

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА



№ 3 (46) 2021

ISSN 2307–4264 (Print)

ISSN 2712–9268 (Online)

VOCATIONAL EDUCATION AND LABOUR MARKET

МОДЕЛИ

ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КОМПЕТЕНЦИИ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ

И КВАЛИФИКАЦИИ

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ

НЕПРЕРЫВНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ

МЕТОДИКА

РЫНОК ТРУДА РЕГИОНАЛЬНЫЕ
МОДЕЛИ



**СОВЕТ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ
КВАЛИФИКАЦИЯМ
В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**



**МИНИСТЕРСТВО
ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

Совет по профессиональным квалификациям в сфере образования совместно с Министерством просвещения Российской Федерации приглашает принять участие в обсуждении проектов профессиональных стандартов *«Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования и дополнительного профессионального образования»*, *«Руководитель профессиональной образовательной организации»*, а также проекта «Отраслевая рамка квалификаций в области среднего профессионального образования».

Презентации и первые обсуждения новых проектов состоялись 2 и 22 сентября в рамках организованных СПК круглых столов. Проекты представили:

- директор НИЦ ПОиСК ФИРО РАНХиГС *Владимир Блинов*;
- заместитель директора НИЦ ПОиСК ФИРО РАНХиГС *Айрат Сатдыков*;
- ведущий научный сотрудник НИЦ ПОиСК ФИРО РАНХиГС *Екатерина Есенина*.

В обсуждениях приняли участие члены СПК в сфере образования, представители федеральных и региональных органов исполнительной власти, осуществляющих государственное управление в сфере образования, Национального агентства развития квалификаций, ФГБУ «ВНИИ труда» Минтруда России и образовательных организаций, реализующих программы профобучения, СПО и ДПО.

**Профессионально-общественное обсуждение проектов
продолжается. Приглашаем к участию!**

Ознакомиться с актуальными версиями профессиональных стандартов и отраслевой рамки квалификаций, задать вопросы разработчикам и высказать свои предложения и замечания по проектам можно на сайте ФИРО РАНХиГС:

<https://firo.ranepa.ru/obrazovanie/fgos/87-specialistam-spo/372-razrabotka-prof-stand-upravl-spo-i-dpo>



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА

Научно-образовательный журнал

издается с 2013 года

№ 3 (46) 2021

VOCATIONAL EDUCATION & LABOUR MARKET

Scientific and Educational Journal

published since 2013

No. 3 (46) 2021

ISSN 2307–4264 (Print)

ISSN 2712–9268 (Online)

УЧРЕДИТЕЛИ:

ГАПОУ СО «Уральский техникум «Рифей» (печатная версия)
АНО «Редакция ПОРТ» (сетевая версия)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

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

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

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

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

Дорожкин Евгений Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, РГПТУ, Екатеринбург

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

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

Зуев Валерий Михайлович, доктор экономических наук, профессор, Москва

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

Коковihin Александр Юрьевич, кандидат экономических наук, доцент, директор Центра менеджмента и информационных технологий УрГЭУ, Екатеринбург

Кязимов Карл Гасанович, доктор педагогических наук, профессор Академии труда и социальных отношений, Москва

Некрасов Сергей Иванович, кандидат педагогических наук, член-корреспондент АПО, директор Каменск-Уральского агропромышленного техникума, Каменск-Уральский

Никитин Михаил Валентинович, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Центра исследований непрерывного образования Института стратегии развития образования РАО, Москва

Олейникова Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, директор Центра изучения проблем профессионального образования, Москва

Сыманюк Эльвира Эвальдовна, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, директор Уральского гуманитарного института, зав. кафедрой общей и социальной психологии УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург

Чапаев Николай Кузьмич, доктор педагогических наук, профессор кафедры методологии профессионально-педагогического образования РГПТУ, Екатеринбург

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

Адрес редакции и издателя:

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

Главный редактор: Александр Вайнштейн

Редактор: Владимир Терлецкий

Редактор-переводчик: Меланика Вайнштейн

Дизайн, верстка: Олег Клещев

Помощник гл. редактора: Ирина Бандарчук

Корректор: Владимир Александров

Периодичность: 4 номера в год

Тираж 650 экз.

Отпечатано в типографии ООО «АлтерПринт»,

620076, Екатеринбург, пер. Корейский, 6/2

Заказ № 858

Подписано в печать 26.09.2021 года.

Выход из печати 30.09.2021 года.

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 (Печатная версия)

Зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций Эл № ФС 77-81590 от 27.07.2021 г. (Сетевая версия)

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

FOUNDERS:

Ural Technical College "Rifey" (Printed version)
ANO Redaktsiya PORT (Online version)

EDITORIAL BOARD

Yuri I. Biktuganov, Candidate of Science (Pedagogy), Minister of Education and Youth Policy of the Sverdlovsk Region, Yekaterinburg

Nikolay K. Chapaev, Doctor of Sciences (Pedagogy), Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg

Alexey V. Chechulin, Doctor of Science (Philosophy), Professor North-West Institute of Management (Branch of RANEPa), St. Petersburg

Evgeny M. Dorozhkin, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg

Ekaterina Yu. Esenina, Doctor of Science (Pedagogy), Scientist Researcher at Research Center for Vocational Education and Qualifications Systems, Federal Education Development Institute, RANEPa, Moscow

Anatoly S. Gagarin, Doctor of Science (Philosophy), Associate Professor, Department of Political Sciences of Ural Humanitarian Institute, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg

Eduard R. Gaineev, Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Department of Vocational Training Technologies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk

Boris Guzanov, Doctor of Science (Technology), Professor, Head of the Department of Engineering and Vocational Training in Mechanical Engineering and Metallurgy, Russian State Vocational Pedagogical University

Alexander G. Kislov, Doctor of Science (Philosophy), Professor, Head of the Department of Philosophy and Law, Russian State Vocational Pedagogical University

Alexander Yu. Kokovikhin, Candidate of Science (Economy), Associate Professor, Director of Institute of Digital Management Technologies and Information Security, Ural State University of Economics, Yekaterinburg

Karl G. Kyazimov, Doctor of Science (Pedagogy), Professor of Department of Labor Economics and Personnel Management, Academy of Labour and Social Relations, Moscow

Mikhail V. Nikitin, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Leading Researcher of the Laboratory of Vocational Education, Institute for Strategy of Education Development of Russian Academy of Education (RAE), Moscow

Sergey I. Nekrasov, Candidate of Science (Pedagogy), Director of Kamensk-Uralsky agro-industrial college, Kamensk-Uralsky

Olga N. Oleynikova, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Director of National Observatory on Vocational Education & Training, Moscow, Russia

Elvira E. Symanyuk, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Science (Psychology), Professor, Director of the Ural Humanitarian Institute, Head of the Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg

Vladimir V. Vertil, Candidate of Science (Economy), Director of the Yekaterinburg College of Economics and Technology, Yekaterinburg

Ewald F. Zeer, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Science (Psychology), Professor, Department of Psychology of Education and Professional Development, State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg

Valery M. Zuev, Doctor of Science (Economy), Professor, Financial Research Institute of the Ministry of Finance of the Russian Federation, Moscow, 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

Editor-in-Chief: Alexander Vainstein

Literary Editor: Vladimir Terletsky

Editor-translator: Melanika Vainstein

Pre-Press: Oleg Kleshev

Assistant Editor-in-Chief: Irina Bandarchukene

Proof Reader: Vladimir Alexandrov

ISSN 2307–4264 (Print)

ISSN 2712–9268 (Online)

Содержание

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Дубицкий В. В., Коновалов А. А., Кислов А. Г. К решению актуальных задач кадрового обеспечения в системе профессионального образования 6

Кузнецов В. В. Подготовка будущего педагога профессионального обучения к духовно-нравственному воспитанию..... 21

Огоновская А. С., Огоновская И. С. Воспитание как традиционная ценность и актуальная социальная практика 33

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Гузанов Б. Н., Федулова К. А. Практика применения технологий визуализации в инженерной подготовке педагогов профессионального обучения..... 49

Эрштейн Л. Б. Синхронно-асинхронное дистанционное обучение информационным технологиям на примере Microsoft Access..... 60

Васильченко Н. В. Проектирование методики преподавания общеобразовательных предметов в СПО (на примере иностранного языка) 75

Чучкалова Е. И., Маскина О. Г. Разминка как элемент учебного занятия 89

Павлова А. М. Обучение персонала в онлайн-формате: возможности и ограничения..... 99

МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Есенина Е. Ю. Модернизация системы среднего профессионального образования: российский эксперимент и зарубежный опыт (Предисловие к статье Чабы Ференца)..... 105

Ференц Чаба Золт. Роль дуального образования в системе среднего профессионального образования Венгрии 107

ПРОФЕССИОЛОГИЯ. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Зеер Э. В., Сыченко Ю. А. Актуальные проблемы профессиологии образования (по материалам нетворкинга «Профессиология: проекция в будущее») 112

Лысенко С. А. Роль саморегуляции в профессиональном выборе личности..... 123

Мешкова И. В. Особенности профессионального развития студентов с разным уровнем ответственности..... 133

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Курганов М. А. Лонгитюдные исследования образовательных траекторий молодежи в России и за рубежом 143

РЫНОК ТРУДА

Лобова С. В., Маликова В. В. Человеческий капитал предпенсионеров: подходы к решению проблем пенсионной реформы..... 157

Contents

PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION

Dubitsky V. V., Konovalov A. A., Kislov A. G. To solving actual problems of staffing in the system of vocational education..... 6

Kusnetsov V. V. Pedagogical training of the future vocational training teacher to the spiritual and moral education 21

Ogonovskaya A. S., Ogonovskaya I. S. Formative education as a traditional value and actual social practice..... 33

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Guzanov B. N., Fedulova K. A. The use of visualization technologies in the engineering training of vocational education teachers 49

Ershtein L. B. Synchronous-asynchronous distance learning in the process of teaching information technology on the example of Microsoft Access 60

Vasilchenko N. V. The design of methodology of teaching school subjects at TVET (the case of foreign language..... 75

Chuchkalova E. I., Maskina O. G. Warm-up as part of a training session 89

Pavlova A. M. Online staff training: opportunities and limitations 99

MODELS OF VOCATIONAL EDUCATION

Esenina E. Yu. Modernization of the secondary vocational education system: Russian experiment and foreign experience (Preface to article Role of the dual VET in the secondary vocational education in Hungary) 105

Ferencz Csaba Zsolt. Role of the dual VET in the secondary vocational education in Hungary 107

PROFESSIONOLOGY. PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Zeer E. F., Sychenko Yu. A. Actual problems of the professionology of education (based on the materials of the networking «Professionology: projection into the future..... 112

Lysuenko S. A. The role of self-regulation in the professional choice of a personality 123

Meshkova I. V. Features of professional development of students with different levels of responsibility 133

SOCIOLOGY OF EDUCATION

Kurganov M. A. Russian and foreign sociological longitudinal studies of educational and professional trajectories of youth..... 143

LABOUR MARKET

Lobova S. V., Malikova V. V. The human capital of pre-retirees: approaches to solving the problems of pension reform..... 157

К решению актуальных задач кадрового обеспечения в системе профессионального образования

В. В. Дубицкий¹, А. А. Коновалов¹, А. Г. Кислов¹

¹Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия

Статья поступила
в редакцию
21 июня 2021 г.

Дубицкий Валерий Васильевич — доктор социологических наук, кандидат химических наук, профессор, и. о. ректора Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID: 0000-0001-6119-8282, e-mail: Dubitskii.Valerii@rsvpu.ru

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

Кислов Александр Геннадьевич — доктор философских наук, профессор кафедры философии, социологии и социальной работы, главный научный сотрудник кафедры методологии профессионально-педагогического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: 0000-0003-0826-8709, e-mail: akislov2005@yandex.ru

Аннотация. В статье на примере Свердловской области рассматривается возможность придать дополнительный импульс развитию профессионального образования — прежде всего его кадровой составляющей. Для решения этой задачи были использованы актуальные научные публикации и обобщен опыт практического взаимодействия научно-педагогического сообщества с органами государственного управления и профессиональными образовательными организациями, изложенный в материалах I региональной научно-практической конференции «Реалии и перспективы кадрового обеспечения системы профессионального образования», состоявшейся 19 мая 2021 г. в Российском государственном профессионально-педагогическом университете (г. Екатеринбург). Цель данной работы — сравнить научно-концептуальные оценки состояния и перспектив развития кадрового потенциала профессиональной школы с мнениями педагогов и прогнозами специалистов в органах власти, а также осмыслить полученные результаты. В статье, помимо определения актуальных проблем кадрового обеспечения системы профессионального образования, предлагаются обоснованные теоретически, статистически и практически способы их решения.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, СПО, профессионально-педагогическое образование, кадровое обеспечение системы СПО, педагог

СПО, мастер производственного обучения, рынок труда, технологии профессионального образования

Для цитирования: 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>

To solving actual problems of staffing in the system of vocational education

V. V. Dubitsky¹, A. A. Konovalov¹, A. G. Kislov¹

¹Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

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

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

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

Abstract. Using the example of the Sverdlovsk Region, the article considers the possibility of giving an additional impetus to the development of vocational education — first of all, its personnel component. In order to solve this problem, current scientific publications were used, and the experience of practical interaction of the scientific and pedagogical community with public administration bodies and professional educational organizations was summarized, described in the materials of the 1st regional scientific and practical conference “Realities and prospects of personnel support of the vocational education system”, held on May 19, 2021, at the Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg). This work aims to compare scientific and conceptual assessments of the prospects for the development of the personnel potential in a professional school with the opinions of teachers and forecasts of specialists from the authorities, as well as to comprehend the results obtained. In addition to determining current problems of personnel support of the vocational education system, the article offers theoretically, statistically and practically justified ways to solve them.

Keywords: secondary vocational education, vocational education, vocational and pedagogical education, personnel support of the vocational education system, vocational education teacher, industrial in-service trainer, labour market, technologies of vocational education

For citation: 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>

Введение

Одним из направлений развития системы среднего профессионального образования (СПО) является приведение квалификации руководящего и преподавательского состава образовательных организаций в соответствие с современными требованиями к кадрам, предъявляемыми субъектами рынка труда: производителями, представителями сферы услуг и другими работодателями. В связи с этим необходимо постоянно корректировать, модернизировать систему подготовки и переподготовки профессионально-педагогических кадров для организаций и подразделений, осуществляющих обучение квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена, с учетом требований современной, стремительно обновляющейся технологически и структурно, экономики. В процессе определения векторов обновления системы профессионального образования, совершенствования его кадрового обеспечения существует ряд проблем, которые нельзя игнорировать и оставлять без решения. О них и пойдет речь в данной статье.

Обсуждение перспективных направлений развития профессионального образования, а также конкретных дидактических, социально-психологических и цифровых инструментов, методик, технологий, организационных форм, применяемых современными педагогами СПО, регулярно происходит на страницах научно-практических изданий. Состоялось оно и в рамках I региональной научно-практической конференции «Реалии и перспективы кадрового обеспечения системы профессионального образования» (Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ), Екатеринбург, 19 мая 2021 г.). Во многом спонтанная дискуссия обнажила острые проблемы и противоречия, с которыми сталкиваются сегодня образовательные организации и которые, как правило, не находят отражения в научных публикациях, посвященных, в основном, долгосрочным концептуальным аспектам. Нам представляется очень плодотворной попытка сравнить между собой мнения исследователей и практических работников, а затем проанализировать полученные выводы. Этой задаче и посвящена данная статья.

Затрагивая темы профессионального самоопределения и становления молодежи, их последующего трудоустройства, повышения квалификации педагогических кадров, цифровизации профессионального образования, исследователи предлагают разные решения существующих проблем. Так, А. А. Листвин, говоря об отсутствии образовательных стандартов по многим востребованным профессиям и, как следствие, дефиците кадров в высокотехнологических и наукоемких отраслях производства, призывает к полипрофессионализму и интеграции образования, в результате чего, полагает он, появятся новые виды профессиональной деятельности и соответствующие специалисты-исполнители. Автор видит решение данной проблемы в институциональном укрупнении образовательных структур, «объединении разноуровневых учебных заведений на основе сетевого взаимодействия, их конвергенции и интеграции» (Листвин, 2017).

Существующий дисбаланс между спросом на выпускников-профессионалов и их трудоустройством объясняют тем, что «запрос на подготовку кадров могут предъявлять устаревшие предприятия, на которых

современная молодежь не хочет работать, и в то же время инновационные производства не могут найти работников нужной квалификации, поскольку система образования не имеет кадровых и материальных ресурсов для подготовки персонала высокого уровня» (Клячко, Семионова, 2018).

Еще одна обсуждаемая институциональная проблема касается вклада программ дополнительного профессионального образования в повышение финансовой устойчивости учебных заведений. Этот ресурс очень важен для образовательных организаций, но используется зачастую весьма слабо, хотя существует множество инструментов для реализации программ ДПО: «Настройка... на потребности основных стейкхолдеров конкретного типа образования; тесное взаимодействие менеджмента дополнительного профессионального образования с работодателями, привлечение их к участию не только в реализации программ, но и в использовании материально-технической базы, определении новых направлений переподготовки и повышения квалификации, форматов оценки квалификаций и сертификации; постоянный мониторинг и обновление существующих и разработка новых программ обучения с учетом потребностей работодателей, отраслевого рынка труда, а также населения разных возрастов в конкретном регионе; высокий уровень технологического обеспечения образовательного процесса; привлечение для преподавания кадров с высокой академической и отраслевой репутацией с целью усиления привлекательности программ и повышения узнаваемости бренда образовательной организации; педагогические методы и приемы обучения, ориентированные на взрослых; мониторинг качества программ и результатов обучения» (Коршунов, Пешкова, Малкова, 2019; Вольчик, Оганесян, 2017). Программы ДПО, помимо вклада в кадровое обеспечение экономики, создают особые ниши для самореализации, профессионального и личностного роста педагогических работников, и поэтому их слабая актуализация заслуживает отдельного обсуждения.

