровневой подготовкой. Востребованные навыки и дефицитные компетенции требуют восполнения, поэтому необходимо выявить, с опорой на какие предметы / разделы учебной программы следует их развивать, не перегружая учебное расписание дополнительными предметами и часами.

На этом этапе происходит коррекция обучения, целью которой является восполнение выявленных компетентностных дефицитов, позволяющее обучаемому реализовать свои возможности в приближении профессионального будущего. Здесь деятельность преподавателя / тьютора приобретает особую роль: он, во-первых, *мотиватор* (побуждает к активности, действию, организованности; создает условия для реализации образовательного потенциала личности, потенциала саморазвития, самоактуализации); во-вторых, *фасилитатор* (обеспечивает коммуникацию, способствует созданию комфортной атмосферы, генерирует новые идеи); в-третьих, *консультант* (выявляет проблемы профессионального развития и способы разрешения ситуаций затруднения, оказывает помощь в профессиональной адаптации); в-четвертых, *разработчик* (помогает разрабатывать компетентностную модель, проектировать персонализированную образовательную траекторию); в-пятых, *навигатор* (создает образовательную среду, помогает найти уникальный образовательный путь, сориентироваться в многообразии образовательных предложений, подобрать образовательные ресурсы)¹. Его главная цель – психолого-педагогическое сопровождение обучаемого в образовательных событиях. Сопровождение всегда направлено на личность и характеризуется тем, что это: 1) совместная деятельность сопровождающего (тьютора) и сопровождаемого (обучающегося), 2) сопровождающий создает некие благоприятные условия для сопровождаемого, в которых тот может принимать максимально лучшие решения для личностного роста, 3) «оказание помощи сопровождаемому увидеть в себе то, чего он не видит в себе сам» (Третьякова, Кайгородова, 2021, с. 17), 4) научение самостоятельно планировать свой жизненный путь и проектировать персонализированную образовательную траекторию по запросу самого обучающегося (Персонализированное образование..., 2021, с. 94).

Результатом проектировочного этапа – совместной деятельности сопровождающего и сопровождаемого – является прогноз, представленный в виде персонализированной образовательной траектории профессионального становления (результат 1). Ориентируясь на компетентностную модель, обучающийся и тьютор из множества образовательных предложений (элективных курсов, коротких модулей, майноров, онлайн-курсов от университета, онлайн-курсов от Coursera, проектов, стажировок, программ дополнительного образования, тренингов, научных кружков, конференций, взаимодействия с работодателями, профессиональных проб и др.) осуществляют выбор средств и способов, реально индивидуализирующих образовательный маршрут. Принципы построения персонализированной образовательной траектории сфор-

¹ Ролевая деятельность тьютора описана детально в работе М. Н. Попова (2013).

мулированы в концепции персонализированного образования (Третьякова, Кайгородова, 2021, с. 17–18).

Не менее важным является и второй результат проектировочного этапа – траектория профессионального развития «как перспективное и долговременное ориентирование личности в будущей профессиональной жизни» (Зеер и др., 2021, с. 169). Если ПОТ – это планирование образовательного результата на этапе профессиональной подготовки, то в этом случае речь идет о прогнозируемой карьере на длительный срок в условиях профессиональной деятельности на рабочем месте, при активном вхождении выпускника в профессиональную среду.

Здесь возможно построение нескольких равнодоступных жизненных и карьерных альтернатив в зависимости от внешних (непредвиденных ситуаций, например, в виде пандемии) и внутренних факторов (сменились интересы, место жительства, рождение ребенка), в том числе «резервных вариантов», иногда даже связанных с безвозвратным уходом из профессии (по причине возможной невостребованности специалистов данной сферы, личностного роста и желания расти по карьерной лестнице, сложности и напряженности труда и т. п.). Уход из профессии – нормальное явление, поскольку процесс корректировки целей и вектора развития должен быть «непрерывным, и контроль за распределением своих ресурсов (временных, энергетических, финансовых, образовательных) и способов действия для достижения целей требуется постоянный, чтобы двигаться дальше в нужном направлении» (Зеер и др., 2021, с. 168). Формула «одна жизнь – одна профессия» в новых реалиях уже не работает.

Третий этап – реализационный, определяет характер действий обучающегося по отношению к желаемому финальному результату в процессе обучения в вузе. Деятельность обучающегося заключается в реализации профессиональных устремлений и возможностей и представлении результата собственной деятельности по освоению профессии, и в конечном итоге – поступательное продвижение по собственной траектории развития к той самой точке, к которой он хочет прийти. Продвижение сопровождается тьютором, который обеспечивает продуктивные действия обучающегося.

Четвертый этап – аналитический – позволяет произвести оценку результатов. Были поставлены цели, были построены планы, были спланированы образовательные события, предприняты действия, поступки¹. Наступило время оценить последствия всей этой деятельности. С позиции обучающегося это означает провести рефлексию собственной деятельности, собственных достижений, профессионально значимых качеств, выявить новые проблемы и трудности, определить новые цели самообразования; а с внешней позиции (экспертов) – выявить социальную и личностную готовность обучающегося в качестве субъекта профессиональной деятельности, то есть профессионала (рис. 2). На этом этапе происходит ревизия дальнейших целей, они могут пересматриваться, уточняться и изменяться (результат 2).

¹ По определению М. М. Бахтина, именно поступки человека – это единственный путь преодоления человеком разрыва между идеальным и реальным (Бахтин, 1999).

Практики персонализации

Прогнозирование профессионального будущего является системообразующим регулятором актуальной активности личности в процессе профессионального образования. Термины «индивидуальный маршрут» и «индивидуальная траектория» вошли в педагогический лексикон более двух десятилетий назад, однако на практике в мире персонализированное обучение реализовалось слабо и фрагментарно. Основное препятствие заключалось в том, что полноценное персонализированное образование – процесс трудоемкий и затратный, требующий работы целой команды высококлассных специалистов. Вместе с тем стоит отметить, что далеко не во всех вузах существует институт тьюторства, но «продвинутое» университеты уже давно внедряют его в свою практику. Так, с сентября 2014 года в НИУ ВШЭ был введен институт тьюторского сопровождения¹. Томский государственный университет (ТГУ) с 2016 года перешел на новую модель образования, в которой центральное место занимает личность студента, его способности и компетенции² – соответственно, важной становится работа тьютора, который разрабатывает индивидуальные образовательные программы каждому студенту³. Такие специалисты есть в Пензенском государственном университете и некоторых других вузах России. Можно обратиться к опыту Финансового университета при Правительстве РФ (Москва), где в качестве менторов выступают студенты старших курсов. Более широко тьюторское сопровождение представлено в настоящее время в дистанционном обучении (Сысоева, 2016, с. 38).

Тем не менее, несмотря на существующие в персонализированном образовании трудности, за ним, считают ученые, будущее. «Персонализация станет реальностью во всех сферах жизни, и для наших детей это будет означать персонализированную, индивидуальную учебную программу с акцентом на вовлеченность в активное экспериментальное обучение, сочетающее индивидуальные и командные занятия» (Castaño Muñoz et al., 2013). Персонализированное образование является вектором для развития системы образования в мире, и оно должно строиться вокруг обучающегося и концентрироваться на том, что ему нужно на самом деле.

Заключение

Образ профессионального будущего, формирование которого содержательно конкретизируется на стадии получения профессионального образования, является одним из важнейших критериев профессионализации. Это объясняется сдвигом приоритетов от стандартизации массового образования к персонализированному, направленному на

¹ Тьюторство в Вышке. https://www.hse.ru/deprog/Department3_03_21

² Первкурсникам ТГУ тьюторы помогут погрузиться в университетскую среду. <https://www.tsu.ru/news/pervokursnikam-tgu-tyutory-pomogut-pogruzitsya-v-u/>

³ Тьюторы ТГУ построят индивидуальные образовательные программы каждому. <https://tomsk-novosti.ru/tyutory-tgu-postroyat-individualnye-obrazovatelnye-programmy-kazhdomu/>

мотивационный потенциал и самоорганизацию каждого обучающегося. Такого образования еще нет, и его контуры сегодня только обозначаются.

Анализ содержания этапов технологии (личный заказ обучающегося, диагностика и анализ имеющихся ресурсов для достижения поставленных целей, разработка способов восполнения компетентностных дефицитов, проектирование персонализированной образовательной траектории на годы обучения в вузе и на длительный срок за пределами вуза, реализация персонализированной образовательной траектории и, наконец, оценивание социальной и личностной готовности обучающегося как профессионала) указывает на признаки образовательной технологии: целостность, концептуальность, наличие дидактического целеполагания, инновационность, корректируемость и воспроизводимость.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в разработке необходимого инструментария для внедрения технологии в образовательную практику. Значимая роль отводится цифровым образовательным платформам, появление которых кардинально изменило отношение к персонализированному обучению. Появились дополнительные возможности, позволяющие трансформировать учебную деятельность с использованием информационно-коммуникационных технологий: наличие необходимых инструментов в браузере, пошаговые инструкции, автоматическое оценивание и пр. могут обеспечить максимальную персонализацию и приблизить образование к цели: соответствовать современным условиям цифровизации образовательного пространства.

Литература

1. Бахтин М. М. К философии поступка // Человек в мире слова. Москва: Российский открытый университет, 1995. С. 22–66.
2. Зеер Э. Ф. Прогнозирование профессионального будущего как условие преодоления его асимметрии // Путь науки. 2014. Т. 2. № 9 (9). С. 113–115.
3. Зеер Э. Ф., Церковникова Н. Г., Третьякова В. С. Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 6. С. 153–184. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-6-153-184>
4. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Анализ зарубежного опыта. Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.
5. Личностно-ресурсное картирование как средство работы тьютора и не только...: коллект. моногр. / Науч. ред. Т. М. Ковалева. М.: Ресурс, 2018. 104 с.
6. Малинецкий Г. Г. Проектирование будущего. Роль нанотехнологий в новой реальности: доклад // Конференция Нанотехнологического общества России «Развитие нанотехнологического проекта в России: состояние и перспективы», Москва. МИФИ, 9 декабря 2009 г. <https://www.nanonewsnet.ru/articles/2009/proektirovanie-budushchego-rol-nanotekhnologii-v-novoi-realnosti>

7. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация: моногр. / Ред. Э. Ф. Зеер, В. С. Третьякова. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2021. 120 с.
8. Петрова В. Н. Образ будущего и профессиональная успешность // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2007. Вып. 4. С. 251–260.
9. Попов М. Н. Тьюторское сопровождение студентов в вузе // Гуманитарные науки. 2013. № 1. С. 59–65.
10. Соломин И. Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 171 с.
11. Сысоева Е. В. Роль тьютора в образовательном пространстве высшей школы // Наука и современность. 2016. № 44. С. 36–39.
12. Третьякова В. С., Кайгородова А. Е. Новый образовательный формат профессионального становления: персонализированная образовательная траектория обучающегося // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021. Т. 13. № 1 (51). С. 10–21. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2021-13-1-10-21>
13. Третьякова В. С., Сумина Т. Г. Вузовская игра-квест как технология интеграции образовательных областей и видов деятельности // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 4. С. 90–95. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10411>
14. Церковникова Н. Г. Тьюторские технологии прогнозирования профессионального будущего личности // Прогнозирование профессионального будущего молодежи в условиях цифровой экономики: мат. науч.-пр. конф. Первоуральск, 12 марта 2020 г. / Ред. Зеер Э. Ф., Третьякова В. С. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2020. С. 227–231.
15. Церковникова Н. Г., Третьякова В. С. Технологии прогнозирования профессионального будущего студенческой молодежи // Московский экономический журнал. № 7. 2021. С. 309–317. <https://doi.org/10.24411/2413-046X-2021-10392>
16. Castaño Muñoz J., Redecker C., Vuorikari R., Punie Y. Open Education 2030: planning the future of adult learning in Europe // Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning. 2013. No 28 (3). P. 171–86. <https://doi.org/10.1080/02680513.2013.871199>
17. Marzano R. J., Norford J. S., Finn M., Finn III D. Handbook for personalized competency-based education. Bloomington: Marzano Research, 2017. 242 p.