На проектирование и построение ценностно-ориентированной образовательной среды обращают внимание как российские, так и зарубежные исследователи. Так, специалисты НИЦ профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС среди ключевых компетенций особо выделяют способность «оказывать персонализированную поддержку студентам в процессе их личностного развития, социально-профессионального самоопределения, гражданской и профессиональной идентичности» (Блинов, Есенина, Родичев, Сергеев, 2021). Австралийский исследователь Amanda Miller прямо указывает на взаимовлияние профессионального обучения и гармоничного развития всех компонентов личности: физического и психического благополучия (physical and mental well-being), свободы действий (empowerment and agency), атмосферы справедливости и равенства стартовых возможностей (justice and equity) (Miller, 2020). На эти проблемы необходимо не только обращать внимание, но и предлагать варианты их решения, используя обновленное российское законодательство в сфере образования.

В публикациях последнего времени часто затрагивается тема цифровых технологий, которые играют важную роль в профессионально-педагогической деятельности, поскольку существенно ускоряют поиск и переработку информации, позволяют использовать в учебном процессе

информационные ресурсы всей планеты, помогают преодолевать при общении пространственные, временные и культурные барьеры, делают возможным участие в творческой деятельности любого человека (Андрюхина и др., 2020). Однако уровень освоения цифровых компетенций педагогами профессионального образования, хотя и растет, остается пока на весьма скромной отметке.

Проблемы кадрового обеспечения с точки зрения педагогических работников

Участники конференции (преподаватели и мастера производственного обучения, методисты, руководители образовательных организаций, преподаватели вузов, представители профильных подразделений региональных министерств и ведомств — всего более 100 участников) дополнили теоретический анализ существующих проблем своими практическими рекомендациями. Тон выступлениям задал заместитель министра образования и молодежной политики Свердловской области Ю. Н. Зеленев: по его мнению, педагогу профессионального обучения отведена ключевая роль в развитии современного общества, и поэтому он должен непрерывно наращивать фундаментальные знания, совершенствовать профессиональное мастерство, чтобы соответствовать новым технологическим и социально-экономическим реалиям, а также отвечать на вызовы времени. Один из таких вызовов — *необходимость обновления кадрового состава профессиональных образовательных организаций*¹.

Педагоги должны освоить дополнительные компетенции, без которых работа профессиональных образовательных организаций в условиях обновления инфраструктуры, содержания и технологий не будет эффективной. Начальник отдела развития опережающей подготовки и обучения Министерства просвещения РФ Е. А. Шишкин заметил, что вклад в формирование нового набора компетенций педагогов системы СПО может и должна внести высшая школа, а РГППУ просто обязан стать базовым центром по подготовке кадров для СПО, в том числе специалистов, приходящих с производства.

И. о. ректора РГППУ профессор В. В. Дубицкий подтвердил, что РГППУ активно реализует научную и образовательную политику с учетом потребностей системы СПО. Это находит отражение как в разрабатываемых и реализуемых адресных программах повышения квалификации педагогов и мастеров п/о, так и в приоритетных для университета научных исследованиях, касающихся технологий гибкого и оперативного обновления содержания подготовки педагогических кадров, моделей формирования и совершенствования компетенций педагогических кадров, институциональной оптимизации онлайн-образования системы СПО, организационно-финансовых механизмов взаимодействия ссузов с отраслевыми предприятиями.

Взаимодействие профессиональных образовательных организаций и РГППУ может происходить по следующим направлениям: привлечение сотрудников университета для преподавания

¹ Зеленев, Ю. Н. Приветственное слово на I региональной научно-практической конференции «Реалии и перспективы кадрового обеспечения системы профессионального образования» (Екатеринбург, РГППУ, 19 мая 2021 г.) (далее — I региональной конференции).

профессионально-значимых дисциплин; подготовка / переподготовка преподавателей педагогов СПО по программам магистратуры и аспирантуры; разработка методик образования и организация повышения квалификации; проведение учебных практик студентов РГППУ на базе техникумов и колледжей, а также стажировок на предприятиях-партнерах профессиональных образовательных организаций; формирование компетенций, обеспечивающих более широкое (транспрофессиональное) использование специалиста; развитие дополнительных профессиональных программ, позволяющих студентам техникумов и колледжей в более короткие сроки получить высшее образование¹.

К проблеме совершенствования перечня необходимых педагогу компетенций обратился в своем выступлении и директор Уральского государственного колледжа им. Ползунова А. Н. Козлов. Он озвучил требования, которые предприятия (в частности, ПАО «Уралмашзавод») предъявляют сегодня к преподавателю и мастеру п/о: адаптация к новым условиям; умение находить интересные образовательные ресурсы; способность демонстрировать студентам пути решения практических задач, сохраняя при этом индивидуальный подход; понимание эффективности новых образовательных технологий и внедрение их в образовательный процесс; непрерывное самообучение² (ср.: Ковалева, Безукладникова, 2021).

На определение ориентиров для профессионального роста педагогов влияет ряд серьезных факторов: быстрое развитие цифровых технологий, организация обучения в дистанционном формате (Ceasay, 2021), актуализированные ФГОС и ТОП-50, демонстрационный экзамен, развитие концепций непрерывного образования, развитие системы независимой оценки квалификаций, подготовка студентов по методикам «WorldSkills» и т. д. При этом надо помнить, что сами методики с научной точки зрения проработаны слабо. Руководитель регионального координационного центра Свердловской области «Молодые профессионалы» Т. М. Фомина считает, что все участники образовательного процесса должны использовать «Паспорт компетенций»: образовательные организации могут положить его в основу рейтинга качества подготовки, анализа содержания образовательных программ, определения уровня квалификации педагогических кадров; предприятию он позволяет оценить компетенции выпускника на практике, осуществлять подбор персонала в соответствии с показателями по конкретным профессиональным модулям. Наконец, для самого выпускника «Паспорт компетенций» является важной частью профессионального портфолио, призванного демонстрировать профессиональные способности, в том числе не предусмотренные образовательной программой³.

Обращаясь к проблеме притока педагогических кадров в систему профессионального образования, отметим, что по состоянию на май 2021 года в Свердловской области в системе СПО работало всего 6055 педагогов,

¹ Дубицкий В. В. Приветственное слово на I региональной конференции...

² Козлов А. Н. Современный образ педагога СПО. Взаимные интересы колледжа и РГППУ в подготовке педагогов СПО завтрашнего дня. Доклад на I региональной конференции... <http://ncrao.rsvpu.ru/novosti/strategicheskie-voprosy-kadrovogo-obespecheniya-sistemy-professionalnogo-obrazovaniya>

³ Фомина Т. М. WorldSkills Russia 2021: проблемы и трудности при организации подготовки участников. Доклад на I-й региональной конференции... <http://ncrao.rsvpu.ru/novosti/strategicheskie-voprosy-kadrovogo-obespecheniya-sistemy-professionalnogo-obrazovaniya>

из которых преподавателей профильных дисциплин — 2410 человек, мастеров п/о — 644 человека. При этом сфера образования находится на пятом месте по числу граждан, обратившихся за содействием в поиске подходящей работы во II-м квартале 2021 года (см. рис. 1). Значит, проблема состоит не только в привлечении новых педагогических работников, но и в совершенствовании условий для их профессионального роста, успешной самореализации, что напрямую определяется уровнем их профессиональной квалификации и его соответствием вызовам времени.



Рис. 1. Распределение граждан, обратившихся за содействием в поиске подходящей работы во II квартале 2021 года, по видам экономической деятельности, процентов

Интересные данные в свете вышеназванной проблемы привела заместитель директора Департамента по труду и занятости Свердловской области Н. А. Бордюгова. Наиболее востребованные на сегодня рабочие профессии — водитель автомобиля, продавец продовольственных товаров, повар, каменщик, слесарь-ремонтник, электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования, продавец-консультант, электрогазосварщик, швея, бетонщик. А среди служащих — торговый агент, охранник, медицинская сестра, полицейский, инженер-технолог, фельдшер¹. Заметим, что педагога профессионального образования в этом перечне нет, но педагогам и руководителям профессиональных образовательных организаций стоит задуматься: отсутствие спроса свидетельствует скорее о стагнации, чем о благополучии.

Аналогичные данные приводятся и в мониторинговом отчете Центра экономики непрерывного образования РАНХиГС «Трудоустройство молодежи. Выбор в пользу СПО». Так, молодые люди в возрасте 23–29 лет, недавно получившие среднее профессиональное образование, выбирают в качестве предпочтительных направлений подготовки в первую очередь сферу услуг и торговли (13,8 %), медицину (13,8 %), экономические и финансовые направления подготовки (13,1 %). Как подчеркивают авторы отчета, интерес молодежи к инженерным специальностям снижается от поколения к поколению: на начало 2019 года их выбрали лишь 9,1 %

¹ Бордюгова Н. А. Наиболее востребованные профессии на рынке труда / Доклад на I региональной конференции... https://u.to/8G_PGw

выпускников СПО (Трудоустройство молодежи, 2019). Стремление к педагогической работе в сфере профессионального образования вообще никак не прослеживается.

В научной литературе отмечается, что получившие профессиональное образование молодые специалисты часто не имеют возможности применить свои способности, и это часто вызвано отсутствием систематизированной информации о потребностях предприятий и организаций в трудовых ресурсах (Лашманова, 2018). На конференции же не раз подчеркивалось, что популяризацией профессионально-педагогической профессии вообще мало кто занимается, а это — один из факторов, который влияет на вовлечение в ряды педагогов профессиональной школы новых, перспективных кадровых сил и помогает сохранить в ней тех, кто уже там успешно трудится, работая над своим развитием.

В этой связи становится важным то наблюдение, что современное образование в большей степени ориентируется на логоцентризм (строится дедуктивно, то есть исходя из предельно общих, поэтапно и постепенно конкретизируемых утверждений) и, как правило, не обращается к технологиям оперативной перенастройки, *ad hoc* трансформаций, которые подразумевают осмысленный решительный отказ от устаревших, стереотипных моделей действия и поведения. Педагогов необходимо знакомить с методом деконструкции, разработанным Ж. Деррида еще в 60-е гг. прошлого века и позволяющим преодолевать логоцентризм, — как и с конструктивистскими технологиями образования, о чем говорила на конференции Ученый секретарь НЦ РАО на базе РГППУ Л. М. Андрюхина¹. Методист Уральского политехнического колледжа К. В. Ваваева и преподаватель социально-профессионального техникума «Строитель» Л. А. Комличенко предложили использовать для решения существующей проблемы методологии форсайта и адорнации. Их взаимосвязь может быть представлена как в форме цикла, в рамках которого эти технологии сменяют друг друга, так и в форме взаимно переплетающихся процессов, с доминированием одной из технологий в зависимости от особенностей ситуации и социального контекста. Развитие методологической культуры формирования компетенций будущего, возможно, станет одним из путей, который позволит избежать драматических жизненных коллизий, связанных с утратой профессиональной востребованности и внутренними трансформациями на уровне экзистенциальных ценностей (Андрюхина, Ваваева, Комличенко, 2021).

Непростой также является *проблема роста неопределенности векторов дальнейшего развития технологий, производств, производственных отношений, мира профессий*. Очень часто систему профессионального образования упрекают в том, что она «не слышит, не видит рынка труда». Ответы на указанные претензии многообразны: умножение числа специальностей; объединение их в группы (УГС и УГН); включение их в постоянно уточняемый и дополняемый рейтинг — «ТОП-50» и т. п.; интенсификация технологий и методики подготовки (по примеру чемпионатного движения); умножение числа дополнительных профессиональных образовательных программ и их исполнителей; прогнозирование

¹ Андрюхина Л. М., Ваваева К. В., Комличенко Л. А. Формирование компетенций XXI века: методология форсайта, адорнации и деконструкции. Доклад на I региональной конференции ... <http://ncrao.rsvpu.ru/novosti/strategicheskieskie-voprosy-kadrovogo-obespecheniya-sistemy-professionalnogo-obrazovaniya>

рынка труда и мира профессий («Атлас новых профессий»); попытки сделать из выпускников «универсалов», мульти- и транспрофессионалов (Milička, Šůcha, Vanhoucke, Maenhout, 2021) — например, ремесленников нового типа; менеджерская подготовка педагогов профессионального образования.

Теоретические истоки курса на менеджеризацию образования отражены, прежде всего, в публикациях 1990–2000-х гг. профессора РГППУ В. Б. Полуянова (Полуянов, 2001). Предполагается, что движение в этом направлении позволит сформировать у педагогов профессиональной школы компетенции адаптивного управления образовательным процессом; исследовательские и педагогические навыки — в том числе связанные с преподаванием в сетевой среде, разработкой онлайн-курсов и онлайн-платформ; отраслевые (производственно-технологические) компетенции.

Решить данные задачи в условиях массовой подготовки педагогов вряд ли возможно: потребуется много лет даже на стадии первого (базового) образования, а экспоненциальная интенсификация, значительно превышающая возможности обучающихся, педагогов, образовательных организаций, приведет к росту имитаций и в итоге — коллапсу всей системы профессионального образования. Не будет массовой и подготовка фриланс-мастеров производственного обучения как альтернатива курсу на менеджеризацию.

Адресную подготовку педагогов профессиональной школы можно усовершенствовать, сделав ее не только целевой, но и командной (от профессиональной образовательной организации), многоуровневой (в зависимости от уровня образования членов команды), а главное, на базе конкретной профессиональной образовательной организации-заказчика такой подготовки¹. Такой формат можно распространить даже на старшекурсников колледжа, техникума, подготовив и затем приняв их на программу бакалавриата. Эти выпускники, со студенческих лет идентифицирующие себя с родной организацией, обеспечат кадровую стабильность профессиональной образовательной организации-заказчика.

Для реализации данного варианта подготовки педагогов профессиональной школы потребуются следующие этапы:

- организационный: заключение договора «вуз — профессиональная образовательная организация»;
- исследовательский: команда вуза аудирует (по модели системы менеджмента качества) конкретную профессиональную образовательную организацию;
- проектировочный: команда вуза с участием педколлектива профессиональной образовательной организации выстраивает программу работы (ДОП, магистратура, аспирантура для педагогов, бакалавриат для выпускников профессиональной образовательной организации);
- образовательный: реализация программы работы с коллективом ПОО, ее мониторинг и оперативная коррекция по ходу реализации (Кислов, 2021).

Проведенные Научно-образовательным центром РГППУ исследования

¹ Кислов А. Г. К организации адресной командной подготовки педагогов профессионального образования / Доклад на I региональной конференции ... <http://ncrao.rsvpu.ru/sites/default/files/Кислов%20Адресная%20подгот.pdf>

перспектив кадрового обеспечения системы профессионального образования, а также проблем и возможностей совершенствования профессионального мастерства преподавателей и мастеров п/о в образовательных организациях (Коновалов, Чебыкина, 2021), позволили вплотную подойти к обсуждению путей преодоления дефицита компетенций, инструментов повышения качества образования, условий (психологических, методических и т. д.) организации образовательного процесса, способов освоения цифровых технологий педагогическими работниками, механизмов интеграции в образовательный процесс стандартов «WorldSkills» и демонстрационного экзамена как формы итоговой аттестации.

Механизмы по устранению профессиональных дефицитов

Меры по преодолению существующих проблем, прежде всего в сфере методических, психолого-педагогических и цифровых компетенций, были обсуждены в рамках конференции и нашли отражение в принятой резолюции¹. На обучающих секциях шло осмысление предложений докладчиков, оценивалось кадровое обеспечение системы профессионального образования Свердловской области. Работа секции «Мастерство педагога СПО: источники, реалии и перспективы роста» была организована в форме кейс-сессии. Каждый кейс задавал некую ситуацию, отражающую особенности развития инновационной системы профессиональной образовательной организации. В рамках сессии прошли:

- презентация конвергентных технологий инновационного развития профессионального образования;
- кейс-оценка методики выявления чувствительности профессиональной образовательной организации к проблемам, в результате которой был сформулирован вывод о взаимообусловленности перспектив инновационного развития образовательной организации и уровня мастерства педагогов ПОО;
- обсуждение направления развития внедренческого потенциала образовательной организации — модели смешенного обучения на первом этапе цифровой трансформации образования (Соловьева, Чапаева, 2021);
- выявление моделей рефлексии участников программы повышения квалификации по применению технологий управления².

В ходе работы секции «Социально-психологические условия, технологии развития и оценки soft-компетенций в системе СПО» участники знакомились с технологиями оценки и развития soft-компетенций (Шаров, Заводчиков, Осипова, 2021). Проблема заключается в том, что в научных источниках нет единой классификации soft-компетенций. При этом очевидно, что они не зависят от специфики конкретной деятельности, тесно связаны с личностными качествами и установками (ответственность, дисциплина, самоменеджмент), а также социальными навыками (скорость адаптации, коммуникация, умение слушать, работа в команде, эмоциональный интеллект) и менеджерскими способностями

¹ Резолюция I региональной научно-практической конференции «Реалии и перспективы кадрового обеспечения системы профессионального образования» Екатеринбург, 19 мая 2021 года. https://www.rsvpu.ru/filedirectory/16363/R_E_Z_O_L_YU_C_I_YA.pdf

² Сумина Т. Г. Организация рефлексии как предмет педагогического проектирования / Доклад на I региональной конференции... (не опубликован)

(управление временем, лидерство, решение проблем, критическое мышление). Данное наблюдение позволило сделать вывод о единстве универсальных и soft-компетенций, определить технологии их оценки: тестирование, интервью, анкетирование, аттестация, оценка экспертами, деловая игра с моделированием рабочих ситуаций для оценки поведения сотрудников в нестандартных условиях («Ассессмент-центр»), метод кейсов и «180, 360, 540 градусов». К технологиям развития участники отнесли самообучение, поиск обратной связи, обучение на опыте других и ментворкинг, психологический тренинг (см. рис. 2).

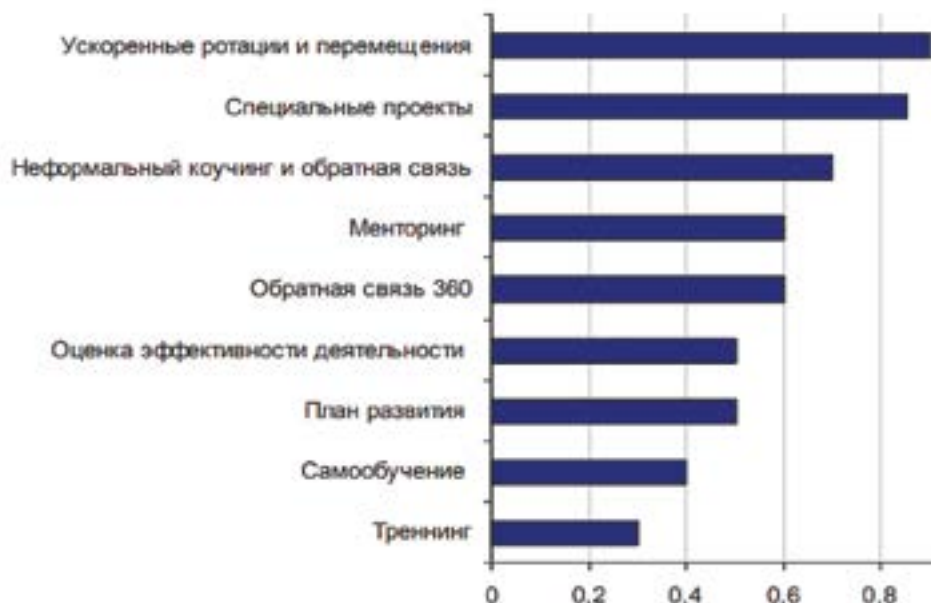


Рис. 2. Эффективность методов развития soft-компетенций (на основе исследования McKinsey)

Деловая игра, которая заняла центральное место в работе секции, была направлена на оценку друг друга участниками с помощью модели универсальных компетенций педагога профессиональной школы, причем оценщикам предлагалось работать со специально спроектированным оценочным листом (шкала концептуального мышления), а оцениваемые в ходе групповой дискуссии решали поставленную задачу. Участники положительно отнеслись к данным технологиям и обсудили возможность их использования для оценки компетенций — например, при проведении демонстрационного экзамена.

Внесла свой вклад в решение существующих проблем и секция «Освоение цифровых технологий педагогическими работниками СПО как инструмент повышения эффективности реализации образовательных программ», в рамках которой участники не просто ознакомились с технологией создания онлайн-курса, но и прошли все этапы процесса: описание курса под требования платформы, разработка графического оформления, съемка, постобработка материала, управление качеством видеоматериала. В результате каждая группа участников секции

по итогам ее работы получила готовый обучающий видео-урок.

Другим важным механизмом по устранению профессиональных дефицитов педагогов профессионального обучения становится инновационная модель персонализированного обучения — образовательная платформа «Педагогический ликбез», диагностический инструментарий которой позволяет выстраивать индивидуальные образовательные траектории по развитию профессионально-педагогических компетенций педагогов (Лыжин, Феоктистов, 2021).

Так, будучи вооруженными теоретическими знаниями, участники конференции в значительной степени скорректировали и дополнили их своими практическими наработками, создав кумулятивный эффект в развитии системы профессионального образования Свердловской области — прежде всего, ее кадрового потенциала.

Заключение

Современная система профессионального образования сталкивается с рядом проблем, связанных с:

- профессиональным самоопределением и становлением молодежи;
- подготовкой квалифицированного, с точки зрения ожиданий и требований работодателей, специалиста и, как следствие, дальнейшим трудоустройством выпускников;
- несоответствием уровня профессионального мастерства педагогов и мастеров производственного обучения запросам общества, владением актуальными профессиональными компетенциями, особенно цифровыми;
- персонализацией образовательного процесса и гармоничным развитием личности;
- неготовностью педагогов и образовательных организаций к внедрению новых механизмов и содержательных элементов в образовательный процесс, в том числе в итоговую аттестацию — демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills;
- поиском эффективных инструментов преодоления профессиональных дефицитов педагогических работников, совершенствованием профессионального мастерства и мотивацией к непрерывному развитию;
- недостаточным вкладом программ дополнительного профессионального образования в повышение финансовой устойчивости организаций профессионального образования и вариантами профессиональной самореализации работающих в этой сфере педагогов.

Опыт проведения I региональной научно-практической конференции «Реалии и перспективы кадрового обеспечения системы профессионального образования» показал, что такая форма решения существующих проблем — при условии ее тиражирования и масштабирования — способна внести весомый вклад в повышение качества профессионального образования. Ее плюс заключается в том, что она позволяет интегрировать науку с практикой, обеспечивая тем самым условия для самореализации педагогических кадров в системе профессионального образования.

Литература

1. Андрюхина Л. М., Вабаева К. В., Комличенко Л. А. Формирование компетенций XXI века: методологии форсайта, адорнации и деконструкции // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 2 (5). С. 65–81. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-65-81>.
2. Андрюхина Л. М., Садовникова Н. О., Уткина С. Н., Мирзаахмедов А. М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 3. С. 116–147. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-116-147>.
3. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Родичев Н. Ф., Сергеев И. С. Что такое воспитание в современном среднем профессиональном образовании? // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2. С. 4–14. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.001>.
4. Вольчик В. В., Оганесян А. А. Реформы в образовании: бремя адаптации // Пространство экономики. 2017. № 4. С. 136–148. <https://doi.org/10.23683/2073-6606-2017-15-4-136-148>.
5. Кислов А. Г. К организации адресной командной подготовки педагогов профессионального образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 2 (5). С. 30–43. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-30-43>.
6. Клячко Т. Л., Семионова Е. А. Трудоустройство выпускников системы среднего профессионального образования // Экономическая политика. 2018. Т. 18. № 2. С. 100–125. <https://doi.org/10.18288/1994-5124-2018-2-06>.
7. Ковалева И. С., Безукладникова Ю. В. Компетенции мастера производственного обучения с точки зрения производства // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 2 (5). С. 97–103. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-97-103>.
8. Коновалов А. А., Чебыкина И. В. Профессионально-педагогические дефициты педагогов системы СПО: результаты исследования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 2 (5). С. 7–19. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-7-19>.
9. Коршунов И. А., Пешкова В. М., Малкова Н. В. Успешные стратегии реализации программ дополнительного профессионального образования в профессиональных образовательных организациях и вузах // Вопросы образования. 2019. № 1. С. 187–214. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-187-214>.
10. Лашманова В. Ф. Образовательные услуги вуза и потребности рынка труда // Перспективы науки и образования. 2018. № 3 (33). С. 59–62.
11. Листвин А. А. Антиномии современного среднего профессионального образования // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 1. С. 103–119. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-1-103-119>.
12. Лыжин А. И., Феоктистов А. В. Профессионально-педагогические кадры: новые технологии подготовки // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 2 (5). С. 19–29. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-19-29>.

13. Полуянов В. Б. Маркетинговая концепция результативности функционирования профессионального образовательного учреждения // Образование и наука: Изв. Уральск. отд. РАО. 2001. № 6 (12). С. 81–92.

14. Соловьева О. Е., Чапаева М. В. Значимые факторы, оказывающие влияние на формирование современного образа преподавателя колледжа // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 2 (5). С. 91–96. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-91-96>.

15. Трудоустройство молодежи. Выбор в пользу СПО / Ред. Т. Л. Клячко. М.: РАНХиГС при Президенте РФ, 2019.

16. Шаров А. А., Заводчиков Д. П., Осипова И. В. Soft-компетенции как результат подготовки педагогов профессионального образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 2 (5). С. 82–90. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-82-90>.

17. Ceessay E. K. Potential impact of COVID-19 outbreak on education, staff development and training in Africa // Research in Globalization. 2021. Vol. 3. <https://doi.org/10.1016/j.resglo.2021.100049>.

18. Milička P., Šůcha P., Vanhoucke M., Maenhout B. The bilevel optimisation of a multi-agent project scheduling and staffing problem // European Journal of Operational Research. 2021. V. 296. No. 1. P. 72 — 86. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2021.03.028>.

19. Miller A. Development through vocational education. The lived experiences of young people at a vocational education, training restaurant in Siem Reap, Cambodia // Heliyon. 2020. Vol. 6. No 12. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05765>.

References

Andryuhina, L. M., Sadovnikova, N. O., Utkina, S. N., & Mirzaahmedov A. M. (2020). Digitalization of professional education: prospects and invisible barriers. *The Education and Science Journal*, 22 (3), 116–147. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-116-147>. (In Russ.)

Andryuhina, L. M., Vavaeva, K. V., & Komlichenko, L. A. (2021). The XXI century competencies formation: the methodology of foresight, “adornment” and deconstruction. *INSIGHT*, 2, 65–81. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-65-81>. (In Russ.)

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

Ceessay, E. K. (2021). Potential impact of COVID-19 outbreak on education, staff development and training in Africa. *Research in Globalization*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.resglo.2021.100049>.

Kislov, A. G. (2021). Organizing targeted team training of vocational education teachers. *INSIGHT*, 2, 30–43. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-30-43/>. (In Russ.)

Klyachko, T. L., & Semionova E. A. (2018). Employment of graduates of the

- secondary vocational education system. *Economic Policy*, 18 (2), 100–125. <https://doi.org/10.18288/1994-5124-2018-2-06>. (In Russ.)
- Klyachko, T. L. (Eds). (2019). *Trudoustrojstvo molodezhi. Vybory v pol'zu SPO. [Youth employment. Choosing in favor of VET]*. Moscow: RANEPa. (In Russ.)
- Kononov, A. A., & Chebykina, I. V. (2021). Professional and pedagogical deficits of teachers in the system of secondary vocational education: research results. *INSIGHT*, 2, 7–19. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-7-19>. (In Russ.)
- Korshunov, I. A., Peshkova, V. M., & Malkova, N. V. (2019). Competitive strategies of vocational schools and universities in implementing continuing education programs. *Educational Studies*, 1, 187–214. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-187-214>. (In Russ.)
- Kovaleva, I. S., & Bezukladnikova, Yu. V. (2021). Competencies of industrial trainers from the production point of view. *INSIGHT*, 2, 97–103. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-97-103>. (In Russ.)
- Lashmanova, V. F. (2018). Educational services of the university and the needs of the labor market. *Perspectives of Science and Education*, 3, 59–62. (In Russ.)
- Listvin, A. A. (2017). Antinomies of modern secondary vocational education. *The Education and Science Journal*, 19 (1), 103–119. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-1-103-119>. (In Russ.)
- Lyzhin, A. I., & Feoktistov, A. V. (2021). Professional-pedagogical staff: new training techniques. *INSIGHT*, 2, 19–29. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-19-29>. (In Russ.)
- Milička, P., Šůcha, P., Vanhoucke, M., & Maenhout, B. (2021). The bilevel optimisation of a multi-agent project scheduling and staffing problem. *European Journal of Operational Research*, 296, 1, 72–86. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2021.03.028>.
- Miller, A. (2020). Development through vocational education. The lived experiences of young people at a vocational education, training restaurant in Siem Reap, Cambodia. *Heliyon*, 6 (12). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05765>.
- Poluyanov, V. B. (2001). Marketing concept of the effectiveness of the functioning of a professional educational institution. *The Education and Science Journal*, 6, 81–92. (In Russ.)
- Sharov, A. A., Zavodchikov, D. P., & Osipova, I. V. (2021). Soft-competencies as a result of vocational teachers training. *INSIGHT*, 2, 82–90. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-82-90>. (In Russ.)
- Solovyova, O. E., & Chapaeva, M. V. (2021). Significant factors influencing the modern image of a college teacher. *INSIGHT*, 2, 91–96. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-91-96>. (In Russ.)
- Volčik, V. V., & Oganessian, A. A. (2017). Reforming education: the burden of adaptation. *Terra Economicus*, 4, 136–148. <https://doi.org/10.23683/2073-6606-2017-15-4-136-148>. (In Russ.)

Подготовка будущего педагога профессионального обучения к духовно-нравственному воспитанию

В. В. Кузнецов¹

¹Оренбургский государственный университет, Оренбург, Россия

Кузнецов Владимир Викторович — доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики Оренбургского государственного университета, ORCID: 0000-0002-1267-8834, e-mail: vkusnetsov@yandex.ru

Статья поступила
в редакцию
6 мая 2021 г.

Аннотация. Статья посвящена обоснованию аксиологического подхода к организации воспитательной работы студентов. В частности, определяются цели и результаты организованного воспитательного процесса в ходе подготовки студентов-бакалавров профессионального обучения.

Анализ теоретических исследований в области профессионально-педагогического образования позволил выдвинуть гипотезу о возможности создания педагогических условий для формирования компетенций, необходимых для осуществления духовно-нравственного воспитания обучающихся средних профессиональных образовательных организаций (техникумов и колледжей).

Выводы, приведенные в заключении статьи, опираются на результаты четырехлетнего исследования (с сентября 2017 по июнь 2021 года), включающего констатирующий, формирующий и заключительный педагогические эксперименты, участниками которого выступили студенты 1–4 курсов.

Диагностика духовно-нравственной воспитанности субъектов педагогической подготовки подтвердила правильность методологического подхода и используемых методов исследования. В ходе работы было доказано, что решение приоритетной задачи подготовки студентов к духовно-нравственному воспитанию рабочих и техников возможно в условиях университета. Особую роль в этом играют личности преподавателей педагогических дисциплин и общая духовно-нравственная обстановка в вузе.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое образование, воспитание в профессиональном образовании, духовно-нравственное воспитание, воспитательная работа, общекультурные компетенции

Для цитирования: Кузнецов В. В. Подготовка будущего педагога профессионального обучения к духовно-нравственному воспитанию // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 21–32. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.003>

Pedagogical training of the future vocational training teacher to the spiritual and moral education

V. V. Kusnetsov¹

¹Orenburg State University, Orenburg, Russia

Vladimir V. Kusnetsov — Doctor of Science (Pedagogy), Professor of the Department of General and Vocational Pedagogy, Orenburg State University, ORCID: 0000-0002-1267-8834, e-mail: vkusnetsov@yandex.ru

Abstract. The article focuses on the justification of the axiological approach to the organisation of students' educational work; the goals and results of the organised educational process during the preparation of bachelor students of vocational training are determined.

Analysing theoretical research in the field of vocational and pedagogical education allowed the author to put forward a hypothesis about the possibility of creating a pedagogical environment suitable for the development of competencies necessary for the spiritual and moral education of secondary vocational educational organisations (technical schools and colleges) students. The conclusion of the article is based on the results of a four-year study (from September 2017 to June 2021) including asserting, shaping and final pedagogical experiments, the participants of which were 1-4 year students.

Diagnostics of the subjects of pedagogical training spiritual and moral upbringing proved that the methodological approach and the research methods used are the most suitable. During the research, the author proved that it is possible to solve the priority issue of preparing students for the spiritual and moral education of workers and technicians in the context of a modern university. Teachers of pedagogical disciplines and the university's general spiritual and moral situation play a special role in this.

Keywords: vocational pedagogical training, education in vocational education, spiritual and moral education, educational work, general cultural competencies

For citation: Kusnetsov, V. V. (2021). Pedagogical training of the future teacher of vocational training to the spiritual and moral education. *Vocational Education and Labour Market*, 3, 21–32. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.003>

Введение

В подготовке бакалавров — педагогов профессионального образования выделяют, как правило, три этапа:

- пропедевтический — раскрывающий сущность и структуру профессионально-педагогической деятельности педагога, его педагогическую культуру;
- формирующий — включающий в себя курсы, способствующие формированию фундаментальных знаний в области профессиональной педагогики («История педагогики» и «Философия образования», «Общая и профессиональная педагогика», «Педагогические технологии»);
- интегрирующий — включающий дисциплины, способствующие

систематизации педагогических знаний, интеграции общепрофессиональной, специальной и педагогической подготовки, выработке профессиональных педагогических умений. К ним относится дисциплина «Методика воспитательной работы».

Возникает вопрос: возможно ли за период четырехлетней профессиональной подготовки педагогов профессионального обучения так организовать педагогическую подготовку, что она позволит сформировать готовность студентов к духовно-нравственному воспитанию будущих рабочих и специалистов? Если да, то каким образом?