References

- Bakhtin, M. M. (1995). К философии поступка [To the philosophy of the act]. In *Man in the world of words* (pp. 22–66). Rossiiskii otkrytiy universitet. (In Russ.)
- Castaño Muñoz, J., Redecker, C., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2013). Open Education 2030: Planning the future of adult learning in Europe. *Open*

- Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28 (3), 171–186. <https://doi.org/10.1080/02680513.2013.871199>
- Klarin, M. V. (1995). *Innovatsii v mirovoi pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniia, igry i diskussii* [Innovations in world pedagogy: learning based on research, games and discussions.]. Experiment. (In Russ.)
- Kovaleva, T. M. (Ed.). (2018). *Lichnostno-resursnoe kartirovanie kak sredstvo raboty t'iutora i ne tol'ko...* [Personal resource mapping as a means of tutor work and not only...]. Resurs. (In Russ.)
- Malinetsky, G. G. (2009). *Designing the future. The role of nanotechnology in the new reality* [Conference presentation]. Conference of the Russian Nanotechnological Society. National Research Nuclear University, 2009, Moscow. <http://avkrasn.ru/article-495.html> (In Russ.)
- Marzano, R. J., Norford, J. S, Finn, M., & Finn III, D. (2017). *Handbook for personalized competency-based education*. Marzano Research.
- Petrova, V. N. (2007). *Obraz budushchego i professionalnaya uspešnost'* [Vision of the future and professional success]. *Vestnik of Saint Petersburg University*, 4, 251–260. (In Russ.)
- Popov, M. N. (2013). Tutor support of students at the university. *Humanities*, 1, 59–65. (In Russ.)
- Solomin, I. L. (2006). *Sovremennye metody psikhologicheskoi ekspress-diagnosticski i professional'nogo konsul'tirovaniya* [Modern methods of psychological express diagnostics and professional counseling]. Rech. (In Russ.)
- Sysoeva, E. V. (2016). The role of a tutor in the educational space of higher education. *Science and Modernity*, 44, 36–39. (In Russ.)
- Tretyakova, V. S., & Kaigorodova, A. E. (2021). New educational format of professional development: personalized educational trajectory of the student. *Modern Higher School: Innovative Aspect*, 13 (1), 10–21. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2021-13-1-10-21> (In Russ.)
- Tretyakova, V. S., & Sumina, T. G. (2019). University game-quest as a technology for integrating educational areas and activities. *Vocational Education and Labour Market*, 4, 90–95. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10411> (In Russ.)
- Tserkovnikova, N. G. (2020). *Tiutorskie tekhnologii prognozirovaniya professionalnogo budushchego lichnosti* [Tutor technologies for predicting the professional future of a person]. In E. F. Zeer, & V. S. Tretyakova (Eds.), *Forecasting the professional future of youth in a digital economy* (pp. 227–231). RSVPU. (In Russ.)
- Tserkovnikova, N. G., & Tretyakova, V. S. (2021). Technologies for predicting the professional future of student youth. *Moscow Economic Journal*, 7, 309–317. <https://doi.org/10.24411/2413-046X-2021-10392> (In Russ.)

- Zeer, E. F., & Tretyakova, V. S. (Eds.). (2021). Personalizirovannoe obrazovanie v proektsii professionalnogo budushchego: metodologiya, prognozirovaniye, realizatsiya [Personalized education in the projection of the professional future: methodology, forecasting, implementation]. RSVPU. (In Russ.)
- Zeer, E. F. (2014). Forecasting the professional future as a condition for overcoming its asymmetry. *The Way of Science*, 2, 9 (9), 113–115. (In Russ.)
- Zeer, E. F., Tserkovnikova, N. G., & Tretyakova, V. S. (2021). Digital generation in the context of forecasting the professional future. *The Education and Science Journal*, 23 (6), 153–184. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-6-153-184> (In Russ.)



Эффективность педагогического сопровождения в процессе повышения цифровой компетентности сотрудников

А. Н. Деткин¹, Г. И. Давыдова¹

¹ Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского, Ялта

Для цитирования	Деткин А. Н., Давыдова Г. И. Эффективность педагогического сопровождения в процессе повышения цифровой компетентности сотрудников // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 1. С. 127–142. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.008
For citation	Detkin, A. N., & Davydova, G. I. (2022). The effectiveness of pedagogical support in the process of increasing the digital competence of employees. <i>Vocational Education and Labour Market</i> , 1, 127–142, https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.008
Поступила Received	1 февраля 2022 г. February 1, 2022
Copyright	© Деткин А. Н., Давыдова Г. И., 2022

Деткин Антон Николаевич — аспирант Гуманитарно-педагогической академии (филиала) Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского, ORCID: 0000-0001-7780-8209, e-mail: antondetkin@yandex.ru

Давыдова Галина Ивановна — доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Гуманитарно-педагогической академии (филиала) Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского, ORCID: 0000-0001-8754-9802, e-mail: galynadavydova@yandex.ru

Аннотация

Предмет. Преимуществом внутрикорпоративной подготовки кадров является возможность быстрой «перенастройки» персонализированной системы непрерывного профессионального образования сотрудника в ответ на конкретные потребности организации-заказчика. Проблема – в выборе эффективных инструментов. Одним из таких инструментов может стать педагогическое сопровождение сотрудников, в том числе сотрудников, прошедших внутрикорпоративную подготовку.

Цель исследования – оценки эффективности педагогического сопровождения работников для интенсификации сформированных цифровых компетенций.

Метод. Для достижения поставленной цели в декабре 2021 года был проведен эксперимент, в котором приняли участие 41 сотрудник Медико-санитарной части № 98 Федерального медико-биологического агентства России (ФМБА), прошедший

внутрикорпоративную подготовку по использованию специализированного программного обеспечения. В рамках эксперимента оценивалось влияние педагогического сопровождения на количество введенных в систему учетных документов, количество созданных или обработанных электронных направлений, количество добавленных документов на основе шаблонов, количество проведенного в системе времени. Статистический анализ, выявивший значимые изменения, произведен с помощью U-критерия Манна-Уитни и T-критерия Вилкоксона. Корреляционный анализ осуществлен с помощью методики, по которой вычисляется точечный бисериальный коэффициент корреляции.

Результаты. Результаты эксперимента наглядно продемонстрировали возможности педагогического сопровождения как эффективного инструмента формирования цифровых компетенций. В среднем по всем зависимым переменным рост уровня применения цифровых компетенций, сформированных в ходе обучения, составил 72%.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ педагогического сопровождения сотрудников, прошедших внутрикорпоративную подготовку.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, профессиональное обучение, педагогическое сопровождение, обучение персонала, внутрифирменная подготовка, корпоративное обучение, аутокомпетентность, цифровые компетенции

The effectiveness of pedagogical support in the process of increasing the digital competence of employees

A. N. Detkin¹, G. I. Davydova¹

¹ Humanities and Educational Sciences (branch), V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta, Russian Federation

Anton N. Detkin — Postgraduate student at Humanities and Educational Sciences Academy (branch), V. I. Vernadsky Crimean Federal University, postgraduate student, ORCID: 0000-0001-7780-8209, e-mail: antondetkin@yandex.ru

Galina I. Davydova — Doctor of Science (Pedagogy), Candidate of Science (Psychology), Professor at the Socio-Pedagogical Technologies and Pedagogy of Deviant Behavior Department, Humanities and Educational Sciences Academy (branch), V. I. Vernadsky Crimean Federal University, ORCID: 0000-0001-8754-9802, e-mail: galynadavydova@yandex.ru

Abstract

Background. The advantage of internal corporate training is the possibility to quickly «reconfigure» a personalised system of continuing professional education of an employee in response to the specific needs of the client. The problem is in choosing effective tools. One of such tools can be pedagogical support of employees, including employees who have undergone internal corporate training.

Objective. The study was conducted in order to assess the effectiveness of the use of pedagogical support for employees to improve their digital competencies.

Methods. The experiment, conducted in December 2021, involved 41 employees of a medical organisation who underwent internal corporate training in the use of specialised software. The influence of pedagogical support on the number of accounting documents entered into the system, the number of electronic directions created or processed, the number of documents added based on templates, the amount of time spent in the system was evaluated. Statistical analysis, which demonstrated the presence of significant changes, was performed using the Mann-Whitney U-test and Wilcoxon T-test. The correlation analysis was carried out according to the method of calculating the point biserial correlation coefficient.

Results. The results of the experiment demonstrate a high level of correlation between the factor of pedagogical support and the intensity of application of the formed digital competencies by employees. On average, for all dependent variables, the increase in the level of application of digital competencies formed during training was 72%.

Practical significance. The results can be used in the development of pedagogical support programmes for employees who have undergone internal corporate training.

Keywords: continuous vocational education, pedagogical support, corporate training, autocompetence, guidance, counseling, digital competencies, vocational training

Введение

Непрерывное профессиональное образование (continuous vocational education), направленное на расширение потенциала человека в течение всей жизни, реализуется в том числе при внутрикорпоративной подготовке кадров. Задача отделов развития персонала, корпоративных учебных центров – конкретизировать профессиональный профиль личности и «настроить» сотрудника на работу в условиях конкретной организации. Эффективным инструментом при реализации этих задач может быть педагогическое сопровождение сотрудников, в том числе сотрудников, прошедших внутрикорпоративную подготовку (Давыдова и др., 2021).

Под педагогическим сопровождением авторами понимается тип педагогической деятельности, направленный на обеспечение эффективного взаимодействия сопровождаемого с социальной средой, оказание профилактической помощи в различных ситуациях жизненного выбора, создание условий для успешной социальной адаптации, повышения социальной активности, содействие личному росту и определению сопровождаемым своего собственного жизненного и образовательного маршрута.

На сегодняшний день опубликовано немало работ, посвященных проблеме педагогического сопровождения выпускников в среднем профессиональном (Новицкая и др., 2019), высшем образовании (Алексеев и др., 2020), в образовательных организациях, занятых работой с детьми-сиротами и инвалидами (Пазухина и др., 2018). Однако значительная категория выпускников, такая как выпускники корпоративных учебных центров, по разным причинам остается за пределами внимания большинства ученых. Авторы данной статьи попытались в какой-то степени

восполнить существующий пробел, посвятив свою работу исследованию эффективности педагогического сопровождения сотрудников, прошедших подготовку в корпоративных учебных центрах. Целесообразность разработки этой темы обусловлена необходимостью обеспечить качество внутрикорпоративной подготовки кадров.

С целью изучения перспектив педагогического сопровождения лиц, прошедших внутрикорпоративную подготовку, в 2020 году авторами настоящего исследования был проведен педагогический эксперимент, связанный с определением влияния педагогического сопровождения сотрудников, прошедших внутрикорпоративную подготовку, на эффективность применения ими полученных в ходе обучения профессиональных навыков (Detkin et al., 2020). Педагогическое сопровождение осуществлялось в форме однократного делового общения преподавателя учебного центра с сотрудником (выпускником) по прошествии двух недель после окончания обучения. Результаты исследования подтвердили предположение, что специалисты, охваченные педагогическим сопровождением, существенно интенсивнее применяют полученные в ходе обучения профессиональные навыки, чем их коллеги, отнесенные к контрольной группе. В 2021 году авторы продолжили исследование, акцентировав внимание на изучении корреляции интенсивности применения профессиональных компетенций сотрудниками, прошедшими внутрикорпоративную подготовку, и педагогического сопровождения в форме взаимодействия образовательной организации с руководителем сотрудника (Давыдова и др., 2021).

Цель настоящего исследования – оценить эффективность использования педагогического сопровождения сотрудников, прошедших внутрикорпоративную подготовку, для интенсификации применения ими сформированных цифровых компетенций.

Под цифровыми компетенциями здесь понимается совокупность умений и знаний, необходимых для осуществления профессиональной деятельности с использованием цифровых технологий (Ларионов, 2021).

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в научном обосновании эффективности использования педагогического сопровождения в работе с сотрудниками, прошедшими внутрикорпоративную подготовку.

Методы

Для достижения цели исследования авторами был проведен педагогический эксперимент на базе Медико-санитарной части № 98 Федерального медико-биологического агентства России (ФМБА) в г. Большой Камень (Приморский край).

10 декабря 2021 года сотрудники данной медицинской организации в рамках внутрикорпоративной подготовки кадров прошли инструктаж как пользователи Единой ведомственной медицинской информационно-аналитической системы здравоохранения (ЕВМИАС). В мероприятии принял участие 41 сотрудник. *Педагогические условия*, созданные в ходе инструктажа, позволили сформировать у сотрудников цифровые

компетенции по работе в специализированном программном обеспечении ЕВМИАС, а также мотивировать инструктируемых к реализации сформированных навыков, самореализации и саморазвитию. Инструктаж каждого пользователя включал в себя три этапа: организационный (очный инструктаж от 1 до 2 часов), этап самореализации (практическое занятие) и тестирование. На организационном этапе перед участниками были поставлены задачи, мотивирующие пользователя к повышению собственной компетентности в рамках целей и задач организации. На этапе самореализации обучающиеся решали задачи, связанные с повышением личной квалификации на рабочем месте. Применение на этапе тестирования единой для всех участников методики оценки сформированности цифровых компетенций позволило пользователям понять границы своего актуального и перспективного развития.

Далее участники инструктажа были разделены на две группы: экспериментальную (20 человек) и контрольную (21 человек). Экспериментальную группу сформировали методом простой случайной выборки с помощью отбора без возвращения (Чуриков, 2007). Спустя 10 дней после инструктажа участники экспериментальной группы прошли индивидуальное педагогическое сопровождение продолжительностью 3–4 рабочих дня. Педагогическое сопровождение участников контрольной группы не производилось. Таким образом, деятельность по педагогическому сопровождению сотрудников, прошедших внутрикорпоративную подготовку, явилась *независимой переменной* в исследовании. Целью педагогического сопровождения стала помощь сотрудникам в применении цифровых компетенций, сформированных в рамках инструктажа, а средством – ежедневное взаимодействие инструктора-специалиста корпоративного учебного центра с прошедшим инструктаж сотрудником в соответствии с определенным алгоритмом.

Алгоритм педагогического сопровождения был основан на предложенных А. В. Воронцовой и А. Г. Самохваловой (2018) содержательных направлениях педагогического сопровождения и включал:

- в кадровом направлении – контроль выполнения сотрудником действий в системе, дополнительный инструктаж сотрудника на его рабочем месте (в случае, если сотрудник сообщал об имеющихся у него трудностях);

- в методическом направлении – предоставление сотруднику электронного ресурса, содержащего справочную информацию о функциях ЕВМИАС и видеоуроки по работе с основными функциями системы, а также предоставление сотруднику контактов службы технической поддержки ЕВМИАС;

- в фасилитирующем направлении – педагогический контроль имеющихся у сотрудника сложностей в работе с ЕВМИАС, доведение до сотрудника информации о важности реализации полученных в ходе инструктажа навыков, участие в отработке взаимодействия сотрудника с другими подразделениями организации с помощью ЕВМИАС и сформированных цифровых компетенций.