Вышеуказанная научная проблема нашла отражение в теме исследования «Педагогическая подготовка будущего педагога профессионального обучения к духовно-нравственному воспитанию обучающихся».

На важность духовно-нравственный компонента в содержании образования еще в 2002 году обратил внимание академик В. С. Леднев (Леднев, 2002). О необходимости духовно-нравственного воспитания и его механизмах писали педагоги, работающие как в светских, так и православных образовательных учреждениях (Абрамов, 2010; Беляев, 1999; Дивногорцева, 2019; Захарченко, 2019; Метлик, 2012; Склярова, 2006; Петракова, 2009). К сожалению, духовно-нравственному воспитанию рабочих и специалистов были посвящены лишь отдельные исследования (Кузнецов, 2012; Кузнецов, 2016).

Педагогическая подготовка студентов — бакалавров профессионального обучения к духовно-нравственному воспитанию обучающихся должна готовить будущих преподавателей общепрофессиональных и специальных дисциплин к выполнению воспитательных задач, направленных на развитие духовности и нравственности будущих рабочих и специалистов. Формирование готовности студентов-бакалавров к осуществлению данной деятельности будет успешным, если в процессе четырехлетней подготовки удастся создать необходимые педагогические условия. Выявление таких условий, а также определение путей их создания в процессе обучения и воспитания студентов вуза, и явилось основной целью исследования.

Последовательный ряд задач отразил логику исследования:

- изучить состояние педагогической подготовки студентов-бакалавров профессионального обучения;
- проанализировать понятие «духовно-нравственное воспитание»,
- определить и проверить в ходе опытно-экспериментальной работы педагогические условия формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению духовно-нравственного воспитания будущих рабочих и специалистов;
- разработать методические рекомендации преподавателям вузов по организации педагогической подготовке студентов-бакалавров к духовно-нравственному воспитанию обучающихся в средних профессиональных образовательных учреждениях.

Специфика духовно-нравственного воспитания

Среди имеющихся видов воспитания духовно-нравственное разработано в наименьшей степени. Более того, ученые говорят, что, во-первых, оно неоднозначно трактуется, а во-вторых, тесно связано с осознанием

таких понятий, как духовность и нравственность (Абрамов, 2010; Беляева, 1999; Бондаренко, 2014; Данилюк, Кондаков, Тишков, 2009).

Профессор И. В. Метлик в изданной в 2012 году коллективной монографии отмечает, что термин «духовность» восходит к понятию «дух» в его религиозно-философском понимании, и предлагает его развернутое описание:

1. Типичным является представление о духовности как наборе, комплексе лучших качеств человека — добро, доброжелательность, добропорядочность, любовь, для верующих — любовь к Богу. Для всех людей — любовь к Родине, своему народу, жизни, природе, труду.

2. К духовности относят: совесть, чувство долга, понимание нравственной ответственности за свое поведение, способность к покаянию и самокритике.

3. Компонентом духовности выступает милосердие, сострадание, жалость, забота о бедных, старых, больных и несчастных.

4. Идеино-эмоциональная возвышенность, высокий патриотизм, благородство дерзаний и реальных свершений — важный показатель духовности.

5. Понятие и чувство прекрасного. Без этого человек не может быть духовным.

6. Интеллект, стремление к знаниям и творчеству отличает духовного человека.

7. Важнейшим в современных условиях является отношение человека к природе — признак его духовности (Метлик, 2012).

Нравственность, по мнению С. Ю. Дивногогорцевой, — это внешнее проявление духовности личности как механизма его реализации в отношениях с внешним миром и другими людьми (Дивногогорцева, 2019).

Рассуждая о сущности понятия «духовно-нравственное воспитание», И. В. Метлик предлагает понимать под духовно-нравственным воспитанием деятельность, «направленную на формирование ценностно-смысловой сферы личности на основе определенного мировоззрения и соответствующей ему системы морали, культуры и образа жизни». Процесс духовно-нравственного воспитания предполагает мировоззренческое развитие личности в определенном направлении, а его цель, идеальный результат проявляется в освоении и присвоении воспитуемым определенных высших смысловых ценностей, выработке комплекса соответствующих нравственных качеств, формировании нравственной культуры личности. Результат духовно-нравственного воспитания — определенный образ (уклад) жизни человека, когда уже сам человек может являться хранителем, транслятором, творцом, воспитателем определенной духовно-нравственной культуры, традиции, образа жизни (Метлик, 2012).

Духовно-нравственное воспитание некоторыми учеными трактуется по-другому: как воспитание духовности и нравственности в некоем общем положительном смысле. Например, С. Ю. Дивногогорцева, определяя основные понятия в области духовно-нравственного воспитания, считает, что, во-первых, должна быть опирающаяся на теоретико-методологические основания программа духовно-нравственного воспитания (Дивногогорцева, 2019); во-вторых, необходимо определить и довести до педагогов и обучающихся основные понятия в области

духовно-нравственного воспитания (воспитание, духовность, нравственность, духовно-нравственное воспитание); в-третьих, помимо программы необходимо иметь модель духовно-нравственного воспитания обучающихся, владеть методикой духовно-нравственного воспитания, его содержанием, методами, формами, результатами.

В системе среднего профессионального образования духовно-нравственное воспитание будущих рабочих и специалистов имеет специфические особенности¹. С. В. Сорошева в своей диссертации доказывает, что духовно-нравственное воспитание студентов средних профессиональных учебных заведений будет более эффективным, если создать инновационную среду воспитания на основе использования системного, компетентностного, личностно-ориентированного, коммуникативного, культурологического подходов. Большая роль отводится инновационному содержанию и технологиям духовно-нравственного воспитания, построенных на принципах преемственности, толерантности, альтруизма, демократизма, сотрудничества и индивидуализации, а также созданию таких педагогических условий, как формирование инновационной среды, стимулирование устойчивых проявлений эмоционально-нравственных чувств, разработка критериев эффективности духовно-нравственного воспитания студентов, референтность носителей духовно-нравственных ценностей — участников педагогического процесса (Сорошева, 2010).

Педагогическое исследование

Выбор стратегии педагогического исследования, проведенного с сентября 2017 по июнь 2021 года, определялся, прежде всего, поиском ответа на принципиально важный вопрос: возможно ли за четыре года (от момента поступления до выпуска студентов — бакалавров профессионального обучения) в соответствии с имеющимся учебным планом и основной образовательной программой сформировать готовность студентов к духовно-нравственному воспитанию будущих рабочих и специалистов? При этом следует помнить, что в профессиональной среде уровень готовности студентов-бакалавров к решению воспитательных задач в целом оценивается как недостаточный (Павлова, 2010, Петрухина, 2015, Сорошева, 2010).

Оценка готовности студента к осуществлению духовно-нравственного воспитания интегрирует три компонента: мотивационно-оценочный, включающий мотивы, цели воспитательной деятельности; когнитивно-деятельностный, характеризующийся педагогическими умениями, способствующими успешной воспитательной деятельности, и результативно-оценочный, обуславливающий самооценку и саморегуляцию деятельности по формированию духовности и нравственности будущих рабочих и специалистов.

Формирование такой готовности обеспечивается совокупностью необходимых и достаточных организационно-педагогических условий, указанных в гипотезе. Для проверки последней была разработана программа опытно-поисковой работы, в которой зафиксированы

¹ В ФГОС СПО в редакции от 22.04.2021 обозначены общекультурные компетенции, которые необходимо сформировать в рамках модуля «Духовно-нравственное воспитание». <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401309408>.

взаимосвязанные *констатирующий, формирующий и заключительный педагогический эксперименты*, в проведении которых в течение четырех лет участвовали студенты — бакалавры профессионального обучения, преподаватели педагогических дисциплин, эксперты из числа преподавателей вузов: философы, психологи, методисты (всего 235 человек). В процессе сбора и обработки данных принимали участие аспирантка Т. А. Синотова и студентка Е. В. Уржунцева, преподаватели-педагоги.

В ходе *констатирующего эксперимента* выяснялся уровень готовности студентов успешно решать задачи духовно-нравственного воспитания будущих рабочих и специалистов среднего звена, а также определялся исходный уровень духовно-нравственной воспитанности будущих бакалавров (Дивногорцева, 2019):

- наличие чувства ответственности;
- добросовестное отношение к выполняемым обязанностям;
- умение и желание делать правильный нравственный выбор;
- тактичность в общении;
- бесконфликтность;
- уважительное отношение к окружающим;
- отзывчивость;
- доброжелательность;
- скромность;
- совестливость;
- проявление чувства милосердия и сострадания к ближним;
- знать добро, любить добро и быть в состоянии творить добро.

Изучение исходного уровня духовно-нравственной воспитанности студентов проводилось по методике М. И. Шиловой (Шилова, 2010).

В результате на высоком уровне духовно-нравственной воспитанности находилось в начале опытно-поисковой работы 0% студентов, на среднем — 23,2%, на низком — 76,8%.

Логика *формирующего педагогического эксперимента*, проведенного в течение четырех лет со студентами — бакалаврами профессионального обучения, была такой.

В полном соответствии с гипотезой создавались следующие педагогические условия: в экспериментальных студенческих группах на первом курсе формировали представления студентов о духовно-нравственном воспитании и роли педагогической культуры педагога профессионального обучения, его личностных характеристиках и требованиях, предъявляемых профессионально-педагогической, воспитательной деятельностью к личности педагога профессионального обучения.

На втором, третьем и четвертом (выпускном) курсах отбиралось такое содержание изучаемых педагогических дисциплин, которое, с одной стороны, способствовало формированию готовности к осуществлению духовно-нравственного воспитания, а с другой, позволяло студентам повышать свою духовность и нравственность. Особое внимание уделялось личности преподавателя педагогики, работающего в экспериментальных группах, его педагогической и духовно-нравственной культуре. Практики, подбор учебников по профессиональной педагогике, спецкурсы и факультативы имели явную духовно-нравственную направленность. Руководители педагогического факультета и кафедр обращали внимание на состояние образовательной среды в университете, ее воспитательной

роли в духовно-нравственном воспитании студентов в соответствии с предложенной С. Ю. Дивногорцевой моделью, состоящей из ценностно-целевого блока, теоретического, содержательного, операционно-деятельностного и оценочно-результативного (Дивногорцева, 2019).

Преподавание педагогических дисциплин с первого по четвертый курсы опиралось на учебники по профессиональной педагогике, созданные автором статьи (Кузнецов, 2016а; Кузнецов, 2016б).

Заключительный педагогический эксперимент, проведенный в мае-июне 2021, года позволил сравнить его результаты с данными констатирующего педагогического эксперимента. Через четыре года за счет изменений в ценностно-смысловой сфере студентов на низком уровне духовно-нравственной воспитанности оказался один студент (3%), на среднем — 10 (48,5%) и на высоком — 10 (48,5%).

Динамика готовности студентов успешно решать задачи духовно-нравственного воспитания

Показатель готовности	1 курс	4 курс
Готовность студента-бакалавра профессионального обучения к осуществлению духовно-нравственного воспитания характеризуется наличием системы знаний, умений и навыков, необходимых для эффективной деятельности по формированию духовности и нравственности будущих рабочих и специалистов (изменилась)	33,3%	66,7%
Положительное отношение студентов к воспитанию духовности и нравственности обучающихся (изменилось)	43,2%	68,6%
Наличие интереса к изучению структуры человека, его духовности и нравственности (изменилось)	48,7%	76,5%
Представления студентов об условиях и особенностях деятельности по воспитанию духовности и нравственности будущих рабочих и специалистов среднего звена (изменились)	23,5%	78,6%
Владение студентами способами и приемами воспитания духовности и нравственности рабочих и специалистов (изменилось)	11,2%	67,8%
Самооценка собственной деятельности по воспитанию духовности и нравственности будущих рабочих и специалистов (изменилась)	9,3%	48,3%

Заключение

1. Педагогическая подготовка студентов-бакалавров профессионального обучения к осуществлению духовно-нравственного воспитания будущих рабочих и специалистов среднего звена опирается на аксиологический подход к воспитанию студентов и нацелена на формирование готовности к выполнению задач по воспитанию духовности и нравственности будущих рабочих и техников. Аксиологический подход изначально определяет всю систему духовно-нравственного воспитания, весь уклад студенческой жизни, в основе которого — национальный воспитательный идеал как высшая педагогическая ценность, смысл высшего профессионально-педагогического образования. Он определяет субъектов образовательного процесса — преподавателей педагогики и студентов-бакалавров как носителей базовых национальных ценностей, способных успешно решать профессиональные и учебные задачи на основе духовных идеалов, нравственных установок и моральных норм.

2. Объект педагогической подготовки (духовно-нравственное воспитание будущих рабочих и специалистов среднего звена) определяет, с одной стороны, процесс проектирования содержания педагогической подготовки с первого по выпускной курсы, с другой — позволяет выделить в рабочей программе, фонде оценочных средств специфику целей и содержания духовно-нравственного воспитания студентов средних профессиональных учебных заведений.

3. В ходе проведения четырехлетней опытно-поисковой работы было установлено, что педагогическая подготовка к духовно-нравственному воспитанию требует: во-первых, целенаправленного воспитания духовно-нравственных качеств самих студентов — бакалавров профессионального обучения; во-вторых, наличия у них теоретических и практических знаний в области духовности и нравственности их будущих студентов (рабочих и техников); в-третьих, понимания специфики воспитательного процесса, а именно: в осознании того факта, что результат от воспитательного воздействия наступает не сразу. Управление процессом духовно-нравственного воспитания студентов системы среднего профессионального образования строится, в основном, на обратных связях, а главной целью и результатом воспитательного воздействия является самовоспитание. Успешность такого управления определяется во многом личностью воспитателя и знанием психологических и индивидуальных особенностей самих воспитанников.

4. Содержание и ход опытно-поисковой работы, анализ ее результатов свидетельствуют о следующем:

- педагогическая подготовка студентов — бакалавров профессионального обучения, направленная на реализацию духовно-нравственного компонента в системе среднего профессионального образования, должна помочь им увидеть в будущих рабочих и специалистах, прежде всего, человека со свойственными ему духовно-нравственными качествами;

- формирование личности рабочих и техников возможно посредством создания условий, направленных на видение субъектами воспитательного процесса такой трудовой деятельности, в которой проявляются совесть, милосердие, гражданско-патриотическая позиция, демонстрируется осознанное поведение на основе традиций общечеловеческих ценностей (требование ФГОС, общекультурная компетенция ОК-5).

5. Учебники по профессиональной педагогике должны отражать приоритеты в области духовно-нравственного воспитания будущих рабочих и техников.

6. Образовательная среда вуза педагогического профиля должна способствовать стремлению студентов стать чище, выйти из стен вуза духовным и нравственным.

7. К педагогическим условиям эффективной педагогической подготовки следует отнести:

- отбор содержания лекционных, практических занятий с учетом их воспитательного потенциала;

- наличие на педагогической кафедре преподавателей педагогики, имеющих высокий уровень духовно-нравственной воспитанности;

- наличие рабочей программы и календарного плана по духовно-нравственному воспитанию.

8. Понимая под духовно-нравственной воспитанностью субъектов образовательного процесса комплексное свойство личности формировать нужные качества, можно посредством ее диагностики выявлять, с одной стороны, уровень духовно-нравственной воспитанности, с другой — особенности проявления ее качеств.

9. Изучение результатов эффективности воспитательного процесса в образовательном учреждении — один из самых сложных вопросов педагогической теории и практики. Сложность обусловлена, прежде всего, тем, что на состояние, результаты и эффективность воспитательного процесса влияют не только условия образовательной организации, но и внешняя по отношению к вузу или колледжу среда. В «чистом виде» определить результат влияния воспитательной работы на достижение поставленных педагогических задач не всегда возможно. Однако отказаться от диагностики духовно-нравственной воспитанности нельзя, так как студенты будут обречены на стихийное существование и развитие.

10. Проектирование содержания учебной программы по педагогическим дисциплинам должно ориентировать на общественно-государственный заказ в сфере профессионального воспитания. В содержании изучаемых студентами в течение четырех лет педагогических дисциплин должны быть определены ключевые темы разделов, представляющие возможности подготовки бакалавров к реализации задач духовно-нравственного воспитания обучающихся. Так, в курсе «Введение в профессионально-педагогическую специальность» особо следует акцентировать внимание на требованиях к личности педагога профессионального обучения, его профессиональных ценностях, компетентности, общей и профессиональной культуре, типологии профессиональных позиций педагога, философских основаниях педагогики, общечеловеческих ценностях.

На втором курсе целесообразно при изучении курса «Общая и профессиональная педагогика» обратить внимание на сущность воспитания и его виды, гуманистическое и гражданское воспитание, специфику духовно-нравственного воспитания, федеральный государственный стандарт и формирование общекультурных компетенций у будущих рабочих и специалистов.

На старших курсах целесообразно в процессе изучения теории и методики воспитательной работы, методики профессионального обучения, а также производственной и педагогических практик, обратить внимание на внеурочную деятельность в техникуме и колледже, на технологии воспитательного процесса, сущность воспитания, программу воспитательной работы и календарно-тематическое планирование. Важно подобрать такие педагогические условия, которые смогут положительно повлиять на готовность бакалавров профессионального обучения к успешному решению задач духовно-нравственного воспитания.

Литература

1. Абрамов С. И. Духовно-нравственное воспитание школьников в системе дополнительного образования в условиях малого города: автореф. дисс ... канд. пед. наук. М., 2010. 44 с.

2. Беляева В. А. Теория и практика духовно-нравственного становления и развития личности учителя в светской и православной педагогической культуре: автореф. дисс ... докт. пед. наук. М., 1999. 44 с.
3. Бондаренко В. И. Формирование духовности будущих специалистов в условиях высшего учебного заведения // Молодой ученый, 2014. № 4. С. 919–923.
4. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. 266 с.
5. Дивногорцева С. Ю. Духовно-нравственное воспитание личности в условиях образовательного учреждения. М.: ПСТГУ, 2019. 235 с.
6. Захарченко М. В. Кто ты человек? Размышления об антропологических основаниях педагогики // Лестница полноты образования человека. Опыт научной дискуссии / Науч. ред. и сост. А. А. Остапенко. М.: НИИ школьных технологий, 2019. 232 с.
7. Кузнецов В. В. Духовное и нравственное воспитание будущих рабочих в системе начального профессионального образования // Вестник ОГУ. 2012. № 2. С. 76–82.
8. Кузнецов В. В. Методика профессионального обучения. М.: Юрайт, 2016. 184 с.
9. Кузнецов В. В. Общая и профессиональная педагогика. М.: Юрайт, 2016. 186 с.
10. Леднев В. С. Духовно-нравственная культура в образовании человека // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 6. С. 44–52.
11. Метлик И. В., Галицкая И. А., Ситников А. В. Духовно-нравственное воспитание: вопросы теории, методологии и практики в российской школе. М.: Про-пресс, 2012. 265 с.
12. Павлова Н. В. Понятие подготовки как педагогической категории // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 8. С. 18–25.
13. Петракова Т. И. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков: автореф. дисс ... докт. пед. наук. М., 1999. 46 с.
14. Петрухина О. А., Феттер И. В. Подготовка студентов педагогического вуза к духовно-нравственному воспитанию школьников // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 136–144.
15. Склярова Т. В. Православное воспитание в контексте социализации. М.: ПСТГУ, 2006. 175 с.
16. Сорошева С. В. Духовно-нравственное воспитание студентов в условиях инновационной среды среднего профессионального образования: автореф. дисс ... канд. пед. наук. Якутск, 2010. 42 с.
17. Шилова М. И. Учителю о воспитанности школьников. М.: Педагогика, 1990. 198 с.

References

Abramov, S. I. (2010). *Dukhovno-nravstvennoye vospitaniye shkol'nikov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya v usloviyakh malogo goroda [Spiri-*

tual and moral education of schoolchildren in the system of additional education in a small town] [PhD Thesis]. (In Russ.)

- Belyaeva, V. A. (1999). *Teoriya i praktika dukhovno-nravstvennogo stanovleniya i razvitiya lichnosti uchitelya v svetskoj i pravoslavnoj pedagogicheskoj kul'ture* [Theory and practice of spiritual and moral formation and development of the teacher's personality in secular and Orthodox pedagogical culture] [Doctoral dissertation]. Moscow. (In Russ.)
- Bondarenko, V. I. (2014). Formation of spirituality of future specialists in a higher educational institution. *Young Scientist*, 4, 9–14. <https://moluch.ru/archive/63/9898>. (In Russ.)
- Danilyuk, A. Ya., Kondakov, A. M., & Tishkov, V. A. (2009). *Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina* [The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia]. Moscow: Prosveshcheniye. (In Russ.)
- Divnogortseva, S. Yu. (2019). *Dukhovno-nravstvennoye vospitaniye lichnosti v usloviyakh obrazovatel'nogo uchrezhdeniya* [Spiritual and moral education of the individual in an educational institution]. Moscow: PSTGU. (In Russ.)
- Zakharchenko, M. V. (2019) Kto ty chelovek? Razmyshleniya ob antropologicheskikh osnovaniyakh pedagogiki [Who are you man? Reflections on the anthropological foundations of pedagogy]. In A. A. Ostapenko (Ed.), *Lestvitsa polnoty obrazovaniya cheloveka. Opyt nauchnoy diskussii* [The ladder of the completeness of human education. Experience of scientific discussion] Moscow: NII shkol'nykh tekhnologii. (In Russ.)
- Kuznetsov, V. V. (2012). Emotional and moral education of future workers in the system of primary and high education. *Vestnik Orenburg State University*. 2, 76–82. <http://vestnik.osu.ru/doc/1233/article/6269/lang/1>. (In Russ.)
- Kuznetsov, V. V. (2016). *Metodika professional'nogo obucheniya* [Vocational training methodology]. Moscow: Urait. (In Russ.)
- Kuznetsov, V. V. (2016). *Obshchaya i professional'naya pedagogika* [General and vocational pedagogy]. Moscow: Urait. (In Russ.)
- Lednev, V. S. (2002). Duhovno-nravstvennaya kultura v obrazovanii cheloveka [Spiritual and moral culture in human education]. *Standards and Monitoring in Education*, 6, 44–52. (In Russ.)
- Metlik, I. V., Galitskaya, I. A., & Sitnikov, A. V. (2012). *Dukhovno-nravstvennoye vospitaniye: voprosy teorii, metodologii i praktiki v rossiyskoj shkole* [Spiritual and moral education: questions of theory, methodology and practice in the Russian school]. Moscow: Pro-press. (In Russ.)
- Pavlova, N. V. (2010). Ponyatie podgotovki kak pedagogicheskoy kategorii [The concept of training as a pedagogical category]. *Aktual'nyye problemy gumanitarnykh i yestestvennykh nauk* [Actual Problems of the Humanities and Natural Sciences], 8, 18–25. (In Russ.)
- Petrakova, T. I. (1999). *Gumanisticheskiye tsennosti obrazovaniya v protsesse dukhovno-nravstvennogo vospitaniya podrostkov* [Humanistic values

- of education in the process of spiritual and moral education of adolescents*]. [Doctoral dissertation]. (In Russ.)
- Petrukhina, O. A. & Fetter, I. V. (2015). Preparing students of the pedagogical university students for spiritual and moral education of schoolchildren. *Modern Problems of Science and Education*, 3, 136–144. (In Russ.)
- Sklyarova, T. V. (2006). *Pravoslavnoye vospitaniye v kontekste sotsializatsii* [Orthodox education in the context of socialization]. Moscow: PSTGU. (In Russ.)
- Sorosheva, S. V. (2010). *Dukhovno-nravstvennoye vospitaniye studentov v usloviyakh innovatsionnoy sredy srednego professional'nogo obrazovaniya* [Spiritual and moral education of students in an innovative environment of secondary vocational education]. [PhD thesis]. (In Russ.)
- Shilova, M. I. (1990). *Uchitelyu o vospitannosti shkol'nikov* [To the teacher about the upbringing of schoolchildren]. Moscow: Pedagogika. [In Russ.]

Воспитание как традиционная ценность и актуальная социальная практика

А. С. Огоновская¹, И. С. Огоновская²

¹Свердловский областной педагогический колледж, Екатеринбург, Россия

²Специализированный учебно-научный центр (СУНЦ) Уральского федерального университета, Екатеринбург, Россия

Огоновская Анжелика Станиславовна — кандидат педагогических наук, преподаватель Свердловского областного педагогического колледжа, ORCID: 0000-0002-6995-7252, e-mail: a.ogonovskaja@yandex.ru

Статья поступила
в редакцию
2 мая 2021 г.

Огоновская Изabella Станиславовна — кандидат исторических наук, доцент Специализированного учебно-научного центра (СУНЦ) Уральского федерального университета, ORCID: 0000-0002-0834-6757, e-mail: izabella-irro@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается понятие «воспитание», выделяются его ключевые признаки, анализируются факторы, влияющие на процесс воспитания и затрудняющие воспитательные практики в образовательных учреждениях, актуализируются провозглашенные государством цели и задачи образования и воспитания как его составной части, представляются общие компетенции ФГОС СПО с позиции воспитательных результатов. Теоретическая часть работы посвящена осмыслению воспитания как явления, а также особенностям формулирования данного понятия в законе «Об образовании в Российской Федерации» и отражения в стандартах СПО. В практической части статьи приводятся результаты проведенного на базе Свердловского областного музыкально-эстетического колледжа исследования ценностных ориентиров будущих педагогов, которое позволяет видеть последствия влияния факторов на современную молодежь. Проанализировав результаты анкетирования, авторы публикации предложили пути создания воспитывающей среды в образовательном учреждении. Работа адресована профессионально-педагогическому и научному сообществу системы среднего профессионального образования, а также заместителям директоров по воспитательной работе и педагогам общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: воспитывающая среда, педагогическое образование, профессиональное образование, гражданственность, метод анкетирования, воспитание, общие компетенции, патриотизм, педагогический колледж

Для цитирования: Огоновская А. С., Огоновская И. С. Воспитание как традиционная ценность и актуальная социальная практика // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 33–48. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.004>

Formative education as a traditional value and relevant social practice

A. S. Ogonovskaya¹, I. S. Ogonovskaya²

¹Sverdlovsk Regional Pedagogical College, Yekaterinburg, Russia

²Specialized Educational and Scientific Center of the Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia

Angelika S. Ogonovskaya — Candidate of Science (Pedagogy), Teacher of the Sverdlovsk Regional Pedagogical College, ORCID: 0000-0002-6995-7252, e-mail: a.ogonovskaja@yandex.ru

Izabella S. Ogonovskaya — Candidate of Science (History), Associate Professor of Specialized Educational and Scientific Center, Ural Federal University, ORCID: 0000-0002-0834-6757, e-mail: izabella-irro@mail.ru

Abstract. The authors of the article consider the concept of “upbringing” and highlight its key features, analyze the factors that affect the upbringing process and complicate educational practices in educational institutions. They actualize the state-proclaimed goals and objectives of education in general and upbringing as its component and present the general competencies of the FSES SPE from the standpoint of educational results. The theoretical part of the work focuses on comprehending the concept of “education” as a whole and the specifics of its formulation in the law “On Education in the Russian Federation” and in vocational education standards. The practical part of the article is related to the study of the value orientations of future teachers, carried out on the basis of the Sverdlovsk Regional College of Music and Aesthetics, which makes it possible to see the consequences of the influence of the factors on modern youth. Based on the findings of the survey, the authors of the publication propose ways to create an educational environment in an educational institution. The work is addressed to the professional-pedagogical and scientific community of the secondary vocational education system, as well as to deputy directors for educational work and teachers of general educational organizations.

Keywords: educational environment, citizenship, pedagogical education, vocational education, general competences, patriotism, teacher training college, the survey method

For citation: Ogonovskaya, A. S., & Ogonovskaya, I. S. (2021). Formative education as a traditional value and actual social practice. *Vocational Education and Labour Market*, 3, 33–48. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.004>

Введение

При рассмотрении понятия «воспитание» можно обратиться к целому ряду авторитетных мнений, каждое из которых ценно и значимо. *Воспитание* — это: «облагораживание не только всех и во всем, но и всесторонне» (Коменский, 1996); «действие, оказываемое взрослыми поколениями на поколения, не созревшие для социальной жизни» (Дюркгейм, 1899); «многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления — и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитывает» (Сухомлинский, 1979); «формирование убеждений, норм, правил, идеалов,

социально значимых отношений, установок, мотивов, способов и правил общественно ценного поведения идейно-политического, нравственного, трудового, эстетического и гигиенического характера» (Бабанский, 1989); «воспитание жизни в ребенке» (Амонашвили, 1987); «научение свободе, научение самоосвобождению» (Соловейчик, 1989).

Воспитывать — это значит: «способствовать развитию какого-нибудь организма посредством свойственной ему пищи, материальной или духовной» (Ушинский, 2004); «возбудить и развить у ребенка некоторое число физических, интеллектуальных и моральных состояний, которые требует от него и политическое общество в целом и социальная среда, к которой он в частности принадлежит» (Дюркгейм, 1899); «... организовывать жизнь; в правильной жизни правильно растут дети» (Выготский, 1926); «воспитать у него (ребенка — авт.) перспективные пути, по которым располагается его завтрашняя радость» (Макаренко, 1981); «вырастить скромного в быту, непритязательного, нежадного, независтливого человека — но стремящегося к высоким целям, к большой жизни» (Соловейчик, 1989).

Все представленные определения даны в разные исторические эпохи. Они отражают многообразие научно-философских взглядов на цели воспитания (облагораживание, духовное обогащение, социальная зрелость, общественно ценное поведение и др.), по-разному видят доминантные способы воспитания (формирование, научение, саморазвитие, помощь в раскрытии, организация среды) и заказчиков воспитания (сам человек, взрослое поколение, общество), противоречат друг другу (с одной стороны, нормы и правила, с другой — свобода и самоосвобождение). Вместе с тем объединяющим мотивом всех определений является представление о воспитании как о процессе развития человека в той или иной области, включенности его в созидание собственной жизненной траектории на основе освоенных ценностей и налаженных коммуникаций с окружающим миром.

В представлении авторов данной статьи воспитание — это, прежде всего, процесс облагораживания и духовного обогащения человека посредством воспитанного в нем стремления к сознательному и непрерывающемуся действию — обновлению, непрерывному саморазвитию, самосовершенствованию. Роль педагога в данном случае заключается в сопровождении этого движения с помощью создания воспитывающей среды, в которой происходит самоактуализация, самовоспитание, самовосхождение личности, созидающей «средства жизни и самое жизнь» (Щуркова, 2005).

Цель российского образования в настоящее время сформулирована в законе «Об образовании в РФ»: интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое и (или) профессиональное развитие человека, удовлетворение его образовательных потребностей и интересов. Процесс воспитания определяется в этом документе как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, на формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к окружающим, закону и правопорядку, бережного

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

Актуальность темы воспитания связана с существующим противоречием между процессом воспитания, транслирующим традиционные ценности, и реальными социальными практиками, затрудняющими освоение и присвоение этих ценностей.

Цель данной статьи — выделить факторы, влияющие на процесс воспитания современной молодежи, рассмотреть позитивные и негативные последствия этого влияния на будущих педагогов и предложить пути создания образовательной среды, положительно влияющей на развитие личностных и профессиональных качеств обучающихся.

Воспитание: проблемы и риски

Как отмечают Н. В. Бордовская и А. А. Реан, многочисленные воспитательные факторы можно разделить на две группы: *объективные* (генетическая наследственность и состояние здоровья человека; социальная и культурная принадлежность семьи; обстоятельства биографии; культурная традиция; профессиональный и социальный статус; особенности страны и исторической эпохи) и *субъективные* (психические особенности, мировоззрение, ценностные ориентации, внутренние потребности и интересы как воспитателя, так и воспитуемого; система отношений с социумом; организованные воспитательные воздействия на человека со стороны отдельных людей, групп, объединений и всего сообщества) (Бордовская, Реан, 2007). Все названные факторы оказывают серьезное влияние на педагогическую практику. В последнее время в воспитательной практике также приходится учитывать ряд внешних обстоятельств:

- процесс глобализации, имеющий целый ряд позитивных результатов («прозрачность» государственных границ, неограниченное количество источников информации, ускоренное распространение знаний и технологий, расширение личных и общественных связей, развитие туризма, возможность обучения и трудовой деятельности в другой стране), обострил существующие проблемы (незаконный оборот наркотиков, распространение детской порнографии, призывы подростков к самоубийству и т. д.);
- социальные сети, расширив круг коммуникации, затруднили «живое» общение молодых людей и их вовлечение в реальные социальные практики;
- «второе великое переселение народов», решающее проблему нехватки трудовых ресурсов и формирующее поликультурную среду, значительно усилило антимигрантские настроения и возложило дополнительную нагрузку на здравоохранение и образование;
- дистанционное обучение, успешно решающее определенные образовательные задачи (к примеру, в период пандемии), увеличило нагрузку на педагогов и обучающихся, лишило их возможности обмениваться жизненным опытом, заряжаться эмоционально и обогащаться ценностью — при том, что «дистант» позволяет решать лишь «ограниченное число образовательных задач при ограниченном уровне качества» (Блинов, Сергеев, 2021).

Значительное влияние на ценностные ориентиры молодежи оказывают также внутрироссийские реалии. Назовем основные из них: дрейф от традиционных российских ценностей (Родина, семья, мужчина-защитник, женщина-мать, соборность, взаимопомощь, нестяжательство) к ценностям глобализирующегося мира (космополитизм, культ потребления, семьи «childfree»), разрушающим устойчивые социальные связи и значительно затрудняющие процедуры передачи опыта поколений; антипатриотизм, антигражданственность и бездуховность VIP-персон и медийных лиц; слабый воспитательный потенциал современных СМИ; усилившееся воздействие на молодежь не всегда позитивного и конструктивного «интернетовского общественного мнения» и т. д.

Будущие педагоги в пространстве и времени: результаты исследования и обсуждение

Обозначенные выше факторы серьезно влияют на умы, жизненные ориентиры и поведенческие стратегии молодых россиян, многие из которых не признают идеалов и отрицают общепринятые нормы поведения, живут в виртуальном приукрашенном мире и утрачивают способность к взаимодействию с людьми в реальной жизни, отстаивают свои права и при этом осознанно нарушают права других людей, не стремятся к саморазвитию в культурном и профессиональном плане, не готовы к семейным отношениям и гражданской ответственности за свою страну. В педагогической практике в связи с этим возникает множество проблем, обусловленных недоверием молодежи к людям старшего поколения с их коллективизмом, альтруизмом и патриотизмом, неприятием предлагаемых методов обучения и воспитания, непониманием ограничений нравственного плана и др. Все выше сказанное относится и к будущим педагогам.