Требования к реализации алгоритма взаимодействия были основаны на принципах педагогического сопровождения, предложенных Н. Л. Коноваловой (2000):

- приоритет интересов сопровождаемого;
- ответственность сопровождаемого за принятие решений (сопровождающий обладает только совещательными правами);
- непрерывность сопровождения, которая в данном исследовании ограничена сроком проведения педагогического эксперимента;
- мультидисциплинарность сопровождения (педагог координирует усилия различных подразделений организации, чтобы целенаправленно коллективно использовались сформированные цифровые компетенции).

В качестве маркеров успешности (Илалтдинова и др., 2017) были выбраны *зависимые переменные*, учитывающие специфику деятельности сотрудников, прошедших внутрикорпоративную подготовку, и отражающие цифровые компетенции, сформированные в ходе обучения:

1. *Количество введенных в систему учетных документов*. Показатель демонстрирует, насколько интенсивно применяется оптимальный объем навыков работы в информационной системе. В нашем исследовании этот показатель указывает на повышение качества профессиональной педагогической деятельности сотрудника.

2. *Количество созданных или обработанных электронных направлений*. Демонстрирует, насколько специалист готов взаимодействовать с коллегами при использовании информационной системы, применять полученные в ходе обучения навыки. Кроме того, данная переменная указывает на адаптированность и «включенность» молодого специалиста в профессиональную среду.

3. *Количество добавленных документов на основе шаблонов*. Добавление протокола исследования требует от специалиста приложения больших усилий, чем просто добавление формализованного учетного документа. Это наиболее важный показатель в нашем исследовании, который указывает на наличие интенции профессионального самосовершенствования.

4. *Количество времени, проведенного в системе*, как показатель повседневной востребованности специалистом полученных навыков и (косвенно) устойчивой мотивации к трудовой деятельности по выбранной специальности.

Для подтверждения влияния на зависимые переменные независимой переменной в исследовании был задействован ряд контрольных переменных, позволяющих оценить влияние на участников экспериментальной и контрольной групп таких факторов, как социально-экономические показатели, распространенность применения тех же навыков у коллег сотрудника, наличие административных требований к применению навыков, полученных в ходе обучения.

Всего было использовано 8 контрольных переменных:

- профессиональная группа;
- уровень образования;

- совмещение оказания медицинской помощи с работой на административных должностях;
- возраст;
- пол;
- число имеющих активных пользователей в подразделении организации, где работает прошедший подготовку сотрудник, на момент окончания обучения;
- наличие на предприятии локальных нормативных актов, предписывающих применение навыков;
- наличие ведомственных нормативных актов, предписывающих применение навыков.

С целью проверки рабочей гипотезы авторы исследования определили значение контрольных переменных и значение каждой из зависимых переменных за каждый день наблюдения. При этом период наблюдения был разбит на два этапа: первый этап длился 10 дней (с момента начала инструктажа до начала взаимодействия в рамках педагогического сопровождения); второй этап продолжался с момента начала педагогического сопровождения до окончания периода наблюдения (9 дней).

Собранные данные позволили:

- 1) проанализировать различия в уровнях контрольных переменных в экспериментальной и контрольной группах с помощью U-критерия Манна-Уитни;
- 2) проанализировать различия уровня зависимых переменных в экспериментальной и контрольной группах до начала педагогического сопровождения с помощью U-критерия Манна-Уитни;
- 3) проанализировать различия уровня зависимых переменных в экспериментальной и контрольной группах после начала реализации педагогического сопровождения с помощью U-критерия Манна-Уитни;
- 4) оценить сдвиг значений зависимых переменных в экспериментальной группе до и после педагогического сопровождения с помощью T-критерия Вилкоксона;
- 5) провести корреляционный анализ с помощью вычисления точечного бисериального коэффициента корреляции (r_{pb}).

Результаты и обсуждение

Анализ данных по контрольным переменным продемонстрировал следующие результаты.

Четыре контрольные переменные имели одно значение для всех участников эксперимента. Число имеющих активных пользователей во всех подразделениях составило менее 10%. На предприятии отсутствовали локальные нормативные акты, предписывающие применение навыков. Ведомственный нормативный акт, предписывающий применение навыков, на момент начала обучения был издан и вступил в действие. Ни один из прошедших подготовку сотрудников не совмещает оказание медицинской помощи и административную работу.

Средние значения остальных контрольных переменных в экспериментальной и контрольной группах представлены в таблице (табл. 1)

Таблица 1

Средние значения контрольных переменных

№	Наименование переменной	Мин.	Макс.	Эксперимент. группа		Контрольная группа	
				Ср. знач.	Стд. откл.	Ср. знач.	Стд. откл.
1	Профессиональная группа	0	3	1,38	0,49	1,52	0,50
2	Уровень образования	3	5	3,77	0,97	4,05	1,00
3	Возрастная группа	1	4	3,00	0,88	2,57	0,85
4	Пол	1	2	1,92	0,27	1,95	0,21

Представленные данные позволяют сделать вывод о том, что социально-экономические факторы, распространенность применения тех же навыков у коллег сотрудника, прошедшего подготовку, наличие административных требований к применению навыков, полученных в ходе обучения, влияют на участников экспериментальной и контрольной групп сходным образом. Данный вывод также подтверждается анализом достоверных различий в уровнях контрольных переменных в обеих группах с помощью U-критерия Манна-Уитни (Сидоренко, 2002), который показал, что рассчитанное значение критерия по всем контрольным переменным равняется 186. При этом критическое значение данного критерия, согласно таблице критических значений критерия U Манна-Уитни по Е. В. Гублеру и А. А. Генкину (Сидоренко, 2002), при $p = 0,05$ и $n = 20$ равняется 146. Следовательно, достоверные различия между контрольными переменными в экспериментальной и контрольной группах отсутствуют.

Полученный результат позволил нам продолжить анализ данных и рассмотреть значения зависимых переменных на этапе до начала педагогического сопровождения.

В таблице 2 представлены средние значения зависимых переменных в экспериментальной и контрольной группах до начала педагогического сопровождения прошедших подготовку сотрудников. Этот период длился 10 дней.

Для выявления различий уровня зависимых переменных в экспериментальной и контрольных группах нами был применен U-критерий Манна-Уитни (Сидоренко, 2002). Значения критерия, рассчитанные за период с момента проведения инструктажа до начала педагогического сопровождения участников экспериментальной группы, приведены по каждой зависимой переменной в таблице 3.

Данные значения позволяют сделать вывод об отсутствии достоверных различий применения участниками контрольной и экспериментальной групп цифровых компетенций до момента начала педагогического

Таблица 2

Значения зависимых переменных до начала педагогического сопровождения

№	Переменная	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
		Ср. знач.	Стд. откл.	Мин.	Макс.	Ср. знач.	Стд. откл.	Мин.	Макс.
1	Количество введенных учетных документов	9	12,9	0	39	6,4	3,8	0	14
2	Количество созданных электр. направлений	1,1	2,1	0	7	0,7	1,4	0	4
3	Количество созданных документов на основе шаблонов	4,7	7,5	0	23	3,1	3,4	0	9
4	Количество времени, проведенного в системе	21	11,5	5	48	20,5	9,9	5	58

Таблица 3

Значения U-критерия Манна-Уитни до реализации педагогического сопровождения

№	Переменная	U-критерий Манна-Уитни ($U_{эмп.}$)
1	Количество введенных учетных документов	173,5
2	Количество созданных электронных направлений	218,5
3	Количество созданных документов на основе шаблонов	197,5
4	Количество времени, проведенного в системе	211

сопровождения. Если достоверные различия между группами появятся после проведения педагогического сопровождения, то может быть сделан вывод о характере влияния педагогического сопровождения на интенсивность применения цифровых компетенций прошедшими подготовку сотрудниками.

В таблице 4 представлены средние значения зависимых переменных в экспериментальной и контрольной группах после начала педагогического сопровождения прошедших подготовку сотрудников. Этот период длился 9 дней.

U-критерий Манна-Уитни, рассчитанный за период после начала педагогического сопровождения участников экспериментальной группы до окончания периода наблюдения, демонстрирует наличие достоверных различий между интенсивностью применения цифровых компетенций в экспериментальной и контрольной группах после реализации педагогического сопровождения. Значения критериев представлены в таблице 5.

Таблица 4

Значения зависимых переменных после начала педагогического сопровождения

№	Переменная	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
		Ср. знач.	Стд. откл.	Мин.	Макс.	Ср. знач.	Стд. откл.	Мин.	Макс.
1	Количество введенных учетных документов	49,7	24,4	7	110	28,1	22,5	0	65
2	Количество созданных электронных направлений	29,6	12	11	56	14,9	13,2	1	47
3	Количество созданных документов на основе шаблонов	18,7	15,1	0	60	10,5	9,4	0	33
4	Количество времени, проведенного в системе	26,9	12	7	59	19,7	10,5	7	42

Таблица 5

**Значения U-критерия Манна-Уитни
после реализации педагогического сопровождения**

№	Переменная	U-критерий Манна-Уитни ($U_{эмп.}$)
1	Количество введенных учетных документов	105
2	Количество созданных электронных направлений	71
3	Количество созданных документов на основе шаблонов	141
4	Количество времени, проведенного в системе	114

Приведенные в таблице 5 значения позволяют сделать вывод о достоверности различий между контрольной и экспериментальной группами по каждой зависимой переменной.

Абсолютные значения зависимых переменных свидетельствуют о низком уровне использования ЕВМИАС, что, на наш взгляд, вызвано отсутствием в момент проведения эксперимента локальных нормативных актов, предписывающих применять полученные в ходе инструктажа навыки. Кратное увеличение значений зависимых переменных в обеих группах, что отражено в таблицах 2 и 4, отражает так называемый эффект низкой базы. Тем не менее полученные показатели демонстрируют значительное влияние проведенного педагогического сопровождения на интенсивность применения сформированных цифровых компетенций прошедшими внутрикорпоративную подготовку сотрудниками, так как рост уровня применения цифровых компетенций в экспериментальной

группе оказался выше, что привело к значимым различиям с контрольной группой.

Для подтверждения того факта, что изменения в интенсивности применения цифровых компетенций в экспериментальной группе являются значимыми, был оценен сдвиг значений зависимых переменных в экспериментальной группе до и после педагогического сопровождения с помощью Т-критерия Вилкоксона (Сидоренко, 2002). Рассчитанные значения критерия по каждой переменной приведены в таблице 6.

Таблица 6

Значения Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе

№	Переменная	Т-критерий Вилкоксона ($U_{\text{эмп.}}$)
1	Количество введенных учетных документов	1,5
2	Количество созданных электронных направлений	0
3	Количество созданных документов на основе шаблонов	5,5
4	Количество времени, проведенного в системе	21

Критические значения Т-критерия Вилкоксона равняются 60 ($p < 0,05$) и 43 ($p < 0,01$). Таким образом, по всем зависимым переменным в экспериментальной группе произошли значимые изменения, интенсивность применения цифровых компетенций, сформированных в ходе обучения, существенно выросла.

Для определения наличия связи выявленных изменений с применением педагогического сопровождения был проведен корреляционный анализ с помощью вычисления точечного бисериального коэффициента корреляции (r_{pb}) по методике, предложенной А. П. Бавриной и И. Б. Борисовым (2021). Значения коэффициентов по каждой зависимой переменной приведены в таблице 7.

Таблица 7

Значения точечного бисериального коэффициента корреляции (r_{pb})

№	Переменная	Точечный бисериальный коэффициент корреляции (r_{pb})	Коэффициент детерминации R (r^2)
1	Количество введенных учетных документов	0,80	0,64
2	Количество созданных электронных направлений	0,99	0,98
3	Количество созданных документов на основе шаблонов	0,67	0,45
4	Количество времени, проведенного в системе	0,61	0,37

Критическим значением точечного бисериального коэффициента корреляции ($r_{кр}$) при количестве степеней свободы, равном 40, и уровне значимости коэффициента корреляции $p < 0,01$ является 0,30. Таким образом, для всех переменных наблюдается однонаправленная положительная связь. По шкале Чеддока полученное значение коэффициентов корреляции для переменных «Количество введенных учетных документов» и «Количество созданных электронных направлений» интерпретируется как сильная связь, а для переменных «Количество созданных документов на основе шаблонов» и «Количество времени, проведенного в системе» как связь средней силы.

Итоги вышеприведенных анализов и оценок позволяют сделать следующие общие выводы:

После проведения инструктажа и до начала педагогического сопровождения существенных различий в уровне применения цифровых компетенций между участниками экспериментальной и контрольной групп не наблюдалось.

После педагогического сопровождения участники экспериментальной группы начали применять цифровые компетенции значительно более интенсивно.

Педагогическое сопровождение выступило фактором развития цифровых компетенций сотрудников в ходе непрерывного профессионального образования.

Заключение

Результаты проведенного эксперимента подтвердили гипотезу, что педагогическое сопровождение сотрудника, прошедшего внутрикорпоративную подготовку, является значимым фактором в повышении интенсивности применения цифровых компетенций, сформированных в ходе внутрикорпоративной подготовки.