Требования к ним обозначены в ФГОС СПО. К примеру, для таких специальностей, как «Дошкольное образование», «Преподавание в начальных классах», «Педагогика дополнительного образования», «Музыкальное образование»¹, выделены следующие компетенции с ценностными ориентирами: ОК 1 (понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес); ОК 4 (осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития); ОК 6 (работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами); ОК 7 (ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся (воспитанников), организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса); ОК 8 (самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации); ОК 11 (строить профессиональную деятельность с соблюдением регулирующих ее правовых норм).

¹ Специальности СПО. Группа специальностей «Образование и педагогические науки»: 44.02.01 — дошкольное образование; 44.02.02 — преподавание в начальных классах; 44.02.03 — педагогика дополнительного образования. Группа специальностей «Музыкальное искусство»: 53.02.01 — музыкальное образование. Утверждены приказом Министерства образования и науки РФ № 1199 от 29 октября 2013 г.

Для выявления пробелов в воспитании будущих педагогов и определения перспективных направлений развития компетенций в феврале 2021 г. было проведено анкетирование 169 студентов 2–3 курсов Свердловского областного музыкально-эстетического педагогического колледжа (СОМЭПК)¹. Респонденты — молодые люди в возрасте 16–19 лет, обучающиеся по специальностям «Музыкальное образование» (20 чел.), «Педагогика дополнительного образования» (28 чел.), «Преподавание в начальных классах» (78 чел.), «Дошкольное образование» (43 чел.). Анкета включала 30 вопросов, касающихся отношения студентов к будущей профессии, их ценностных ориентиров, отношения к людям и к современным средствам массовой информации (интернет, социальные сети). На каждый вопрос, за небольшим исключением, давалось четыре варианта ответа, из которых надо было выбрать один. Результаты анкетирования были обсуждены со студентами во время занятий по педагогике.

Как показало анкетирование (таблица 1), большинство студентов ценят профессию педагога: 70,4% опрошенных хотят получить ее осознанно, 75,7% считают, что это вечная профессия, без которой невозможно развитие отдельного человека, общества и страны в целом. Зарботная плата оказалась приоритетной только для 1,2% респондентов, в то время как удовлетворение от работы и возможность саморазвиваться — для 83,4%. Подавляющая часть студентов (80,5%) планируют работать после окончания колледжа в учреждениях образования и культуры.

Таблица 1

Отношение студентов СОМЭПК к будущей профессии

Вопрос	Варианты ответов	Итого	
		чел.	%
1. Вы поступили в педколледж, потому что:	С большим уважением относитесь к педагогической профессии и хотите стать педагогом	119	70,4
	слышали о том, что в нем интересно учиться	29	17,2
	не смогли поступить в другое учебное заведение	12	7,1
	этот колледж находится близко к месту вашего проживания	9	5,3
2. Профессия педагога — это:	вечная профессия, без которой невозможно развитие отдельного человека, общества и страны в целом	128	75,7
	профессия сегодняшнего дня	29	17,2
	бесперспективная устаревшая профессия	4	2,4
	вообще ненужная профессия	8	4,7
3. В будущей профессии для вас важнее всего:	получение удовлетворения от работы	70	41,4
	возможность саморазвиваться	71	42,0
	новые полученные знания	26	15,4
	зарботная плата	2	1,2
4. Придя на работу в школу, вы хотели бы больше всего:	применить полученные знания методики и давать хорошие уроки	79	46,7
	создать команду единомышленников из числа педагогов и обучающихся	17	10,1
	реализовать собственные творческие проекты	45	26,6
	установить доброжелательные отношения с родителями обучающихся	28	16,6

¹ С 1 марта 2021 г. СОМЭПК входит в состав Свердловского областного педагогического колледжа (СОПК).

Вопрос	Варианты ответов	Итого	
		чел.	%
5. Более всего в будущей профессии вы боитесь, что:	не найдете контакта с коллегами	26	15,4
	не найдете контакта с детьми	52	30,8
	не сможете научить детей тому, что знаете сами	52	30,8
	придется писать много бумаг	39	23,0
6. Обучение в колледже помогает вам:	получить востребованную обществом профессию	74	43,8
	вырасти в культурном плане	39	23,1
	получить знания, которые пригодятся вам как будущим мамам и папам	29	17,2
	подготовиться к поступлению в вуз	27	16,0
7. Ваше отношение к успехам в учебе:	учитесь хорошо, потому что педагогическая профессия к этому обязывает	43	25,4
	стараетесь учиться хорошо, потому что это показатель личной успешности	69	40,8
	учитесь удовлетворительно, потому что вам не хватает времени на подготовку к занятиям	29	17,2
	равнодушны к сессионным и дипломным отметкам, так как на будущую зарплату они не влияют	28	16,6
8. Самые важные качества педагога:	знание своего предмета	107	21,1
	любовь к детям	139	27,4
	принципиальность	5	1,0
	требовательность	27	5,3
	высокие нравственные качества	55	10,8
	умение создать атмосферу сотрудничества и взаимопонимания	91	17,9
	навыки общения	25	4,9
	умение поддерживать дисциплину	33	6,5
	терпение	14	2,8
9. По окончании колледжа вы планируете работать:	ответственность	11	2,2
	в образовательном учреждении	96	56,8
	в учреждении культуры (клуб, Дом культуры и др.)	40	23,7
	в учреждении, не имеющем отношения к образованию и культуре	13	7,7
	вообще не по специальности	20	11,8

Отвечая на вопрос о самых важных качествах педагога, респонденты выбрали следующие позиции: любовь к детям — 27,4%, знание предмета — 21,1%, умение создать атмосферу сотрудничества и взаимопонимания — 17,9%, высокие нравственные качества педагога — 10,8%. Первый и последний показатели стали предметом дискуссии на занятиях по педагогике, в ходе которой студенты отмечали, что в их профессию идут, прежде всего, люди, которые любят детей, и что личный пример педагога всегда важен. Вполне возможно, что столь низкие проценты объясняются тем, что в учебной практике больше внимания уделяется методике преподавания предмета и значительно меньше — обсуждению проблем ценностных ориентиров будущих педагогов.

С последним обстоятельством, скорее всего, связана и проблема мотивации студентов к учебе: 16,6 % респондентов равнодушны к своим учебным достижениям, 40,8% учатся для самопрезентации и только

25,4% учатся хорошо, так как профессия обязывает их развивать в себе качества, необходимые в выбранной сфере деятельности.

Разговор со студентами показал, что под самопрезентацией они подразумевают поведение, направленное на создание впечатления о себе у окружающих («показать всем...», «доказать другим...»), а не рассматривают ее в более широком смысле — как умение представить свои достижения, развитые навыки коммуникации, творческие проекты. Все это актуализирует вопрос развития навыков профессиональной и личностной самопрезентации («быть, а не казаться») в подготовке будущих педагогов.

При рассмотрении темы гражданственности и патриотизма (таблица 2) выяснилось, что только 43,2% студентов считают, что гражданин должен не только защищать свои права, но и выполнять обязанности перед государством. Всего 27,2% респондентов выбрали позицию об ответственности за судьбу своей страны, и лишь 18,3% студентов отметили, что патриотизм заключается не в абстрактной любви к Родине, а в активной созидательной деятельности на ее благо. Назвать права и обязанности гражданина России студенты колледжа смогли частично при обсуждении итогов анкетирования и разговоре о Конституции Российской Федерации. Большинство участников дискуссии согласились с тем, что будущее страны в полной мере зависит от их гражданской позиции. В качестве приоритетных направлений воспитательного процесса в современной школе респонденты выбрали патриотическое воспитание (20,1%), приобщение детей к культурному наследию (15,4%), духовное и нравственное воспитание (15,0%).

Таблица 2

Ценностные ориентиры студентов СОМЭПК

Вопрос	Варианты ответов	Итого	
		голо-сов	%
10. Гражданственность — это:	умение защищать собственные права	25	14,8
	выполнение своих конституционных обязанностей	25	14,8
	умение отстаивать свои права и выполнение обязанностей перед государством	73	43,2
	правовая и политическая культура, готовность выполнять гражданские обязанности, ответственность за судьбу своей страны	46	27,2
11. Патриотизм — это:	любовь к своей Родине	26	15,4
	любовь к малой родине	21	12,4
	готовность защищать свою Родину	91	53,9
	активная созидательная деятельность на благо Отечества	31	18,3
12. Ваше отношение к общественной жизни:	стараетесь во всем участвовать, так как это интересно	38	22,5
	участвуете только тогда, когда этого требуют педагоги	57	33,7
	участвуете редко, так как вам это неинтересно	53	31,4
	никогда не участвуете	21	12,4
13. Ваше отношение к коллективу и коллективным делам:	вы коллективист и любите участвовать в коллективных делах	44	26
	вы по натуре одиночка и не любите работать в коллективе	24	14
	вам нравится участвовать только в коллективных творческих проектах	96	57
	это устаревшие понятия, не актуальные для сегодняшнего дня	5	3

Вопрос	Варианты ответов	Итого	
		голо- сов	%
14. Наиболее приоритетные направления воспитательного процесса в современной школе — это:	гражданское воспитание	12	7,1
	патриотическое воспитание	34	20,1
	духовное и нравственное воспитание	27	16,0
	приобщение детей к культурному наследию	26	15,4
	популяризация научных знаний	13	7,7
	физическое воспитание и формирование культуры здоровья	20	11,8
	трудовое воспитание и профессиональное самоопределение	18	10,7
	экологическое воспитание	19	11,2
15. Влияние педагога на уровень культуры населения в целом велико, если он:	сам является носителем высокой культуры	50	29,6
	обучает детей культуре поведения	58	34,3
	мотивирует детей к чтению художественной литературы, посещению театра, просмотру высокохудожественных фильмов	41	24,3
	занимается просвещением родителей	20	11,8
16. Для повышения собственного культурного уровня вы лично:	читаете художественную литературу вне программы колледжа	36	21,3
	самостоятельно (вне учебных занятий) посещаете театры, музеи, выставки	32	18,9
	интересуетесь новостями культуры	22	13,0
	ничего не делаете, так как вам достаточно того, что вы получаете в колледже	79	46,8
17. Российское общество, в том числе школа, становится все более поликультурным, и вы:	положительно относитесь к людям другой национальности, прибывшим в Россию из других стран, готовы помочь их детям в обучении и решении возникающих проблем	42	24,9
	принимаете появление мигрантов как факт и будете обучать их детей, помогать им в решении проблем в случае острой необходимости	66	39,0
	принимаете появление мигрантов, но не хотели бы обучать их детей	48	28,4
	категорически против мигрантов и считаете, что их приезд в Россию на постоянное место жительства следует остановить	13	7,7
18. Образцами для подражания для вас являются:	успешные публичные люди (бизнесмены, шоу-мены, актеры, звезды эстрады, телеведущие и др.)	57	33,7
	люди с политического «Олимпа» (депутаты, лидеры политических партий, члены правительства и т. д.)	13	7,7
	педагоги, которые обучали вас в школе	40	23,6
	ваши родители	59	35,0
19. Предпочтительные для вас передачи на телевидении:	веселые, развлекательные (КВН, «Камеди-клуб», «Маска», «Привет, Андрей» и др.)	60	35
	«жизненные» («Секрет на миллион», «ДНК», «Давай поженимся» «Пока все дома» и др.)	72	43
	серьезные, умные («Умники и умницы», «Что? Где? Когда?», «Игры Разума» и др.)	25	15
	спортивные («Ледниковый период», «Форд Боярд» и т. д.)	12	7

Умение работать в коллективе и команде — одна из общих компетенций, обозначенная ФГОС СПО. Навык такой деятельности студенты приобретают на занятиях с использованием интерактивных технологий, а также участвуя в общественной жизни, в том числе в работе органов студенческого самоуправления, поисковых и волонтерских отрядах,

спортивно- и культурно-массовых мероприятиях, в социальных акциях. Между тем, только 22,5% обучающихся обозначили свой интерес к общественной жизни колледжа, 33,7% отметили, что участвуют во всем только по требованию педагога, 31,4% указали, что участвуют очень редко, потому что им это неинтересно, и 12,4% написали, что вообще никогда ни в чем не участвуют. При этом 26,0% отнесли себя к коллективистам, 56,8% подчеркнули, что любят участвовать только в коллективных творческих делах, 14,2% заявили, что они «по натуре одиночки», 3% сочли понятия «коллектив» и «коллективное дело» устаревшими.

Результат опроса по данному аспекту актуализирует необходимость более пристального внимания педагогов колледжа к проблеме включения студентов в практику коммуникации, привлечения их к проведению групповых / массовых мероприятий. Отсутствие у студента педагогического колледжа собственной практики работы в коллективе, понимания важности участия в общественной жизни значительно затруднит его профессиональную деятельность. Вместе с тем при рассмотрении выше обозначенной проблемы следует обратить внимание на то, что 19,5% респондентов по окончании колледжа не планируют работать в учреждениях образования и культуры, вполне возможно, что именно они никогда не участвуют в общественной жизни. Опрос показал, что 7,1% учатся в СОМЭПК потому, что не смогли поступить в другой колледж, и 5,3% — по причине близости колледжа к дому.

Вследствие современных миграционных процессов образовательные учреждения России становятся все более поликультурными. Один из вопросов анкеты был посвящен проблеме отношения будущих педагогов к мигрантам и готовности обучать их детей. В целом здесь очевидны настроения интолерантности: 7,7% респондентов категорически против предоставления мигрантам права на постоянное место жительства, 28,4% — не собираются обучать их детей и помогать им в решении различного рода проблем, 39% студентов принимают факт присутствия детей мигрантов в школе, однако будут помогать им только в случае острой необходимости. В дискуссии по этому вопросу многие студенты выразили озабоченность по поводу появления большого количества мигрантов и подчеркнули, что не хотят работать в школах, где учатся их дети. Среди причин своего нежелания они назвали, прежде всего, трудности общения с людьми, которые не знают русский язык.

Личностный и профессиональный рост невозможен без мотивации к саморазвитию. По мнению 87% студентов, обучение в колледже способствует повышению их культурного уровня — однако художественную литературу вне программы читают только 21,3%, с удовольствием самостоятельно посещают театры и музеи 18,9%, интересуются новостями культуры 13% обучающихся. 46,8% респондентов довольствуются теми знаниями в области культуры, которые получают в колледже. Даже такой потенциально развивающий ресурс, как Интернет, используется студентами в качестве справочника при выполнении домашних заданий, а не для повышения уровня собственной культуры: только 1,8% используют «всемирную паутину» для просмотра признанных и высоко оцененных специалистами фильмов, передач на темы культуры и истории (таблица 4). Вместе с тем будущие педагоги считают, что смогут влиять на культурный уровень населения страны, убеждая детей, в том числе

собственным примером, читать художественную литературу, посещать театры, смотреть высокохудожественные фильмы, осваивать культуру поведения и т. д.

Анкетирование показало, что практически одинаковое влияние на студентов оказывают родители (35%) и успешные публичные люди из сферы предпринимательства и шоу-бизнеса (33,7%). Влияние школьных учителей частично сохраняется (23,6%), но авторитет российских политиков признали всего 7,7% респондентов (таблица 3). Связано это с тем, что люди «наверху» используют «двойные стандарты»: «говорят одно, а делают другое», «призывают быть честными, а сами...». Бизнесмены и шоумены авторитетны для будущих педагогов, потому что «получают большие деньги», «ведут яркую жизнь», «могут себе позволить все», «живут во дворцах» и т. д. В единичных случаях прозвучали оценки типа «они не патриоты своей страны, так как зарабатывают в России, а живут за границей», «некоторые из них позволяют себе хамское отношение к другим людям», «эти люди живут только для себя».

Что касается телевидения, то большая часть студентов отдает предпочтение «жизненным» и развлекательным передачам, что соответствует их возрасту. Свой интерес к таким реалити-шоу, как «Дом-2», «Битва экстрасенсов», «Последний герой» они объясняют интересной жизнью героев, возможностью пережить яркие эмоции, которых не хватает в реальной жизни.

Пять вопросов анкеты были посвящены проблеме доверия будущих педагогов окружающим людям и государству (таблица 3). Большинство (84,6%) надеются в этой жизни на себя, 10,7% — на родителей, 3% — на государство и 1,7% — на друзей. При этом, утверждают опрошенные, 51,5% родителей считают своих детей взрослыми и вообще не вмешиваются в их жизнь, 34,3% продолжают контролировать, 2,4% полностью равнодушны к проблемам детей. Важно отметить, что 11,8% студентов сами сделали так, чтобы родители не вмешивались в их дела, полагая, что это является высшим проявлением самостоятельности. В трудную минуту жизни будущие педагоги готовы обратиться, прежде всего, к родителям (60,9%), к друзьям «по жизни» (32%), педагогам и кураторам (3,6%), к друзьям из социальной сети (3,5%). Одновременно с этим 46,7% респондентов высказали мнение о готовности помочь любому человеку, 21,3% — только близкому другу, 32% заявили о том, что подумают, «а помог бы мне этот человек в подобной ситуации?».