Применение педагогического сопровождения сотрудников, прошедших внутрикорпоративную подготовку в рамках эксперимента, увеличило количество вводимых учетных документов на 76%, количество создаваемых электронных направлений – на 98%, количество создаваемых документов на основе шаблонов – на 77%, количество времени, проводимого в системе, – на 36%. В среднем по всем зависимым переменным применение цифровых компетенций, сформированных в ходе обучения, выросло на 72%.

Научная новизна исследования заключается в том, что предложен новый подход к представлению зависимостей между процедурой прохождения повышения квалификации в рамках внутрикорпоративной подготовки, процессом педагогического сопровождения, направленного на повышение качества применения профессиональных компетенций, и качеством применения этих компетенций.

Исследование имеет ряд методологических ограничений, которые стоит принимать во внимание. Одно из таких ограничений заключается в том, что исследование проводилось с использованием таких образовательных программ, которые в качестве результата подразумевают

активное применение сформированных в ходе обучения компетенций и навыков. Второе ограничение связано с краткосрочным характером примененного взаимодействия. При этом общие выводы исследования совпадают с выводами ряда исследований эффективности педагогического сопровождения, проведенных на базе других образовательных организаций и в других странах (Cuyutupa Cuba, Véliz Dávila, 2021; El Ouesdadi, Sara, 2021; Sokhranov-Preobrazhensky, Vishnevskaya, 2021; Delgado Osoros et al. (2022).

Педагогическое сопровождение сотрудников, прошедших внутрикорпоративную подготовку, нуждается в дальнейшем исследовании. Требуется изучить влияние регулярного длительного взаимодействия с прошедшим подготовку сотрудником, а также эффективность персонального взаимодействия с сотрудниками, прошедшими внутрикорпоративную подготовку при реализации образовательных программ различного уровня.

Литература

1. Алексеев С. Г., Кирьяш О. А., Рабочих Т. Б. Аспекты организации постдипломного сопровождения выпускников педагогического вуза в условиях формирования национальной системы учительского роста // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. Т. 14. № 4. С. 112–117. <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.14>
2. Баврина А. П., Борисов И. Б. Современные правила применения корреляционного анализа // Медицинский альманах. 2021. № 3 (68). С. 70–79. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46594535_86950662.pdf
3. Воронцова А. В., Самохвалова А. Г. Подходы к пониманию педагогического сопровождения Стратегии развития воспитания в РФ // Вестник Костромского государственного университета. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 2. С. 6–11. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35681018_72878549.pdf
4. Давыдова Г. И., Деткин А. Н. Взаимодействие образовательной организации с работодателем как способ интенсификации применения выпускником сформированных профессиональных компетенций // Гуманитарные науки. 2021. № 4 (56). С. 98–102. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47952170_29209267.pdf
5. Давыдова Г. И., Деткин А. Н. Организация рефлексивного диалога в процессе освоения дополнительных общеобразовательных программ // Менеджмент в образовании: достижения, вызовы, перспективы: материалы международной научно-практической конференции, Москва, 10 апреля 2021 года. С. 64–68.
6. Илалтдинова Е. Ю., Фильченкова И. Ф., Фролова С. В. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 2. <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/viewFile/622/604>

7. Коновалова Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. СПб: Изд. С.-Петербург. гос. ун-та, 2000. 229 с.

8. Ларионов В. Г., Шереметьева Е. Н., Горшкова Л. А. Цифровая трансформация высшего образования: технологии и цифровые компетенции // Вестник Астраханского государственного технического университета. Сер. Экономика. 2021. № 2. С. 61–69. <https://doi.org/10.24143/2073-5537-2021-2-61-69>

9. Новицкая В. А., Архипова А. А. Модель интеграции молодых педагогов в профессию: от замысла к реализации // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14. № 2. С. 15–24. <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2019-14-2-15-24>

10. Пазухина С. В., Калинина З. Н., Декина Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // Гуманитарные науки. 2018. № 2 (42). С. 128–136. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35141814_73827493.pdf

11. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб: Речь, 2002. 350 с.

12. Чуриков А. Случайные и неслучайные выборки в социологических исследованиях // Социальная реальность. 2007. № 4. С. 89–109.

13. Cuyutupa Cuba L. E., Véliz Dávila S. M. Acompañamiento pedagógico de la directora en una institución educativa pública de Chorrillos. Estudio de caso/ Lima: Sandra María Universidad Femenina del Sagrado Corazón, 2021. 231 p. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/904>

14. Delgado Osore, R. E., Delgado Osore, I. F., Delgado Osore, V. R., Balarezo Ramírez, A. Acompañamiento pedagógico directivo y desempeño docente en una institución pública del Perú // Revista de propuestas educativas. 2022. Vol. 4. No 7. P. 32–43. <https://propuestaseducativas.org/index.php/propuestas/article/view/773>

15. Detkin A., Kobelskiy A., Borzova A. Business communication with a graduate as a pedagogical tool in the process of training software users // SHS Web of Conf. 2020. № 87. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700088>

16. El Ouedadi N., Sara R. E learning and the new pedagogical practices of Moroccan teachers // Proceedings of the 4th international conference on networking, information systems & security. 2021. P. 1–7. <https://doi.org/10.1145/3454127.3456590>

17. Sokhranov-Preobrazhensky V. V., Vishnevskaya G. V. Semantic teaching process as a basis for the development of education in polyfunctional environment // Research anthology on developing critical thinking skills in students. IGI Global, 2021. P. 278–297. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3022-1.ch016>

References

Alekseev, S. G., Kiryash, O. A., & Rabochih, T. B. (2020). Aspects of the organization of postgraduate support of graduates of a pedagogical university in the conditions of formation of a national system of teacher

- growth. *Science of Man: humanitarian studies*, 14 (4), 112–117. <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.14> (In Russ.)
- Bavrina, A. P., & Borisov, I. B. (2021). Modern rules for the application of correlation analysis. *Medical Almanac*, 3 (68), 70–79. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46594535_86950662.pdf (In Russ.)
- Churikov, A. (2007). Random and non-random samples in sociological research. *Social reality*, 4, 89–109. (In Russ.)
- Cuyutupa Cuba, L. E., & Véliz Dávila, S. M. (2021). *Acompañamiento pedagógico de la directora en una institución educativa pública de Chorrillos. Estudio de caso*. Sandra María Universidad Femenina del Sagrado Corazón. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/904>
- Davydova, G. I., & Detkin, A. N. (2021). Interaction of educational organizations with the employer as a way of intensifying the application of the graduate formed professional competencies. *Humanities (Yalta)*, 4 (56), 98–102. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47952170_29209267.pdf (In Russ.)
- Davydova, G. I., & Detkin, A. N. (2021). Organization of reflexive dialogue in the process of mastering additional general education programs. *Proceedings of the international scientific and practical conference (Moscow, April 10)* (pp.64–68). (In Russ.)
- Detkin, A., Kobelskiy, A., Borzova A. (2020). Business communication with a graduate as a pedagogical tool in the process of training software users. *SHS Web of Conf*, 87. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700088>
- El Ouesdadi, N., Sara, R. (2021). E learning and the new pedagogical practices of Moroccan teachers. *Proceedings of the 4th International Conference on Networking, Information Systems & Security*, 1, 1–7. <https://doi.org/10.1145/3454127.3456590>
- Ilaltdinova, E., Filchenkova, I. F., & Frolova, S. V. (2017). Features of the organization of postgraduate support for graduates of the targeted training program in the context of supporting the life cycle of the teacher's profession. *Vestnik of Minin University*, 3 (20), 2–20. <https://vestnik.mininuniv.ru/jour/article/viewFile/622/604> (In Russ.)
- Konovalova, N. L. (2000). *Preduprezhdenie narushenii v razvitii lichnosti pri psikhologicheskom soprovozhdenii shkol'nikov [Prevention of violations in the development of personality with psychological support of schoolchildren]*. St Petersburg University. (In Russ.)
- Larionov, V. G., Sheremet'eva, E. N., & Gorshkova, L. A. (2021). Tsifrovaia transformatsiia vysshego obrazovaniia: tekhnologii i tsifrovye kompetentsii [Digital transformation of higher education: technologies and digital competencies]. *Vestnik of Astrakhan State Technical University. Series: Economics*, 2, 61–69. <https://doi.org/10.24143/2073-5537-2021-2-61-69> (In Russ.)

- Novitskaya, V. A., & Arkhipova, A. A. (2019). Model of integration of young teachers into the profession: from conception to implementation. *Scholarly Notes of Transbaikal State University*, 14, 15–24. <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2019-14-2-15-24> (In Russ.)
- Delgado Osorez, R. E., Delgado Osorez, I. F., Delgado Osorez, V. R., & Balarezo Ramírez, A. (2022). Acompañamiento pedagógico directivo y desempeño docente en una institución pública del Perú. *Revista De Propuestas Educativas*, 4 (7), 32–43. <https://propuestaseducativas.org/index.php/propuestas/article/view/773>
- Pazukhina, S. V., Kalinina, Z. N., & Dekina, E. V. (2018). Psychological and pedagogical support of parents of children with disabilities. *Humanities (Yalta)*, 2 (42), 128–136. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35141814_73827493.pdf (In Russ.)
- Sidorenko, E. V. (2002). *Methods of mathematical processing in psychology*. Rech. (In Russ.)
- Sokhranov-Preobrazhensky, V. V., & Vishnevskaya, G. V. (2021). Semantic teaching process as a basis for the development of education in polyfunctional environment: In I. R. Management Association (Ed.), *Research Anthology on Developing Critical Thinking Skills in Students* (pp. 278–297). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3022-1.ch016>
- Vorontsova, A. V., & Samokhvalova, A. G. (2018) Approaches to understanding the pedagogic support of Upbringing development strategy in the Russian Federation. *Vestnik Kostromskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Ser. Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 24 (2), 6–11. (In Russ.)



Профессиональная переподготовка как основа подготовки специалистов сферы закупок

Г. Б. Добрецов¹

¹ Научно-исследовательский институт ФСИН России, Москва, Россия

Для цитирования	Добрецов Г. Б. Профессиональная переподготовка как основа подготовки специалистов сферы закупок // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 1. С. 143–154. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.009
For citation	Dobretsov G. B. (2022). Professional retraining is the basis training of procurement specialists. <i>Vocational Education and Labour Market</i> , 1, 143–154, https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.009
Поступила Received	23 ноября 2021 г. November 23, 2021
Copyright	© Добрецов Г. Б., 2022

Добрецов Григорий Борисович — кандидат исторических наук, доцент кафедры административного права, старший научный сотрудник НИЦ-1 Научно-исследовательского института ФСИН России, ORCID: 0000-0002-9091-9285, e-mail: 2096900@mail.ru

Аннотация

Предмет. Поводом для написания статьи явился отмечаемый многими исследователями и практиками недостаточный уровень квалификации специалистов, задействованных в сфере закупок. Причина такого положения дел – в несоответствии сложившейся системы подготовки специалистов (базирующейся к тому же на устаревших методических рекомендациях) требованиям Федерального закона «О контрактной системе в сфере закупок...», постулирующего принцип профессионализма заказчика. Актуальность проблемы усиливается тем фактом, что в сфере государственных закупок в стране занято до одного миллиона человек.

Цель статьи – обосновать тезис о том, что система обучения специалистов в области закупок должна сочетать программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Метод. Работа основана на анализе нормативных актов и профессиональных стандартов, регламентирующих деятельность специалистов в сфере закупок, методических рекомендаций по реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации в сфере закупок Минэкономразвития РФ и Минобрнауки РФ, собственного практического опыта.

Результаты. Представлена программа профессиональной переподготовки «Специалист в сфере закупок», являющаяся базовой в единой системе дополнительного

профессионального обучения (переподготовка + систематическое повышение квалификации) специалистов по закупкам.

Практическая значимость. Приведенные в статье методические рекомендации могут быть использованы специалистами, ответственными за планирование и организацию профильной подготовки в системе дополнительного обучения.

Ключевые слова: специалист сферы закупок, дополнительное профессиональное образование, профессиональный стандарт, профессиональная переподготовка, повышение квалификации, госзакупки

Professional retraining as the basis of procurement specialists training

G. B. Dobretsov¹

¹ Federal Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Moscow, Russian Federation

Grigory B. Dobretsov — Candidate of Science (History), Associate Professor at the Department of Administrative Law, Senior Researcher of Federal Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, ORCID: 0000-0002-9091-9285, e-mail: 2096900@mail.ru

Abstract

Background. The reason for writing the article was the low level of qualification of specialists involved in the field of procurement, noted by many researchers and practitioners. The reason for this state of affairs is the inconsistency of the existing specialists training system (based on outdated methodological recommendations) with the requirements of the Federal Law «On the contract system in the field of procurement ...», which postulates the principle of professionalism of the client. The urgency of the problem is reinforced by the fact that up to one million people are employed in the field of public procurement in the country.

Objective. The aim of the article is to substantiate the thesis that the system of training specialists in the field of procurement should combine professional retraining and advanced training programmes.

Methods. The work is based on the analysis of regulations and professional standards regulating the activities of specialists in the field of procurement, methodological recommendations for the implementation of additional professional training programs in the procurement field of the Ministry of Economic Development of the Russian Federation and the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, their own practical experience.

Results. The programme of professional retraining «Specialist in the Field of Procurement» is presented, being the basic programme in the unified system of additional professional training (retraining + systematic professional development) of procurement specialists.

Practical significance. The methodological recommendations given in the article can be used by specialists responsible for planning and organising specialised training in the system of additional training.

Keywords: procurement specialist, additional professional education, professional standard, professional retraining, advanced training, public procurement

Принятые сокращения

ДОТ и ЭО – дистанционные образовательные технологии и электронное обучение;
ДПО – дополнительное профессиональное образование;
ДПП – дополнительная профессиональная программа;
ДПП ПК – дополнительная профессиональная программа повышения квалификации;
ДПП ПП – дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки;
НПА – нормативный (-ые) правовой (-ые) акт (-ы);
Профстандарт – профессиональный стандарт.

Термины и определения

Квалификация – «уровень знаний, умений, навыков и *компетенции* (курсив автора), характеризующих подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности»¹. При этом под компетенцией работника, как правило, понимается комбинация знаний и умений, способность их применения для успешной профессиональной деятельности, то есть *навыки*. В соответствии с Трудовым кодексом РФ квалификация работника – это «уровень знаний, умений, профессиональных навыков и *опыта работы работника*» (курсив автора)². Однако ни тот, ни другой документ не определяют квалификацию с точки зрения ее оценки и фиксации (присвоения) – процедуры, которая подтверждает получение или приобретение во время работы компетенций, необходимых для выполнения служебных обязанностей в рамках того или иного вида профессиональной деятельности. В ходе данной процедуры заявитель демонстрирует имеющиеся компетенции, а организация, присваивающая квалификацию, оценивает соответствие продемонстрированных компетенций квалификационному уровню и, при вынесении положительного решения, выдает соответствующий документ о квалификации. *Контрактный управляющий* – должностное лицо, ответственное за осуществление закупок в организации, являющейся заказчиком в соответствии с законодательством о контрактной системе.

Профессиональный уровень – уровень владения компетенциями (знаниями, навыками и умениями). Синоним дефиниции «квалификация».

Профессиональный стандарт – «характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности»³.

Трудовая функция – работа по должности, профессии, специальности с указанием квалификации. Включается в трудовой договор⁴.

¹ Закон об образовании в РФ. <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (ст. 2, п. 5).

² Трудовой кодекс РФ. <https://docs.cntd.ru/document/901807664>

³ Там же. Ст. 195.1, ч. 2.

⁴ Там же. Ст. 57.

Введение

В Единой информационной системе (далее – ЕИС) в сфере закупок (www.zakupki.gov.ru) зарегистрировано более 240 тысяч заказчиков. Исходя из этого, можно рассчитать, что в сфере государственных закупок в стране занято до одного миллиона человек. Часть из них – на постоянной основе. Это контрактные управляющие, для которых закупки – единственная обязанность, а также специалисты контрактных служб, созданных в качестве самостоятельных подразделений. Для других участие в закупках является дополнительной нагрузкой. Речь идет о контрактных управляющих по совместительству, о сотрудниках контрактных служб, созданных без образования самостоятельного подразделения (например, путем включения в контрактную службу работников отдела снабжения, планового, юридического отдела, бухгалтерии и т. д.), а также членах комиссий по осуществлению закупок.

Федеральный закон РФ от 05.04.2013 № 44-ФЗ «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд» устанавливает принципы контрактной системы. Выделим некоторые из них: «контрактная система в сфере закупок основывается на принципах ...профессионализма заказчиков, стимулирования инноваций, ... эффективности осуществления закупок»¹. Названные принципы определяют требования к квалификации кадров: работники контрактной службы, контрактные управляющие должны иметь высшее образование или дополнительное профессиональное образование в сфере закупок. Требование указано в Трудовом кодексе² и Типовом положении о контрактной службе, утвержденном Приказом Минфина России от 31.07.2020 № 158н³, на основании которого каждый заказчик принимает свое Положение о контрактной службе⁴. В соответствии с Законом в состав закупочных комиссий преимущественно включаются лица, прошедшие профессиональную переподготовку или повысившие квалификацию в сфере закупок (а также лица, обладающие специальными знаниями, относящимися к объекту закупки)⁵.

Таким образом, с одной стороны, Закон устанавливает принцип профессионализма заказчиков, с другой – допускает к работе в контрактной службе лиц с любым высшим образованием (часто не имеющим отношения к закупкам) или со средним специальным после повышения квалификации в сфере закупок на любых курсах (это может быть и 16 акад. часов).

С момента вступления в силу Закона прошло около восьми лет. С тех пор в него внесено большое количество поправок: поменялись

¹ О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд: ФЗ РФ от 05.04.2013 № 44-ФЗ. <https://docs.cntd.ru/document/499011838>

² Трудовой кодекс... Ст. 38, ч. 6.

³ Об утверждении типового положения (регламента) о контрактной службе. <https://docs.cntd.ru/document/565649089>

⁴ О контрактной системе в сфере закупок... Ст. 38, ч. 3.

⁵ О контрактной системе в сфере закупок... Ст. 39, ч. 5.

технологии, способы и процессы закупок, требования к субъектам и объектам процесса. Методические рекомендации по реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации в сфере закупок Минэкономразвития РФ и Минобрнауки РФ 2015 года устарели, однако продолжают применяться большинством заказчиков.

Роль ДПО в формировании профессиональных компетенций в сфере закупок, а также проблемы, недостатки в организации обучения и пути их решения рассмотрены в ряде исследований. Так, Г. Б. Добрецов и Е. Н. Сочнева отмечают, что приобретение компетенций в области закупочной деятельности возможно, в основном, в рамках дополнительного профессионального образования. Это накладывает на программы ДПО в сфере закупок особую ответственность и вынуждает разрабатывать программы по профессиональной переподготовке и повышению квалификации строго в соответствии с профессиональным стандартом (Добрецов и др., 2018, с. 298).

Проанализировав практику подготовки специалистов в сфере государственных закупок в ряде образовательных организаций, П. В. Лисин и А. И. Петрошенко выделили ряд проблем, отрицательно влияющих на качество подготовки: с одной стороны, значительная по объему законодательная база в сфере закупок и частое ее изменение, с другой – устаревшие образовательные программы, не основанные на современных информационных технологиях (Лисин, Петрошенко, 2019, с. 50).

А. Е. Метлина считает, что обучение должно строиться на основе программы «Специалист в сфере закупок» с использованием мультидисциплинарного подхода, интегрирующего такие науки, как юриспруденция, экономика и управление, информационные и информационно-компьютерные системы и технологии, прикладная этика. При этом, подчеркивает автор, программы обучения специалиста в сфере государственных закупок должны соответствовать установленным требованиям образовательного и профессионального стандарта (Метлина, 2020, с. 163). По мнению И. П. Гладилиной и А. Ю. Даниловой (2019, с. 113), особую актуальность приобретает формирование и развитие у специалистов в сфере закупок соответствующих цифровых компетенций (Гладилина, Данилова, 2019, с. 113). Таким образом, делают вывод Э. П. Печерская и Л. В. Аверина, необходимо развивать ДПО в сфере закупок, расширять применение технологий электронного обучения (e-learning), популяризировать данные программы и комплексно совершенствовать нормотворчество в данной сфере (Печерская, Аверина, 2018, с. 153).

Задача данной статьи – проанализировать применяемые в подготовке кадров для сферы закупок образовательные технологии и сформировать предложения по их совершенствованию.

Дополнительные профессиональные программы и требования профессионального стандарта к специалистам в сфере закупок

ДПП в РФ представлены программами двух уровней: программами повышения квалификации и программами профессиональной переподготовки (более высокий уровень). Важно отметить, что в соответствии с законом об образовании проходить обучения по ДПП могут только лица, получившие или получающие высшее и (или) среднее профессиональное образование.

Данные программы отличаются, в основном, рамками приобретаемой квалификации. Если ДПП ПК совершенствует и (или) формирует *новую компетенцию*, которая требуется для профессиональной деятельности, либо *повышает профессиональный уровень в рамках имеющейся квалификации*, то ДПП ПП нацелена на приобретение *новой квалификации*¹, то есть компетенции, которая позволит освоить новый вид профессиональной деятельности.

Ключевое понятие здесь – приобретение новой квалификации, под которым *следует понимать присвоенный сертификационной организацией квалификационный уровень компетенций (знаний, умений, навыков), подтвержденный специальным документом о квалификации*.

В этой связи отметим важный момент: квалификация присваивается только по результатам освоения программы профессиональной переподготовки (например, квалификация «Специалист в сфере закупок»). Успешно освоившим соответствующую ДПП и прошедшим итоговую аттестацию выдается документ о квалификации: удостоверение о повышении квалификации (по итогам ДПП ПК) или диплом о профессиональной переподготовке (ДПП ПП)². ДПП ПК имеет объем 16–250 акад. часов, ДПП ПП – более 250 часов³.

В 2015 году Минэкономразвития РФ и Минобрнауки РФ предложили использовать при обучении в сфере закупок Методические рекомендации⁴. Однако произошедшие впоследствии изменения (внесение многочисленных поправок в Закон, перевод закупок в электронный формат, переход к очно-заочной форме обучения, применение дистанционных образовательных технологий и электронного обучения и т. д.) вынуждают переосмыслить указанные Методические рекомендации – в первую очередь, объем и содержание программы, формы обучения, – делая акцент на профессиональной переподготовке начинающих специалистов.

¹ Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам. Приказ Минобрнауки РФ от 01.07.2013 № 499. <https://rg.ru/2013/08/28/minobr-dok.html>

² Закон об образовании. Ст. 76, ч. 15.

³ Об утверждении Порядка организации...

⁴ О направлении методических рекомендаций. Письмо от 12.03.2015 Минэкономразвития РФ № 5594-ЕЕ/Д28 и Минобрнауки РФ № АК-553/06. <https://base.garant.ru/70892518>

Так, Минтруд РФ утвердил профессиональные стандарты «Специалист в сфере закупок»¹ и «Эксперт в сфере закупок»² (Приказы от 10.09.2015 № 625н и № 626н). Обязательность их применения регулируется Трудовым кодексом РФ: если «нормативными правовыми актами Российской Федерации установлены требования к квалификации, необходимой работнику для выполнения определенной трудовой функции, профессиональные стандарты в части указанных требований обязательны для применения работодателями. Характеристики квалификации, которые содержатся в профстандартах и обязательность применения которых не установлена в соответствии с частью первой рассматриваемой статьи, применяются работодателями в качестве основы для определения требований к квалификации работников с учетом особенностей выполняемых работниками трудовых функций, обусловленных применяемыми технологиями ...»³.

Профстандартом определен вид профессиональной деятельности специалиста в сфере закупок (совокупность обобщенных трудовых функций, имеющих близкий характер, результаты и условия труда) – «деятельность по осуществлению, контролю и управлению закупками для обеспечения государственных, муниципальных и корпоративных нужд». Основная цель вида профессиональной деятельности – «контроль и управление закупками для эффективного и результативного использования средств, выделенных для обеспечения государственных, муниципальных и корпоративных нужд»⁴.

Профессиональный стандарт «Специалист в сфере закупок» выделяет четыре обобщенные трудовые функции (то есть четыре уровня квалификации): «Обеспечение закупок для государственных, муниципальных и корпоративных нужд» (5-й уровень), «Осуществление закупок для государственных, муниципальных и корпоративных нужд» (6-й уровень), «Экспертиза результатов закупок, приемка контракта» (7-й уровень) и «Контроль в сфере закупок» (8-й уровень).

Вместе с тем анализ компетенций специалиста с уровнями квалификации, указанными в профстандарте, позволяет сделать вывод о том, что в отдельности каждая из них обеспечивает получение от 10% до 65% объема компетенций контрактного управляющего. Уровни профстандарта в своем большинстве не предусматривают некоторые знания и умения, требующиеся для выполнения функций контрактного управляющего.

Тем не менее профессиональный стандарт «Специалист в сфере закупок» обязывает руководителей организаций определять требования к квалификации специалистов контрактных служб на основе функций и

¹ Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в сфере закупок». <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201510120029>

² Об утверждении профессионального стандарта «Эксперт в сфере закупок». <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201510140047>

³ Трудовой кодекс РФ. Ст. 195.3.

⁴ Профессиональный стандарт «Специалист в сфере закупок».

полномочий, установленных Положением о контрактной службе¹ и Трудовым кодексом².

Профессиональный уровень контрактного управляющего должен соответствовать трем обобщенным трудовым функциям профстандарта «Специалист в сфере закупок» (пятый, шестой и седьмой уровни), то есть его квалификация обеспечивается дополнительными профессиональными программами, которые формируют сумму компетенций, определенных профстандартом.

Сформировать такой объем компетенций может лишь ДПП ПП объемом не менее 300 часов. Н. С. Григорьев справедливо считает, что: «освоение такого объема знаний выходит за рамки программы повышения квалификации и требует профессиональной переподготовки для нового вида профессиональной деятельности в сфере закупок» (Григорьев, 2016, с. 26).

Программа переподготовки как значимый элемент системы обучения специалистов контрактных служб

В настоящее время специалистов контрактных служб готовят в основном с помощью ДПП повышения квалификации – как правило, унифицированных (одинаковых для всех категорий специалистов).

По мнению автора, к реализуемым программам повышения квалификации целесообразно добавить базовый курс – профессиональную переподготовку специалистов в сфере закупок, осуществляемую преимущественно высшими учебными заведениями в очно-заочном (онлайн) формате с применением ЭО и ДОТ. При этом теоретическую часть обучения следует дополнять практикой, используя тренажеры учебных электронных площадок (напр., учебную версию электронной площадки РТС-тендер: <https://demo1.rts-tender.ru>). Кроме того, профессиональная переподготовка нужна при назначении рядового специалиста контрактной службы на должность контрактного управляющего или руководителя контрактной службы.