Таблица 3

Отношение студентов СОМЭПКк людям (коллегам, друзьям, родителям)

Вопрос	Варианты ответов	Итого	
		голосов	%
20. В своей жизни вы надеетесь, прежде всего:	на родителей	18	10,7
	на государство	5	3,0
	на друзей	2	1,7
	только на самого себя	143	84,6
21. В трудной жизненной ситуации другого человека вы:	всегда готовы помочь любому	79	46,7
	поможете только своему близкому другу	36	21,3
	не будете помогать, так как это личные проблемы другого человека	0	0
	подумаете, прежде чем помочь, а помог бы мне этот человек в трудную минуту	54	32,0

Вопрос	Варианты ответов	Итого	
		голосов	%
22. В трудную минуту своей жизни вы обратитесь:	к родителям	103	60,9
	к педагогам, куратору	6	3,6
	к друзьям «по жизни»	54	32,0
	к друзьям в социальных сетях	6	3,5
23. Ваши родители:	не вмешиваются в ваши дела, так как считают вас вполне самостоятельными	87	51,5
	по-прежнему контролируют вас, аргументируя это тем, что их жизненный опыт больше	58	34,3
	абсолютно равнодушны к вашей судьбе и никогда не спрашивают о ваших проблемах и успехах	4	2,4
	не вмешиваются в ваши дела, так как вы сами этого хотели	20	11,8
24. Придя в школу по окончании колледжа, вы бы хотели:	получить поддержку коллег, в том числе педагогов-стажистов	71	42
	прежде всего получить поддержку педагогов с опытом	39	23,1
	получать советы опытных педагогов только тогда, когда вам это потребуется	11	6,5
	самостоятельно осуществлять педагогическую деятельность, приобретая собственный опыт	48	28,4

Полученные результаты, с одной стороны, говорят о возрастающей ответственности молодежи за свою судьбу и жизненный выбор, стремлении самостоятельно решать свои проблемы и самостоятельно «входить» в профессию, о сохраняющемся доверии к родителям, к которым студенты хотели бы обратиться в трудную минуту, с другой — о самодостаточности, которая может привести к разрыву семейных и дружеских связей, эгоцентризму и одиночеству.

Значимую роль в жизни современной молодежи играет интернет и связанные с ним информационные и коммуникационные возможности (таблица 4). Студенты видят в нем инструмент расширения кругозора по интересующим проблемам, однако одновременно с этим не осознают его пользы при подготовке к учебным занятиям и не рассматривают его в качестве средства для повышения культурного уровня — интерес студентов направлен прежде всего на развлекательный контент (67,5%). Одновременно с этим 94% респондентов понимает необходимость трезво оценивать полученную из интернета информацию.

Таблица 4

Отношение студентов СОМЭПК к современным средствам массовой информации

Вопрос	Варианты ответов	Итого	
		голосов	%
25. Интернет — это:	инструмент расширения кругозора по интересующим проблемам	136	80
	помощник в подготовке к учебным занятиям	10	6
	ориентир для понимания процессов, происходящих в мире	20	12
	средство для просмотра признанных и высоко оцененных специалистами фильмов, передач на темы культуры и истории	3	2

Вопрос	Варианты ответов	Итого	
		голосов	%
26. Более всего в интернете вас интересуют сайты, форумы, приложения:	развлекательные	114	67,5
	научно-популярные	29	17,1
	политические	13	7,7
	спортивные	13	7,7
27. Ваше отношение к информационному контенту, получаемому из интернета:	доверительное (полностью доверяете полученной информации)	5	3,0
	выборочно-доверительное (доверяете только некоторой информации)	70	41,4
	доверительно-критичное (доверяете, но проверяете)	89	52,6
	критичное (не доверяете вообще)	5	3,0
28. Социальные сети для вас — это:	возможность широкого человеческого общения	80	47,3
	возможность получить новую информацию	77	45,6
	хорошее средство от скуки	12	7,1
	важный инструмент для личностного роста	0	0
29. Ненормативная лексика в социальных сетях:	вас оскорбляет и возмущает	13	7,7
	вас не задевает — вам все равно	80	47,3
	иногда вас задевает, иногда нет (по настроению)	49	29,0
	совсем не оскорбляет, и вы можете сами иногда употреблять нецензурные слова	27	16,0
30. Педагог в социальной сети:	должен соответствовать сложившемуся образу высоко-нравственного человека	63	37,3
	иногда может позволять себе вольности в закрытой группе	57	33,7
	может иногда позволить себе вольность в открытой группе	3	1,8
	имеет право быть, как все, когда хочет	46	27,2

Свое присутствие в социальных сетях 47,3% респондентов объясняют потребностью общения, 45,6% — необходимостью получить информацию, чтобы выполнить домашнее задание и подготовиться к практике, а также узнать о новинках техники, косметики, одежды, рецептов еды, то есть информации, которая не расширяет культурно-исторический кругозор, не развивает чувство прекрасного и не дает образцов достойного поведения. Обращает на себя внимание и отношение к ненормативной лексике в социальных сетях: 7,7% будущих педагогов негативно оценивают такую коммуникативную практику, 47,3% «все равно», каким языком общающиеся выражают свои мысли, 16% признаются, что сами употребляют бранные слова. Одновременно с этим 27,2% респондентов считают, что в социальной сети педагог может вести себя как все («он тоже человек») и 33,7% считают позволительными вольности в закрытой группе. Отметим, что данная тема вызвала наиболее бурное обсуждение в группах и показала необходимость серьезного разговора с будущими педагогами по вопросам личной и профессиональной этики.

Заключение

В целом проведенное исследование показало, что студенты педагогического колледжа в полной мере понимают главное предназначение педагогической профессии — облагораживать и развивать человека, — выбирают ее осознанно и считают перспективной. Вместе с тем реалии

современной жизни вносят определенные коррективы в ценностные ориентиры студентов, что затрудняет воспитание подрастающего поколения. Будущим педагогам придется решать очень сложные проблемы, и поэтому необходимо развивать их личностные качества, формировать устойчивые представления о том, что «что такое хорошо и что такое плохо», акцентировать внимание на их личной ответственности за собственные слова, поступки, дела, окружающий социум и, самое главное, — за судьбу малой родины и Отечества в целом.

Чтобы добиться такого результата, необходимо создать в образовательном учреждении такую воспитывающую среду, которая позволила бы смирить негативные последствия глобализации, интернетизации, дистанционализации, интолерантзации и т. д., а также наполнить жизнь студентов позитивными гражданскими, духовными, информационными, творческими, событийными и социальными действиями. Инструментами воспитания могут быть:

- педагогические практики, позволяющие студентам оценить значение будущей профессии и не потерять интереса к ней в ходе обучения;
- коллективные творческие дела, в которых каждый человек нужен, важен, полезен, готов прийти на помощь и пережить незабываемые эмоции;
- многообразные социальные практики: участие в студенческом самоуправлении, поисковом отряде, волонтерском движении, обществах защиты животных и др.;
- открытые дискуссии по наиболее острым проблемам современной жизни, позволяющие понять значение базовых национальных ценностей (Отечество, семья, литература, искусство и т. д.) и осознать негативные последствия «двойных стандартов» в человеческих и общественных отношениях;
- практические шаги по приобщению молодежи к чтению интересных для них книг, фильмов, спектаклей, выставок с последующим обсуждением важных этических, культурологических и мировоззренческих проблем;
- межкультурный диалог на основе принципов толерантности, обеспечивающий взаимообогащение представителей различных культур, их развитие и самоопределение;
- наставничество по линии «педагог-наставник — студент», в результате которого возникают отношения доверия и взаимопонимания, возрастает ответственность обоих субъектов воспитательного процесса за результаты личностного и профессионального взаимодействия;
- осмысленные, продуманные, реализованные и отрефлексированные воспитательные мероприятия, в которых студенты выступают в роли инициаторов, авторов и исполнителей, самореализуются, самоактуализируются и по-настоящему самопрезентуются;
- «встречи» педагогов и студентов в социальных сетях, которые можно использовать как дополнительный ресурс воспитательного влияния (обсуждение новых фильмов, состоявшихся экскурсий, классных часов или уроков мужества, обмен полезными советами, совместное решение возникших в группе проблем, проведение индивидуальных бесед с обучающимися);
- воспитательные центры образовательного учреждения (музеи, клубы, секции, кружки), позволяющие обучающимся реализовать свои способности и таланты.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Единство цели: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1987.
2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Сост. М. Ю. Бабанский. М.: Педагогика, 1989.
3. Блинов В. И., Сергеев И. С. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 4–25. <https://doi.org/10.24412/2307-4264-2021-01-04-25>.
4. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учебное пособие. СПб.: Питер, 2007.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Краткий курс. М.: Работник просвещения, 1926.
6. Дудина М. Н. Личность. Образование. Воспитание (теоретико-методологический аспект). Екатеринбург: УрГУ, 1998.
7. Дюркгейм Э. Метод социологии. Киев; Харьков: Изд-во Ф. А. Иогансона, 1899.
8. Каган М. С. Философия культуры: учеб. пособие. СПб.: Петрополис, 1996.
9. Колесникова И. А., Нагавкина Л. С., Барышников Е. Н. Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания. Петербургская концепция. СПб., 1994.
10. Коменский Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Антология гуманной педагогики. Коменский / Сост. И. Д. Чечель. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996.
11. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. М.: Педагогика, 1981.
12. Соловейчик С. Л. Педагогика для всех: Книга для будущих родителей. М.: Дет. лит., 1989.
13. Сухомлинский В. А. Воспитание коллективизма у школьников. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
14. Сухомлинский о воспитании / Сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. М.: Политиздат, 1979.
15. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004.
16. Щуркова Н. Е. Ключевой вопрос воспитания и профессиональный субъект воспитания // Воспитать человека: сб. норм.-прав., науч.-метод., орг.-практ. мат-лов по проблемам воспитания / Сост. В. А. Березина, Л. И. Виноградова. М.: Вентана-Граф, 2005.

References

- Amonashvili, Sh. A. (1987). *Edinstvo celi: posobie dlya uchitelya [Unity of purpose: a teacher's guide]*. Prosveshchenie. (In Russ.)
- Babanskij, Yu. K. (1989). *Izbrannye pedagogicheskie trudy [Selected pedagogical works]*. Pedagogika. (In Russ.)
- Blinov, V. I., & Sergeev, I. S. (2021). Models of blended learning in vocational education: typology, pedagogical effectiveness, implementation conditions // *Vocational Education and Labour Market*, 1, 4–25. <https://doi.org/10.24412/2307-4264-2021-01-04-25> (In Russ.)

- Bordovskaya, N. V., & Rean, A. A. (2007). *Pedagogika: uchebnoe posobie [Pedagogy: training manual]*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
- Vygotskij, L. S. (1926). *Pedagogicheskaya psihologiya. Kratkij kurs [Pedagogical psychology. Short course]*. Rabotnik prosveshcheniia. (In Russ.)
- Dudina, M. N. (1998). *Lichnost'. Obrazovanie. Vospitanie (teoretiko-metodologicheskij aspekt) [Personality. Education. Formative education (theoretical and methodological aspect)]*. Ural State University. (In Russ.)
- Dyurkgejm, E. (1899). *Metod sociologii [Method of sociology]* Kiev; Kharkov: F. A. Ioganson Publ. (In Russ.)
- Kagan, M. S. (1996). *Filosofiya kul'tury: ucheb. posobie [Philosophy of culture: textbook]*. Petropolis. (In Russ.)
- Kolesnikova, I. A., Nagavkina, L. S., & Baryshnikov, E. N. (1994). *Programma i slovar' pedagogicheskikh ponyatij po probleme vospitaniya [The program and the dictionary of pedagogical concepts on the problem of education. The St. Petersburg concept.]*. St. Petersburg. (In Russ.)
- Komensky, J. A. (1996). *General consultation on an improvement of all things human. In I. D. Chechel (Orig.). Anthology of humane pedagogy. Komensky. Shalva Amonashvili Publishing house.* (In Russ.)
- Makarenko, A. S. (1981). *Pedagogicheskaya poema [The pedagogical poem]*. Pedagogika. (In Russ.)
- Solovejchik, S. L. (1989). *Pedagogika dlya vseh: Kniga dlya budushchih roditel'ev [Pedagogy for everyone: A book for future parents]*. Detskaya literatura. (In Russ.)
- Suhomlinskij, V. A. (1956). *Vospitanie kollektivizma u shkol'nikov [Education of collectivism among schoolchildren]*. APN RSFSR. (In Russ.)
- Solovejchik, S. (Ed.). (1979). *Suhomlinskij o vospitanii [Sukhomlinsky about education]*. Politizdat. (In Russ.)
- Ushinskij, K. D. (2004). *Chelovek kak predmet vospitaniya: Opyt pedagogicheskoy antropologii [Man as a subject of education: The experience of pedagogical anthropology]*. FAIR-PRESS. (In Russ.)
- Shchurkova, N. E. (2005). *Klyuchevoj vopros vospitaniya i professional'nyj sub'ekt vospitaniya [The key issue of education and the professional subject of education]*. In Berezina, V. A., & Vinogradova, L. I. (Eds.). *Vospitat' cheloveka [Educate a person]*. Ventana Graf. (In Russ.)

Практика применения технологий визуализации в инженерной подготовке педагогов профессионального обучения

Б. Н. Гузанов¹, К. А. Федулова¹

¹Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия

Гузанов Борис Николаевич — доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID: 0000-001-5698-0018, e-mail: guzanov_bn@mail.ru

Статья поступила
в редакцию
12 июля 2021 г.

Федулова Ксения Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных систем и технологий Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID: 0000-0002-4659-3169, e-mail: fedulova@live.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы повышения эффективности изучения сложных технических дисциплин путем совершенствования образовательных технологий через использование инновационных цифровых средств и ресурсов, основанных на визуализации учебных элементов. Цель статьи — рассмотреть сущность визуализации учебной информации, которая направлена не только на демонстрацию инженерных процессов и систем, но и на активизацию познавательной деятельности обучающихся и стимулирование мотивации к изучению специальных дисциплин будущей профессиональной деятельности. Теоретическая значимость статьи заключается в обосновании необходимости использования цифровых технологий визуализации для обеспечения эффективности изучения сложных инженерных дисциплин. С помощью созданного визуального фрейма работа позволяет обучать на практике будущих педагогов профессионального образования разрабатывать, модифицировать и использовать в дальнейшем компьютерные модели для подготовки инженеров. В статье по-новому на трех уровнях рассматривается сущность визуализации учебных элементов, что важно при использовании данной технологии в образовательном процессе.

Ключевые слова: визуализация учебных элементов, инженерная подготовка, педагог профессионального обучения, визуальный фрейм

Для цитирования: Гузанов Б. Н., Федулова К. А. Практика применения технологий визуализации в инженерной подготовке педагогов профессионального обучения // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 49-59. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.002>

The use of visualization technologies in the engineering training of vocational education teachers

B. N. Guzanov¹, K. A. Fedulova¹

¹Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

Boris Guzanov — Doctor of Science (Technology), Professor, Head of the Department of Engineering and Vocational Training in Mechanical Engineering and Metallurgy, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: 0000-001-5698-0018, e-mail: guzanov_bn@mail.ru

Ksenia Fedulova — Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Information Systems and Technologies, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: 0000-0002-4659-3169, e-mail: fedulova@live.ru

Abstract. The article deals with the issues of increasing the efficiency of studying complex technical disciplines by improving educational technologies through the use of innovative digital tools and resources based on the visualization of educational elements. The purpose of the article is to consider the essence of visualization of educational information, which is aimed not only at demonstrating engineering processes and systems but also at activating students' cognitive activity and motivating them to study special disciplines of future professional activity. The theoretical significance of the article lies in the justification of the necessity of using digital visualization technologies to ensure the effectiveness of studying complex engineering disciplines. The practical significance is presented through the created visual frame, which enables high-quality training of vocational training teachers in the development, modification and further use of computer models for engineering training. The article considers the essence of educational elements visualization in a new way at three levels, which is important when using this technology in the educational process.

Keywords: digital technologies in education, visualization of educational elements, engineering training, vocational education teacher, professional education, visual frame, educational technologies.

For citation: Guzanov, B. N., & Fedulova, K. A. (2021). The use of visualization technologies in the engineering training of vocational education teachers. *Vocational Education and Labour Market*, 3, 49–59. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.002>

Введение

Сегодня многие отечественные промышленные предприятия озабочены глубокой реконструкцией, техническим перевооружением и технологическим обновлением производств, что подразумевает использование современного оборудования, оснащенного интеллектуальными цифровыми средствами управления, контроля и диагностики. Для его внедрения необходимо провести фундаментальные теоретические

исследования, разработать инновационные прикладные конструкторско-технологические решения, создать на их основе новую технику и осуществить ее опытно-промышленную эксплуатацию. Следует отметить, что такие преобразования затрагивают не только производственную инфраструктуру предприятия, но и инженерные кадры с обслуживающим персоналом. Соответственно, на рынке труда возникает острая потребность в высококвалифицированных специалистах, готовых не только использовать технологические новации, но и совершенствовать их (Гузанов, Федулова, 2019).