Подготовка специалистов в сфере закупок, пишет Е. В. Безвиконная, становится сегодня предметом многочисленных дискуссий в педагогической науке, поскольку действующее законодательство предполагает только реализацию программ ДПО (повышения квалификации и профессиональной переподготовки) – при том, что отсутствие экономического и юридического высшего образования зачастую снижает уровень компетентности специалистов в сфере закупок. Разрешить возникшую ситуацию можно, используя потенциал всех программ профессиональной переподготовки, продолжительность которых должна составлять не менее 250 часов (Безвиконная, 2019, с. 17).

¹ Об утверждении типового положения (регламента) о контрактной службе: Приказ Минфина России от 31.07.2020 № 158н. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202010200032>

² Трудовой кодекс РФ. Ст. 195.3.

Авторская программа повышения квалификации «Специалист в сфере закупок»

Аннотация. Программа составлена в соответствии с Законом и другими НПА, принятыми согласно законодательству о контрактной системе.

Цель программы – приобретение квалификации «Специалист в сфере закупок» работниками контрактных служб заказчиков.

Объем программы: 305 акад. часов.

Продолжительность обучения: 4 месяца.

Форма обучения: очно-заочная, без отрыва (с частичным отрывом) от работы с применением ЭО и ДОТ. Проводится в смешанной форме: групповой–синхронной (курсы I–IV) и индивидуальной–асинхронной (курсы V, VI).

Программа реализуется в сетевой форме на электронной площадке РТС-тендер (электронный курс «Специалист в сфере закупок – 2022»), а при проведении практических занятий используется тренажер личного кабинета заказчика в ЕИС и учебная электронная площадка РТС-тендер. На тренажере и учебной площадке отрабатывается план-график и четыре сквозные задачи по закупке товаров (работ, услуг), в процессе которых формируются компетенции, которые необходимы для того, чтобы подготовить и разместить в ЕИС извещения о закупке, провести процедуры и заключить контракты.

Рабочий учебный план ДПП ПП «Специалист в сфере закупок»

№ п/п	Наименование модулей (курсов, разделов)	Всего часов	В том числе:			Контроль
			Аудиторные (онлайн) занятия		СМР	
			Лекции	Практ.		
1	Курс I. Обеспечение закупок для государственных нужд	30	12	10	8	Тест, практические задания
2	Курс II. Осуществление закупок для государственных нужд.	28	8	12*	8	Тест, практические задания
3	Курс III. Экспертиза результатов и приемка контракта	20	6	6	8	Тест, практические задания
4	Курс IV. Актуальные вопросы контрактной системы	12	4	-	8	Тест
5	Курс V. Специалист в сфере закупок (в ресурсах РТС-тендер)	120	71	25	24	Тест
6	Курс VI. Практико-аттестационный	95	6	38	51	Отчет о практике. Экзамен (тестирование). Защита ВКР
7	Итого	305	107	91	107	

Заключение

Профессионализм заказчика определяется квалификацией специалистов, работающих в сфере закупок. Под квалификацией специалиста следует понимать не только некий условный уровень знаний (умений, навыков, компетенций, опыта), характеризующих продолжительность работы в сфере закупок и готовность работника к выполнению профессиональной деятельности определенного вида, но и реально измеренный, присвоенный сертификационной организацией квалификационный уровень компетенций (знаний, умений, навыков), подтвержденный специальным документом о квалификации. Другими словами, наличие у работника присвоенной квалификации, например, специалиста в сфере закупок, – обязательно.

Целесообразно, чтобы работодатели периодически проверяли уровень квалификации своих специалистов в сфере закупок в соответствии с Законом о независимой оценке квалификации.

Комплексные программы дополнительного профессионального образования специалистов такого рода должны сочетать в себе программы профпереподготовки и программы повышения квалификации. Каждый специалист в сфере закупок, как начинающий, так и назначаемый на должность контрактного управляющего (руководителя контрактной службы), должен пройти обучение по ДПП ПП и получить квалификацию «Специалист в сфере закупок», а затем периодически повышать свою квалификацию.

Содержание таких программ повышения квалификации варьируется с учетом выполняемых трудовых функций:

- контрактных управляющих (руководителей контрактных служб);
- инициаторов закупок (разработчиков описаний объектов закупки);
- юристов – сотрудников контрактных служб;
- финансистов – сотрудников контрактных служб;
- сотрудников контрактных служб (специализация – электронные технологии);
- членов закупочных комиссий.

Объем их может составлять от 72 до 200 часов.

Программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации должны иметь достаточный объем практических занятий, в том числе формирующих навыки работы в электронных системах с использованием тренажеров, имитирующих работу в личном кабинете заказчика в Единой информационной системе в сфере закупок и на электронных площадках.

При закупке услуг дополнительного профессионального образования желательно избегать аукционов и конкурса котировок, исходить из того, что образовательные услуги надо закупать не по самой низкой цене, а по совокупности критериев: качества, квалификации исполнителя, цены.

Литература

1. Безвиконная Е. В. Дополнительное профессиональное образование в подготовке специалистов в сфере закупок (контрактных управляющих) // Научный форум: педагогика и психология: сб. ст. по мат-м XXXII Межд. науч.-практ. конф. М.: МЦНО, 2019. С. 14–18.
2. Гладиллина И. П., Данилова А. Ю. Профессиональные компетенции заказчиков в области управления рисками в условиях цифровизации закупочной деятельности // Инновации и инвестиции. 2019. № 11. С. 111–114.
3. Григорьев Н. С. Дополнительное образование для достижения квалификационных требований профессионального стандарта «Специалист в сфере закупок» // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 6-3. С. 25–28.
4. Гуцелюк Е. Ф. Конкурс как предпочтительный способ закупки образовательных услуг // Прогосзаказ.рф. 2016. № 11. С. 20–28.
5. Добрецов Г. Б. Закупка образовательных услуг по дополнительному профессиональному образованию для государственных нужд: от описания объекта и выбора способа закупки до приемки качества // Сб. тр. конф. Актуальные проблемы социально-экономического развития России. 2019. С. 105–117.
6. Добрецов Г. Б. Эффективная закупка образовательных услуг для государственных и муниципальных нужд // Вестник Научно-исследовательского центра корпоративного права, управления и венчурного инвестирования Сыктывкарского государственного университета. 2021. Т. 1. № 3. С. 334–343.
7. Добрецов, Г. Б., Сочнева Е. Н. Независимая система квалификаций в рамках профессионального стандарта специалиста в сфере закупок // Управление в условиях глобальных мировых трансформаций: экономика, политика, право: сб. науч. тр. Межд. конф. (Севастополь, 26–30 апреля 2018 г.). Севастополь: Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского, 2018. С. 294–298.
8. Лисин П. В., Петрошенко А. И. Применение информационных технологий в обучении специалистов в сфере государственных закупок: опыт и направления повышения эффективности // Высшее образование сегодня. 2019. № 3. С. 48–53. <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.19.03.P48>
9. Метлина А. Е. Профессиональное обучение и подготовка специалиста в сфере государственных закупок // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. № 6 (212). С. 158–166. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2020-6-158-166>
10. Печерская Э. П., Аверина Л. В. Перспективы развития ДПО в сфере закупок // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: сб. ст. Межд. науч.-практ. конф. (Пенза, 20 февраля 2018 г.). Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. С. 152–154.

References

- Bezvikonnyaya, E. V. (2019). Additional professional education in the training of specialists in the field of procurement (contract managers). *Proceedings of XXXII Moscow international scientific and practical conference* (pp.14–18). (In Russ.)
- Gladilina, I. P., & Danilova, A. Yu. (2019). Professional competences of customers in the field of risk management in the conditions of digitalization of procurement activities. *Innovations and Investments*, 11, 111–114. (In Russ.)
- Grigoriev, N. S. (2016). Additional education to achieve the qualification requirements of the professional standard "Specialist in the field of procurement". *Actual Problems of Humanities and Natural Sciences*, 6-3, 25–28. (In Russ.)
- Gutselyuk, E. F. (2016). Competition as a preferred way of purchasing educational services. *Progoszakaz.rf*, 11, 20–28. (In Russ.)
- Dobretsov, G. B. (2019). Procurement of educational services for additional professional education for state needs: from the description of the object and the choice of the procurement method to the acceptance of quality. In *Actual problems of socio-economic development of Russia* (pp. 105–117). (In Russ.)
- Dobretsov, G. B. (2021). Effective procurement of educational services for state and municipal needs. *Bulletin of the Research Center for Corporate Law, Management and Venture Investment of Syktyvkar State University*, 1 (3), 334–343. (In Russ.)
- Dobretsov, G. B., & Sochneva, E. N. (2018, April). Independent qualification system within the framework of the professional standard of a specialist in the field of procurement *Proceedings of International Conference "Management in the context of global world transformations: economics, politics, law"* (Sevastopol, April 26–30) (pp. 294–298). (In Russ.)
- Lisin, P. V., & Petrosenko, A. I. (2019). Application of information technologies in the training of specialists in the field of public procurement: experience and directions of increasing efficiency. *Higher Education Today*, 3, 48–53. <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.19.03.P.48> (In Russ.)
- Metlina, A. E. (2020). Professional education and training of a specialist in the field of public procurement. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 6, 158–166. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2020-6-158-166> (In Russ.)
- Pecherskaya, E. P., & Averina, L. V. (2018). Prospects for the development of DPO in the field of procurement. *Proceedings of International Scientific and Practical Conference "Pedagogy and modern education: traditions, experience and innovations"* (Penza, 20 Febr.) (pp. 152–154). (In Russ.)



Диагностика уровня мотивации к изучению профессионального иностранного языка

Н. А. Роговая¹

¹ Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия

Для цитирования	Роговая Н. А. Диагностика уровня мотивации к изучению профессионального иностранного языка // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 1. С. 155–165. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.010
For citation	Rogovaya, N. A. (2022). Motivation level diagnosis for studying a professional foreign language. <i>Vocational Education and Labour Market</i> , 1, 155–165, https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.010
Поступила Received	15 января 2022 г. January 15, 2022
Copyright	© Роговая Н. А., 2022

Роговая Наталья Александровна — старший преподаватель академического департамента английского языка Дальневосточного федерального университета, ORCID: 0000-0003-3489-7694, e-mail: na.rogovaya@mail.ru

Аннотация

Предмет. Студенты бакалавриата и магистратуры технических вузов осознают, что владение как минимум одним иностранным языком повышает их конкурентоспособность на рынке труда, в то же время не проявляют особого интереса к изучению данного учебного предмета. Поиск и разработка эффективных способов повышения мотивации к изучению иностранного языка является актуальной и не решенной задачей.

Цель работы – проследить корреляцию уровня иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции обучающихся и их мотивации к изучению профессионального иностранного языка при традиционной и триплексной форме обучения.

Метод. Исследование проводилось в три этапа: первый – диагностика учебной мотивации магистрантов; второй – определение ведущих мотивов изучения профессионального иностранного языка в магистерских группах; третий – определение уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Результаты. Выявлен значительный рост мотивации к изучению профессионального иностранного языка в группе с триплексной формой обучения. Уровень сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в этой группе также оказался выше по сравнению с группой с традиционной формой обучения.

Практическая значимость. Результаты данного исследования могут быть использованы для оптимизации учебного процесса, основанного на понимании, что уровень академической успеваемости в изучении иностранного языка находится в прямой зависимости от уровня мотивации к его изучению.

Ключевые слова: профессиональный иностранный язык, иностранный язык в неязыковом вузе, коммуникативная компетенция, учебная мотивация, подготовка инженеров

Motivation level diagnosis for studying a professional foreign language

N. A. Rogovaya¹

¹ Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russian Federation

Natalya A. Rogovaya — Senior Lecturer of English Language Academic Department, Far Eastern Federal University, ORCID: 0000-0003-3489-7694, e-mail: na.rogovaya@mail.ru

Abstract

Background. Undergraduate and graduate students of technical universities are aware that knowledge of at least one foreign language increases their competitiveness in the labour market. At the same time they do not show much interest in studying this academic subject. Development of effective ways to increase motivation to learn a foreign language is an urgent and unresolved task.

Objective. Aim of the work is to trace the correlation between the level of foreign-language professional communicative competence of students and their motivation to study a professional foreign language in the traditional and triplex form of education.

Methods. The research included three stages: the first – diagnostics of the educational motivation of undergraduates; the second – identification of the main motives for learning a professional foreign language in master's groups; the third – determination of the level of foreign-language professional communicative competence.

Results. A significant increase in motivation to study a professional foreign language in a group with a triplex form of education was revealed. The level of foreign-language professional communicative competence in this group also turned out to be higher compared to the group with the traditional form of education.

Practical significance. The results of this study can be used to optimise the educational process based on the awareness of the dependency of the level of academic performance in a foreign language to the level of motivation to study it.

Keywords: professional foreign language, foreign language in a non-linguistic university, communicative competence, educational motivation, engineers training

Введение

Значительным преимуществом профессионала считается сформированная на высоком уровне иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, развитие которой происходит при наличии мотивации к изучению иностранного языка. Анализ работ, посвященных проблеме мотивации, показал значительную вариативность в определении данного понятия, его природы и структуры (Gardner, Lambert, 1984; Зимняя, 1991; Сиротина, 2015; Ковалева, Герасименко, 2020; Liu, Yu, 2019).

Вопросам диагностики уровня мотивации с учетом формы обучения иностранному языку посвящено также немало работ (Минеева, Лященко, 2018; Наумова, 2009; Финогенова, Денисенко, 2018; Сиротина, 2015).

Цель настоящего исследования – определить основные мотивы изучения профессионального иностранного языка магистрантами при традиционной и триплексной формах обучения. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение, что повышение уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов магистратуры приведет к росту их мотивации к изучению иностранного языка.

Под иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией магистрантов понимается «интегративная составляющая общих компетенций, которая включает в себя личностные качества человека, а также знания научно-теоретического характера, практические умения и навыки, разного рода рефлексии и мотивации, способствующие достижению эффективности иноязычного профессионального общения» (Минакова и др., 2019).

Методы

Для изучения влияния мотивации на процесс овладения иностранным языком и совершенствование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в 2019–2021 гг. было проведено трехэтапное исследование, в котором приняли участие 50 магистрантов двух направлений подготовки (27.04.05 «Инноватика» и 15.04.03 «Прикладная механика»), поступивших в Политехнический институт Дальневосточного федерального университета (по 25 человек в каждой группе).

На *первом этапе* проводилась диагностика учебной мотивации магистрантов по методике А. А. Реан и В. А. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой (2004), адаптированной с учетом нашего исследования. В тесте было 34 утверждения, которые оценивались по пятибалльной шкале. Для обработки результатов были обозначены 7 регистров: 1) коммуникативные мотивы; 2) мотивы уклонения; 3) мотивы достоинства; 4) профессиональные мотивы; 5) мотивы самореализации; 6) учебно-познавательные мотивы; 7) социальные мотивы как комплекс внешних и внутренних мотивов.

Поскольку нас интересовала область изучения профессионального иностранного языка, на *втором этапе* были определены ведущие мотивы к изучению профессионального иностранного языка (общие,

интегративные и инструментальные). За основу была взята анкета О. А. Минеевой и М. С. Ляшенко, разработанная на основе опросника «Attitude / Motivation Test Battery» Р. Гарднера (Gardner, 2004) и модифицированная для нашего исследования. Анкета включала в себя 24 вопроса, условно поделенных на три части (общие, интегративные и инструментальные мотивы к изучению профессионального иностранного языка). Оценка утверждений производилась по шестибальной шкале.

На *третьем этапе* был определен уровень сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции магистрантов при помощи теста, в основу которого легли материалы, разработанные в центрах тестирования Кембриджского университета. Для описания уровня владения иностранным языком была применена «Общеввропейская шкала языковых компетенций»¹.

Результаты и обсуждение

Результаты диагностики учебной мотивации 1 этапа (рис. 1, 2) показали, что у магистрантов преобладают «профессиональные мотивы» в изучении, почти все опрошенные поставили высокий балл утверждениям: «Учусь, так как мне нравится избранная профессия», «Хочу стать высококвалифицированным специалистом», «Чтобы обеспечить будущую профессиональную деятельность» и т. д. Такой выбор связан с тем, что в последнее время студенты стали поступать в магистратуру, выбирая либо специальность, полученную в бакалавриате, тем самым углубляя свои профессиональные знания, либо кардинально меняя направление подготовки, уже имея более-менее полное представление о сфере своей будущей деятельности (так поступали в основном работающие магистранты).

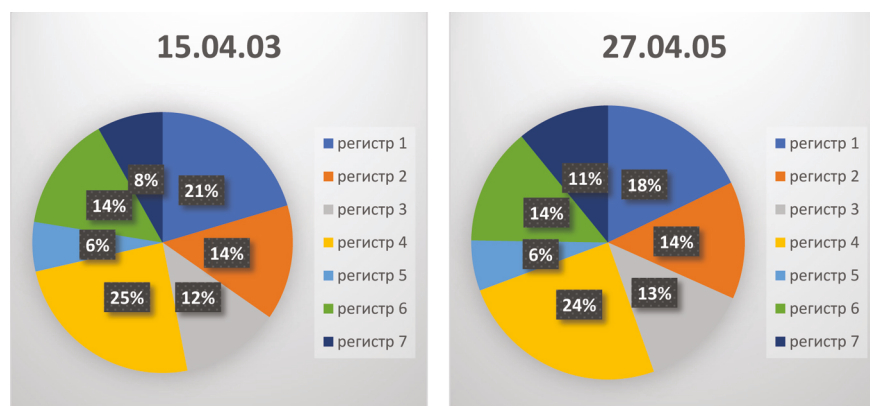


Диаграмма 1. Учебная мотивация магистрантов направления подготовки 15.04.03 «Приборостроение» (2019 год)

Диаграмма 2. Учебная мотивация магистрантов направления подготовки 27.04.05 «Инноватика» (2019 год)

¹ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>

На втором месте оказались «коммуникативные мотивы», связанные непосредственно со сферой общения: в беседах магистранты демонстрировали желание уверенно общаться с коллегами, уметь отстаивать свою точку зрения, быть правильно интерпретированным собеседником и т. д.

Далее по степени важности следовали «учебно-познавательные мотивы» (14%), быть на хорошем счету у преподавателя или работодателя посчитали необходимым лишь 7 опрошенных из двух групп.

Результаты **второго этапа** – входного анкетирования, отражающие мотивы магистрантов к изучению профессионального иностранного языка, представлены в таблице 1.

Полученные результаты подтверждают наличие интереса к изучению профессионального иностранного языка по общим мотивам, однако интерес этот сравнительно низок («категорично да» выбрали 34,5% в одной и 33% в другой группе). При этом на утверждение «я с удовольствием изучаю дисциплину «Профессионально ориентированный перевод» ответил «категорично да» лишь 1 человек из двух групп.

Показатель интегративной мотивации к изучению профессионального иностранного языка оказался незначительно выше по сравнению с общими мотивами (в первом случае – 13,5% и 7,5%, во втором – 12,5% и 10,5%). Пятая часть магистрантов (20%) отметили возможность вза-

Таблица 1

Результаты входного анкетирования, отражающие мотивы к изучению профессионального иностранного языка

Утверждение	27.04.05	15.04.03	27.04.05	15.04.03	27.04.05	15.04.03	27.04.05	15.04.03	27.04.05	15.04.03	27.04.05	15.04.03
	категорично нет		нет		скорее нет, чем да		скорее да, чем нет		да		категорично да	
Общие мотивы к изучению профессионального иностранного языка (средний показатель по вопросам 1-8) в %	4	5	6,5	3	10,5	6	33	42,5	34,5	33%	12,5	10,5
Интегративные мотивы к изучению профессионального иностранного языка (средний показатель по вопросам 9-16) в %	2,5	2,5	4	2	19	16,5	26	34,5	35,5	37	13	7,5
Инструментальные мотивы к изучению профессионального иностранного языка (средний показатель по вопросам 17-24) в %	0	2	2	0,5	6	4,5	20,5	23	45,5	53,5	26,5	17

и взаимодействия с иностранными коллегами, для 40% значимой считается возможность свободно читать статьи по специальности на иностранном языке. При этом лишь 35% убеждены в том, что профессиональный иностранный язык необходим для общения с коллегами.

Рассматривая инструментальную направленность мотивации, показатели которой оказались немного выше общих и интегративных (26,5% и 17% по группам), можно говорить о том, что более 50% магистрантов в каждой из групп признавали трудности с поиском престижной работы без знания иностранного языка, а 28% считали это невозможным. Более трети магистрантов (36%) отметили необходимость знания профессионального иностранного языка для дальнейшей учебы по специальности, а 34% признавали нужность профессионального иностранного языка. Двое опрошенных (8%) однозначно ответили, что изучают иностранный язык только для получения диплома, еще 20% – ради положительной оценки. Значительная часть респондентов (32%) посчитали иностранный язык необходимым только для комфортных путешествий. При этом средний процентный показатель инструментальной мотивации был выше общей и интегративной и составил более 40% в каждой из групп.

На **третьем этапе** исследования был определен исходный уровень сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции магистрантов в группах на момент зачисления (табл. 2).

Результаты оказались следующими: 64% магистрантов обоих на-

Таблица 2

Исходный уровень сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в группах (2019 г.)

Уровни	Высокий	Средний	Низкий
«27.04.05» (%)	28	64	8
«27.04.05» (чел.)	7	16	2
«15.04.03» (%)	20	64	16
«15.04.03» (чел.)	5	16	4

правлений подготовки оказались на среднем уровне, что сравнительно неплохой показатель. При этом в группе «Приборостроение» 4 человека показали низкий уровень сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции по сравнению с двумя магистрантами в группе «Инноватика».

В учебном плане магистратуры на изучение дисциплины «Профессионально ориентированный перевод» традиционно предусмотрено 36 аудиторных часов, или три семестра, первые два из которых заканчиваются зачетом, по окончании третьего предусмотрен экзамен. В группе «Приборостроение» обучение происходило по традиционной программе без изменений.

Согласно учебному плану магистратуры по направлению подготовки «Инноватика» реализовывался триплекс иноязычной подготовки, который включает в себя три дисциплины – основную («Профессионально ориентированный перевод») и две вспомогательные: вариативный предмет по выбору на тему «Специфика научных публикаций на английском языке» и факультатив «Научное исследование», которые в своей совокупности нацелены на развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (подробно см. Роговая, 2020).

Замеры уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции производились в конце каждого из трех семестров обучения (табл. 3).

Таблица 3

Уровень сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции по семестрам обучения

Уровни	Высокий			Средний			Низкий		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Семестр	1	2	3	1	2	3	1	2	3
27.04.05 (%)	28	36	52	64	64	48	8	0	0
27.04.05 (чел.)	7	9	13	16	16	12	2	0	0
15.04.03 (%)	20	20	24	64	68	64	16	12	12
15.04.03 (чел.)	5	5	6	16	17	16	4	3	3

Как видно из таблицы, в первом семестре с высоким уровнем сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции было 7 человек в группе «Инноватика» и 5 человек в группе «Приборостроение». На среднем уровне находились 64% магистрантов каждой из групп. На низком уровне в группе «Инноватика» в 1 семестре 8% студентов, в группе «Приборостроение» – 16%. Перевес (хоть и небольшой) в группе «Приборостроение» можно объяснить спецификой профессии. На данную специальность, для поступления на которую профильными предметами являются математика и физика, зачастую идут представители с техническим складом ума, практически не заинтересованные в изучении иностранного языка.

Во втором семестре в группе «Инноватика» отмечено 9 магистрантов с высоким уровнем, а в группе «Приборостроения» показатель остается прежним. При этом количество часов, отведенных на реализуемые в первом и втором семестрах дисциплины, в обеих группах одинаковое. Тем не менее количество магистрантов со средним уровнем сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в группе «Приборостроение» оказывается на 4% выше, так как количество магистрантов с низким уровнем снижается на одного человека. В группе «Инноватика» с низкого на средний уровень переходят 2 человека.

Значительное улучшение показателей в группе «Инноватика» происходит в третьем семестре – за счет прибавления двух дисциплин триплекса: «Специфика научных публикаций на английском языке» и факультатива «Научное исследование». Количественный рост показателей

происходит как за счет увеличения контактных часов по иностранному языку, так и вследствие особенностей построения аудиторной работы. В качестве обучающих методик на занятиях широко применяется моделирование ситуаций профессионального общения. Вдобавок к этому магистранты в обязательном порядке читают, переводят и анализируют англоязычные научные публикации по специальности. Магистрантов с высоким уровнем становится более половины (52%) от общего количества, со средним – 48%, низкоуровневых не выявляется.

В группе «Приборостроение» показатель имеет незначительную динамику, если сравнивать с направлением «Инноватика»: на высоком уровне оказываются 24% магистрантов группы, средний уровень к концу 3-го семестра имеет 64%, при этом три человека сохраняют стабильно низкий показатель.

Поскольку мы предполагали, что повышение уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции положительно отразится на мотивации к изучению профессионального иностранного языка, то в конце третьего семестра обучения нами снова была диагностирована мотивация к изучению профессионального иностранного языка.

Результаты представлены в виде диаграммы, построенной на основе суммарного показателя «категоричного да» всех утверждений (рис. 3).

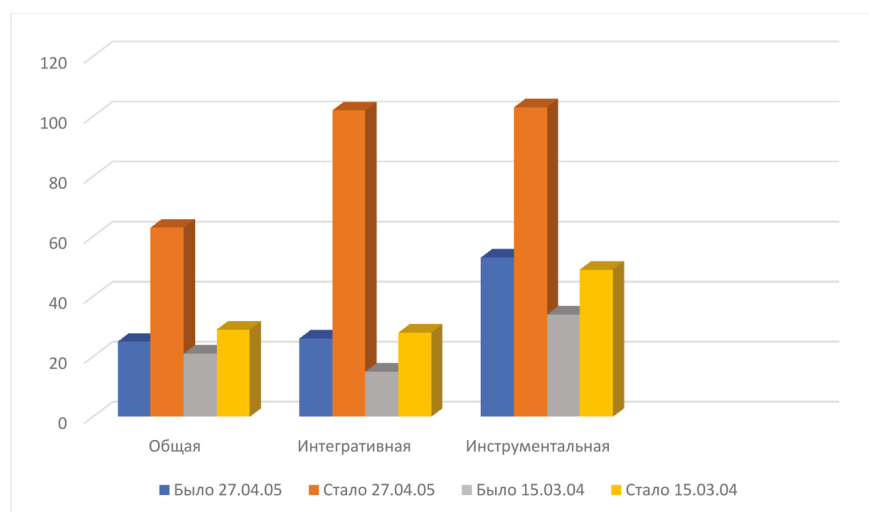


Рис. 3. Мотивация к изучению профессионального иностранного языка (на начальном (2019 год) и конечном (2021 год) этапах)

Как видно из результатов анкетирования, мотивация к изучению профессионального иностранного языка в группах возросла, причем в группе «Инноватика» это более выражено по сравнению с группой «Приборостроение». Прогресс, на наш взгляд, объясняется динамикой сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции обучающихся. В группе студентов магистратуры по на-

правлению «Инноватика», где рост показателей был выше, существеннее росла и мотивация.

Итак, результаты всех трех этапов показали следующее.

В целом по итогам диагностики на момент зачисления в магистратуру студенты проявили довольно высокий уровень мотивированности. Однако несмотря на это испытывали затруднения при изучении курса «Профессионально ориентированный перевод». Вероятно, это связано с тем, что предмет «Иностранный язык» изучается студентами бакалавриата на 1 и 2 курсах, на 3 и 4 курсах ему не уделяется должного внимания. К тому же нередко в магистратуру студенты приходят не сразу после получения степени бакалавра, а через некоторое, порой весьма продолжительное, время.

Суммируя результаты анкетирования, можно констатировать сравнительно низкую мотивацию к изучению профессионального иностранного языка. Магистранты осознают его необходимость, но не всегда видят явные перспективы его применения. Сложившаяся ситуация может быть связана с отсутствием определенной методики преподавания профессионального иностранного языка и специальных методов организации учебного процесса, которые бы способствовали не только повышению мотивационной привлекательности дисциплины, но и устойчивому совершенствованию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у магистров.

Применение триплексной формы обучения позволило повысить уровень сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, магистранты стали увереннее пользоваться иностранным языком, чаще применять его в профессиональных целях.

Заключение

В ходе исследования были определены основные мотивы изучения профессионального иностранного языка при традиционной и триплексной формах обучения, все они относятся к мотивам инструментальной направленности. При этом в группе с триплексной формой обучения инструментальная мотивация на 9,5% выше, чем в группе с традиционной формой. Показатель интегративной мотивации при триплексной подготовке значительно возрос и приблизился к уровню инструментальной. Менее значимыми остались общие мотивы. В группе с традиционной формой обучения показатели мотивации тоже повысились (хотя и не столь явно) за счет освоения дисциплины «Профессионально ориентированный перевод».

Отмечена также взаимозависимость уровня мотивации к изучению профессионального иностранного языка и уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции: чем выше последний уровень, тем выше уровень мотивации к изучению профессионального иностранного языка и наоборот.

Таким образом, можно сделать вывод, что возрастание уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной ком-

петенции у обучающихся приводит к повышению их мотивации к изучению профессионального иностранного языка.

Результаты данного исследования можно использовать для оптимизации учебного процесса по иностранному языку, нацеленного на повышение у магистрантов как уровня мотивации к изучению иностранного языка, так и общей успешности и академической успеваемости.

Литература

1. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. Улан-Удэ: Изд. ВСГТУ, 2004. 280 с.
2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе: учебник для вузов. М: Просвещение, 1991. 222 с.
3. Ковалева К., Герасименко Э. Особенности мотивации обучения иностранным языкам // World Science. 2020. № 4 (56). Т. 3. https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30042020/7031
4. Минакова П. С., Роговая Н. А., Шегай Л. А. Формирование профессиональных иноязычных коммуникативных компетенций у магистрантов технических направлений // Вестник Адыгейского государственного университета. 2019. № 1 (233). С. 69–77. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37261241_62555520.pdf
5. Минеева О. А., Ляшенко М. С. Исследование мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка // Baltic Humanitarian Journal. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 269–273. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36746062_40058267.pdf
6. Наумова О. В. Формирование мотивации учебной деятельности при изучении иностранного языка в процессе обучения аспирантов // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. 2009. Т. 1.
7. Роговая Н. А. Трехкомпонентная система языковой подготовки как один из эффективных путей развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции магистрантов // Профессионально-личностное развитие будущих специалистов в среде научно-образовательного кластера: мат-лы 14 Межд. науч.-пр. конф. Казань: Ред.-изд. центр «Школа», 2020. С. 470–473.
8. Сиротина О. В. Мотивация в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе // Научные труды КубГТУ. 2015. № 9. С. 1–10. <https://ntk.kubstu.ru/data/mc/0015/0508.pdf>
9. Финогенова О. Н., Денисенко Ф. Н. Мотивация к изучению иностранного языка магистрантов инженерных специальностей // Современные исследования социальных проблем. 2018. Т. 9. № 11. С. 190–207. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2018-11-190-207>
10. Gardner R. C. Attitude / motivation test battery: International AMTB research project. London, Ontario, Canada: University of Western Ontario, 2004. <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>
11. Gardner R. C., Lambert W. E. Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1984.

12. Liu Ch., Yu Ch. Understanding student's motivation in translation learning: a case study from the self-control perspective // *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 2019. № 4 (4). P. 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40862-019-0066-6>

References

- Badmaeva, N. T. (2004). *The influence of the motivational factor on the development of mental abilities: monograph*. VSGTU. (In Russ.)
- Finogenova, O. N., & Denisenko, F. N. (2018). Motivation of master's degree students of engineering programme to learning foreign languages. *Russian Journal of Education and Psychology*, 9 (11), 190–207 <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2018-11-190-207>
- Gardner, R. C. (2004). *Attitude / motivation test battery: International AMTB research project*. The University of Western Ontario. <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1984). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House Publishers.
- Kovaleva, K., & Gerasimenko, E. (2020). Features of motivation for teaching foreign languages. *World Science*, 4 (3). https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30042020/7031 (In Russ.)
- Liu, Ch., & Yu, Ch. (2019). Understanding student's motivation in translation learning: a case study from the self-control perspective. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 4, 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40862-019-0066-6>
- Minakova, P. S., Rogovaya, N. A., & Shegay, L. A. (2019). Professional foreign communication competence training in master's degree students studying engineering. *The Bulletin of the Adyghe State University*, 1, 69–77. (In Russ.)
- Mineeva, O. A., & Liashenko, M. S. (2018). Exploring motivation for studying languages among students of non-linguistic disciplines. *Baltic Humanitarian Journal. Pedagogical Science*, 7 (4), 269–273. (In Russ.)
- Naumova, O. V. (2009). Formation of motivation for educational activities in the study of a foreign language in the process of teaching post graduate students. *Lingvistika i Metodika Prepodavaniia Inostrannykh Iazykov*, 1.
- Rogovaya, N. A. (2020). Three-component system of language training as one of the effective ways to develop masters' foreign language professional communicative competence. *Proceedings of conference Professional and personal development of future specialists in the environment of a scientific and educational cluster, Kazan*. (pp. 470–473). (In Russ.)
- Sirotnina, O. V. (2015). Motivatin in the process of foreign language studying in technical higher education establishment. *Scientific Works of the Kuban State Technological University*, 9, 1–10. (In Russ.)
- Zimnyaya, I. A. (1991). *Psihologija obuchenija inostrannym jazykam v shkole* [Psychology of teaching foreign languages in school]. Education. (In Russ.)

ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА профессионального образования и обучения

15 марта 2022 года Научно-исследовательский центр профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС совместно с Ассоциацией образовательных организаций, научных работников и педагогов профессионального образования «Академия профессионального образования» провели традиционную **IV Всероссийскую научно-практическую конференцию «Цифровая дидактика профессионального образования и обучения»**. В конференции приняли участие более 770 участников из более чем 70 регионов России.

Пленарное заседание открыл директор НИЦ профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС *Владимир Игоревич Блинов*. Участников конференции приветствовали заместитель директора ФИРО РАНХиГС *Ю. В. Картушин* и проректор РАНХиГС *М. Н. Назаров*.

Важная информация прозвучала в выступлении заместителя директора департамента государственной политики в сфере среднего профессионального образования и профессионального обучения Минпросвещения России *М. И. Сафроновой*. Она акцентировала внимание на том, что стратегические направления цифровой трансформации образования, утвержденные распоряжением Правительства от 02.12.21 № 3427р и рассчитанные до 2030 г., касаются не только общего образования, но и системы СПО, тем самым включая ее в федеральную программу цифровизации. Цифровой ресурс, который позволит совместно с работодателями создать цифровой контент для интегрирования его в образовательные программы, планируется реализовать на базе Института развития профессионального образования (ИРПО).

Ректор ИРПО *Н. М. Золотарева* отметила, что цифровая дидактика – это тема, которая обсуждается уже много лет. Она трансформируется с учетом тех реалий, которые нас окружают, реагируя на изменения в обществе и технологиях. Институт вышел на новый уровень цифровизации всех процессов и приступил к проведению большой работы в рамках программы «Профессионалитет».

Академик-секретарь отделения профессионального образования РАО, вице-президент РАО *М. Н. Стриханов* подчеркнул, что РАО и РАНХиГС – это две площадки, на которых можно решать вопросы, которые впоследствии найдут отражение в постановлениях Правительства и документах Минпросвещения России.

Выступающие на пленарном заседании проанализировали проблемы *развития системы независимой оценки педагогов*, в том числе с использованием цифровых средств (*Л. Н. Духанина*, зам. председателя Наблюдательного совета Российского общества «Знание», председатель СПК в сфере образования), *формирования и поддержки позитивных онлайн-практик в молодежной среде* (*Г. У. Солдатова*, зам. заведующего кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, главный редактор журнала «Дети в информационном обществе»), *развития AR-технологий в рамках предметной области «Технология» при формировании функциональной грамотности* (*Ю. К. Аурениус*, ген. директор ООО «ЛИНТЕХ», резидент «Сколково»), *совершенствования региональной системы дополнительного профессионального образования для педагогов СПО* (*Р. В. Васильев*, зам. директора Регионального института кадровой политики и непрерывного профессионального образования Иркутской области).

Академик РАО *Н. Д. Подуфалов*, подводя итоги пленарного заседания, подчеркнул, что в настоящее время крайне важны совместные исследования педагогов со специалистами в

области возрастной психологии и физиологии. Что происходит в душе, в сердце, в голове подростка, который попал в многообразный и неоднозначный информационный поток? Ситуация в корне изменилась, и опираться на исследования, проведенные во времена, когда разрабатывалась классическая дидактика, уже нельзя. Необходимы новые исследования.

Работа конференции продолжилась в трех секциях: «Педагог в условиях цифровой трансформации образовательного процесса СПО», «Цифровое портфолио студента СПО» и «Общеобразовательная подготовка в СПО в условиях цифровизации». Были представлены результаты работы экспериментальных площадок ФИРО РАНХиГС, а также образовательных организаций, не входящих в состав сетевых площадок, но обладающих инновационным опытом.

При подведении итогов модераторы секций поделились впечатлениями и выводами о результатах обсуждений.

Так, В. И. Блинов отметил доклады о цифровом мышлении педагога, способах и приемах удерживания внимания и поддержания учебной мотивации; наработки Института развития образования Татарстана по подготовке педагогов в системе ДПО. Общий вывод – цифровое мышление крайне важно не только в цифровой, но и в обычной среде, когда используются модели смешанного обучения.

Подводя итоги секции «Цифровое портфолио студента СПО», зам. директора НИЦ ПОиСК А. И. Сатдыков рассказал, что на секции обсуждались вопросы, связанные с формированием цифрового портфолио не только студента, но и преподавателя (опыт Кировской области). Зам. директора НИЦ ПОиСК С. А. Осадчева представила нормативную базу по цифровизации портфолио студента как результата цифровой зрелости.

В центре внимания секции «Общеобразовательная подготовка в СПО в условиях цифровизации», как отметила ведущий научный сотрудник НИЦ профессионального образования ФИРО РАНХиГС Е. Ю. Есенина, оказались вопросы отбора содержания общеобразовательной подготовки с учетом профиля профессии и специальности. Были обсуждены также проблемы развития учебной мотивации студентов как важнейшего инструмента интенсификации образовательного процесса; создания условий для преодоления образовательных дефицитов по итогам основной школы и успешного освоения курса среднего общего образования, являющегося базой для освоения профессиональной части ОПОП СПО, а в конечном счете – профессиональной квалификации. Немаловажную роль в этой работе играют цифровые средства обучения, которые продемонстрировали представители экспериментальной площадки в партнерстве с ООО «Мобильное электронное образование». Был также представлен интереснейший опыт Сургутского государственного университета по организации совместной с профессиональными образовательными организациями ХМАО работы по развитию «цифрового колледжа» и подготовке онлайн-курсов по общеобразовательным дисциплинам в составе ОПОП СПО.

В программу конференции этого года впервые были включены стендовые доклады экспериментальных площадок ФИРО РАНХиГС, а также материалы издательств «Лань», «Юрайт», «IPR Media», презентовавших ресурсы для системы СПО.

Материалы конференции, включая видеозаписи пленарного заседания и секций, и все презентации размещены на сайте ФИРО РАНХиГС: <https://clck.ru/eS5Gz>

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.po-rt.ru. Перед подготовкой статьи рекомендуем ознакомиться с ними.