Таксономический анализ процесса подготовки инженерных кадров выявил серьезные противоречия между современным образованием и реальной инженерной деятельностью. В частности, ожидания студентов не находят отражения в методологии процесса обучения, подаче материала и его дидактическом сопровождении (Банникова, 2016). Кроме того, наблюдается дисбаланс между естественнонаучными дисциплинами и практическим проектированием, отчего выпускники инженерных факультетов часто не понимают физических процессов, на которых основана современная техника. Происходит это обычно в условиях жесткой оптимизации образовательных программ, нацеленной на формирование профессиональных компетенций, востребованных работодателями, которые, однако, не всегда удовлетворены полученным результатом. Подобные противоречия не ориентируют студентов выбирать работу по специальности. Более того, особо следует отметить все нарастающее нежелание и неготовность выпускников работать в рамках осваиваемой профессии, что в ряде случаев обусловлено сложным содержанием технических дисциплин, отсутствием современного оборудования и качественного цифрового обучающего контента, позволяющего нивелировать различия в техническом оснащении профессиональной подготовки (Зеер, Сыманюк, Бердникова, Борисов, 2019).

В связи с этим одной из важнейших задач в практике инженерного образования следует считать изменение подходов к проектированию и реализации соответствующих образовательных программ, в основу которых необходимо заложить принципы, стимулирующие интерес к технико-технологической деятельности, повышающие мотивацию студентов к освоению сложных инженерных дисциплин.

Проблемы организации качественной инженерной подготовки

Преобразование структуры образовательных организаций и внедрение новых государственных образовательных стандартов сопровождается значительным сокращением количества аудиторных часов и возрастанием роли самостоятельной работы студентов. При таком подходе для совершенствования учебного процесса становится необходимым становление и формирование у выпускников образовательных учреждений навыков самоорганизации, оказывающих влияние на мотивацию, активизацию и другие аспекты познавательной деятельности. Подобная трансформация становится возможной только тогда, когда решение проблем высшего инженерного образования сопровождается обязательным преодолением устоявшихся стереотипов и консерватизма в педагогической науке и практике: процесс подготовки в техническом вузе должен

выстраиваться с учетом новых требований и подходов к организации учебной деятельности (Гузанов, Федулова, 2018).

Надо отметить, что инженер трудится в условиях высокой информационной насыщенности современной действительности, что требует преодоления «визуального хаоса» и изменения структуры, форм и методов реализации процесса профессиональной подготовки. Здесь необходимо решить широкий ряд задач, связанных с обеспечением интенсификации обучения путем структуризации учебного материала и использования информационных и компьютерных визуальных моделей, с развитием и совершенствованием критического и визуально-когнитивного мышления, зрительного восприятия, образного представления осуществляемых действий, а также объектов визуальной культуры.

Для преодоления возникающих сложностей необходим особый инструментарий, основанный на использовании разнообразных методов и приемов визуализации учебной информации. Данная технология ускоряет освоение учебного материала. Однако важно понимать, что дидактические визуальные средства должны не просто иллюстрировать учебный материал, но и способствовать активизации ментальной и учебно-познавательной деятельности студентов.

Здесь просматривается некая особая форма включения визуальных техник и технологий в процесс развития инженерного мышления. Ее использование связано с необходимостью изменения способов изложения теоретических основ учебных дисциплин: нелинейное представление инженерных наук больше соответствует природе человека и особенностям его когнитивных процессов, чем вербально-монологическое изложение материала. Кроме того, отмечают исследователи, дидактические средства, применяемые в процессе профессиональной подготовки будущих инженеров, «...должны обладать пространственными свойствами и возможностями пространственного оперирования / манипулирования свойствами объектов; позволять формировать навыки пространственного (материализованного и абстрактного), т. е. визуального мышления» (Манько, 2010).

Опыт включения визуальных техник и технологий в процесс профессиональной подготовки

Осуществить такую сложную профессиональную подготовку могут только высококвалифицированные педагогические кадры, обладающие широкими познаниями в области визуализации учебно-методического сопровождения подготовки. Сегодня процесс визуализации напрямую связан с использованием информационных и компьютерных технологий и требует от педагога глубокого понимания возможностей их применения. Очевидно, что цифровые технологии и технологии компьютерного моделирования в образовании стали стержнем профессиональной подготовки, который пронизывает как психолого-педагогический, так и инженерно-технологический ее аспекты (Гузанов, Федулова, 2019).

Сам процесс разработки и внедрения визуальных технологий также связан с манипулированием компьютерными моделями различного уровня и содержания. Использование их существенно облегчает учебно-познавательную деятельность: она становится более доступной,

осознаваемой, моделируемой, контролируемой и регулируемой, а значит, более качественной и эффективной.

Следует отметить, что техник визуализации учебной информации достаточно много (Зуфарова, 2020). Остановимся на некоторых из них:

1. Инфографика — способ представления информации с помощью графических объектов: таблиц, схем, диаграмм, блок-схем, значимого текста, гиперссылок. Основное преимущество данной техники — ее содержательность, лаконичность и легкость в восприятии информации.

2. Таймлайн — временной отрезок с четко прописанной хронологией процессов и явлений, динамикой их изменения или последовательностью выполнения работ. Часто используется для представления исторических фактов, библиографий, этапов проектирования, а также реализации учебной программы в части сроков и порядка выполнения дисциплинарных заданий.

3. Интеллект-карта — графическое изложение содержания темы. Обычно осуществляется в виде разветвленной структуры, где четко обозначены главные и второстепенные элементы темы.

4. Скрайбинг — визуализация информации при помощи различных символов. Данная техника предполагает использование интерактивной доски для демонстрации важных и ключевых моментов.

5. Кроссенс — этот тип визуализации помогает проводить ассоциации между информацией и изображением, что способствует развитию критического мышления и, как следствие, помогает формировать креативность у студентов.

6. Облако слов — технология, которая выделяет слова и словосочетания, важные для проводимой работы. Объекты выделяются цветом, шрифтом, размером или стилем. Использование данной техники помогает развивать пространственное, критическое и аналитическое мышление.

Важно отметить, что техники визуализации не только доносят в разных формах информацию, но и позволяют корректировать содержание с помощью технологий анимации: изменять форму, цвет, размер и представление объекта, создавать полноценные мультимедийные фрагменты с демонстрацией функционирования и превращения объектов, в том числе сложных технологических систем. Анимация призвана визуализировать не столько сам объект, процесс или явление, сколько представить особенности их функционирования, показать их эволюцию с течением времени или изменением среды, а также обозначить тенденции развития объектов и спрогнозировать их возможное поведение.

Будущее визуализации связано со встраиванием интерактивных элементов в процесс анимации. Как полагают исследователи, «...интерактивность наглядных средств на основе мультимедийных технологий обеспечивает студентам и преподавателям возможность активно взаимодействовать, изменять процесс анимации в соответствии с образовательными потребностями, управлять представлением информации, определять последовательность изложения учебного материала, уменьшать или изменять содержательное наполнение информации» (Федосова, Соколова, 2018). Следует отметить, что симбиоз интерактивных и анимационных технологий не только активизирует когнитивные способности студентов в процессе их профессиональной подготовки, но и

стимулирует исследовательскую деятельность в процессе изучения технических объектов и технологических систем. Возможность изменить свойства последних не только пробуждает интерес у обучающихся, но и делает их активными участниками образовательного процесса.

Обращение к феномену визуализации в образовании связано не только с повышением наглядности представления информации и активизации учебно-познавательной деятельности, но и, в ряде случаев, с реальной опасностью демонстрируемых объектов, процессов и явлений, а также их высокой стоимостью. Все это еще раз подчеркивает важность и необходимость изменения подготовки современных педагогов, которые должны проводить обучение инженеров на принципиально новом уровне, используя компьютерные технологии — в частности, визуальные когнитивно-рефлексирующие модели, разработанные с использованием современных цифровых технологий и наполненные анимационными и интерактивными мультимедийными объектами.

В современной педагогике укрепляется представление, что применение когнитивной визуализации в процессе инженерной подготовки позволит: использовать зрительные и ментальные образы при моделировании технологических объектов и систем; выстраивать в дальнейшем компьютерные модели из составляющих технологических операций и процессов на основе имеющихся образов, представлений и тенденций; выявлять закономерности, выдвигать гипотезы и оформлять их, используя специализированную символическую форму представления действительности. Исследователи отмечают, что именно визуализация и дальнейшее моделирование знаний на ее основе оказывает положительное влияние на процесс развития мыслительной деятельности обучаемых и формирование необходимых знаний, умений и навыков (Манько, 2010).

Результаты исследования

С точки зрения современных технологий для подготовки будущих педагогов инженерного профиля необходимо создать особую когнитивно-моделирующую среду, которая позволила бы сформировать у них необходимые знания, умения и навыки в области визуализации, чтобы они могли использовать мультимедийные интерактивные технологии в процессе обучения. На создание такой среды направлена дисциплина «Компьютерное моделирование в профессионально-педагогической деятельности» (Гузанов, Федулова, 2018).

Задачами данной дисциплины являются:

- изучение визуальных моделей различного типа с целью систематического использования их в учебном процессе в разных сочетаниях для демонстрации студентам технических возможностей при разработке учебно-методического сопровождения профессиональной подготовки;
- понимание механизмов рационального редуцирования информации и ее когнитивно-графического представления в виде визуальных компьютерных моделей;
- освоение методики, регулирующей применение визуального когнитивно-рефлексирующего обеспечения в образовательном процессе, и предотвращение возможных негативных последствий, связанных

с использованием компьютерной техники и информационных технологий.

Как отмечено выше, реализация такой комплексной подготовки невозможна без качественного и проработанного учебно-методического сопровождения, в рамках и на примере которого можно показать особенности внедрения технологий интерактивной когнитивной визуализации средствами ИКТ. В процессе прохождения учебного курса обучающиеся видят, как происходит создание и дальнейшее преобразование цифрового графического учебного элемента в процессе его включения в образовательный процесс, что помогает им более наглядно представить суть производственного процесса, понять работу технической системы или инженерного объекта, а также способствует формированию необходимых профессионально-важных личностных качеств у будущего специалиста.

Отметим, что в мире во всех областях науки накоплен достаточно большой выбор средств и методов визуализации: логическая структура учебной информации в форме графа, продукционная модель, логико-смысловая модель, фреймовая модель, конспект-схема, модель семантической сети, иконика, инфографика, скрайбинг, таймлайн, фишбоум, когнитивно-графические элементы «Древо» и «Здание», карта памяти, логико-графическая схема и другие. Основным средством визуализации являются технические средства, такие как персональный компьютер, интерактивные киоски, стенды и доски, проекторы прямой и обратной проекции, планшеты и другие. Преимущественным способом визуализации в учебной практике являются презентации, видеоролики, цифровые инсталляции, научно-популярные фильмы, анимационные ролики. В качестве программных средств реализации используются графические и текстовые редакторы, приложения для создания векторной анимации, мультимедийных и интерактивных объектов.

Для наиболее полного и эффективного использования технологий визуализации целесообразно использовать фреймовый метод (Алексеева, 2019). Фрейм здесь понимается, как единица представления учебной информации, заполненная в прошлом, но при необходимости подверженная изменениям согласно образовательным запросам и тенденциям в науке, IT-сфере, предметной области. Обычно фрейм состоит из нескольких ячеек (слотов), каждая из которых имеет свое назначение. При помощи фреймовой модели можно «сжимать», структурировать и систематизировать информацию в том визуальном воплощении, которое необходимо преподавателю.

Рассмотрим визуальный фрейм для дисциплины «Компьютерное моделирование в профессионально-педагогической деятельности», структура которого представлена на рисунке 1. Как видно, фрейм состоит из трех взаимосвязанных слотов, каждый из которых составляет отдельный законченный элемент визуального фрейма. Так, слот 1 — это визуализация на уровне разработки двухмерных и трехмерных моделей. Данный слот является основой процесса визуализации, так как собственно визуализация сложных технических и инженерных объектов невозможна без создания их компьютерных моделей. Он, согласно схеме фрейма (рис. 1), помогает понять структуру, содержание и функциональное назначение технологического процесса или объекта. Для разработки

компьютерных моделей здесь целесообразно использовать системы автоматизированного проектирования, которые призваны оптимизировать труд современного инженера и имеют множество возможностей по созданию, модификации и дальнейшему использованию разрабатываемых компьютерных моделей объектов.

Слот 2 представляет второй уровень визуализации с использованием анимации технологических процессов, объектов и явлений. Данный слот является развитием слота 1 и необходим для более глубокого и детализированного раскрытия и рассмотрения особенностей функционирования, изменения состояния, превращения технологических процессов и объектов, а также представления при необходимости их взаимосвязи с другими системами. Здесь в качестве информационной поддержки возможно использование специализированных средств для подготовки презентационных материалов, а также различных редакторов векторной и растровой графики и программ для разработки анимированных роликов.

Слот 3 призван стать логическим завершением общей структуры визуального фрейма. В его задачу входит наполнение визуальных эффектов интерактивным содержанием: обучающиеся через данные элементы могут взаимодействовать с учебными средствами, рассматривать процесс и изучать его особенности, а также вносить изменения, вмешиваться в его функционирование, отслеживать и оценивать собственные действия и ответную реакцию системы. Такая сопричастность позволит обучающимся стать активными участниками процесса обучения и повысить уровень их учебно-познавательной активности. В качестве средств реализации слота 3 возможно использование облачных средств и технологий, а также презентационных мультимедийных редакторов и программных продуктов.



Рисунок 1. Структурная схема визуального фрейма дисциплины «Компьютерное моделирование в профессионально-педагогической деятельности»

Как было сказано выше, изучение визуального фрейма осуществляется в рамках дисциплины «Компьютерное моделирование в профессионально-педагогической деятельности». Здесь необходимо более детально рассмотреть процесс подготовки магистров к визуализации учебной информации. Если первый уровень визуализации, заключенный в слот 1, изучается, в том числе, и в рамках бакалаврской подготовки, то в магистерской необходимо показать возможности 2D и 3D моделей для представления обучающимся технологических объектов и систем.

Второй уровень визуализации — слот 2 — предполагает подготовку анимированного контента, создание которого осуществляется средствами программного обеспечения презентаций, в частности MS PowerPoint, в состав которого входят анимационные эффекты, позволяющие настраивать перемещение и изменение компьютерных моделей во времени и пространстве, за счет чего и создается эффект их анимации. Таким образом, часть слайдов презентации иллюстрирует вербальную информацию, дополняя ее визуальным контентом и добавляя ей образности, что позволяет обучающимся быстрее понять ее, запомнить и восстановить при необходимости. Практика показывает, что анимированные изображения сокращают цепь словесных рассуждений, схематично синтезируют и уплотняют объем информации, что важно в современном информационно-насыщенном учебном пространстве.

В рамках реализации слота 3 можно говорить о внедрении интерактивной когнитивной визуализации, позволяющей изменять цифровой графический учебный элемент в процессе работы с ним. Использование такой технологии меняет представление о сути технологического процесса, дает возможность прогнозировать изменения в сложных инженерных системах, а также отслеживать опасные производственные процессы и объекты. Данный вид визуализации направлен на формирование важных профессионально-личностных качеств будущих специалистов.

Заключение

Таким образом, в результате выполненных исследований установлено, что целенаправленное применение визуализации в ходе проектирования и изучения сложных технических дисциплин позволит не только сформировать у студентов реальное представление об изучаемых объектах (процессах) и рассмотреть особенности их функционирования, но и сделать обучаемых субъектами образовательной деятельности. Это позволяет им интерактивно взаимодействовать с анимированными техническими системами и моделями, виртуально изменять (в соответствии с разработанной матрицей эксперимента) вариативные параметры, влияющие на конечный результат, и тем самым изучать поведение объектов и оптимизировать их развитие. Разработанный визуальный фрейм предоставляет будущим педагогам профессионального обучения возможность использовать весь арсенал цифровых технологий для разработки визуальных средств обучения и в дальнейшем применять их в процессе профессиональной подготовки инженеров, формируя индивидуальную визуально насыщенную информационно-образовательную среду. Технология визуализации учебной информации в профессиональном образовании является инновационным способом обучения, и она в полной

мере отвечает современным требованиям о цифровой трансформации образования и цифровизации производственных и технологических процессов.

Литература

1. Алексеева А. З. Использование технологии визуализации в дополнительном профессиональном образовании // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Сер. Педагогика. Психология. Философия. 2019. № 4 (16). С. 13–16. <http://ppfsvfu.ru/wp-content/uploads/2020/01/%D0%9F%D0%9F%D0%A4-4-2019-2.pdf>.
2. Гузанов Б. Н., Федулова К. А. Особенности формирования инженерного мышления при подготовке педагога профессионального обучения // European Social Science Journal. 2018. № 12-1. С. 291–297.
3. Гузанов Б. Н., Федулова К. А. Содержательно-деятельностный компонент готовности к компьютерному моделированию студентов профессионально-педагогического вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 5 (138). С. 78–85.
4. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., Бердникова Д. В., Борисов Г. И. Формирование транспрофессиональных компетенций у будущих инженеров // Актуальные проблемы психологического знания. 2019. № 2 (51). С. 27–35.
5. Зуфарова А. С. Роль технологии визуализации в учебной информации // Современное педагогическое образование. 2020. № 9. <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tehnologii-vizualizatsii-v-uchebnoy-informatsii>.
6. Манько Н. Н. О роли визуализации дидактических объектов в активизации деятельности субъекта обучения // Известия Алтайского государственного университета. 2010. № 1–2. <http://izvestia.asu.ru/2010/2-1/peda/TheNewsOfASU-2010-2-1-peda-05.pdf>.
7. Оценка системы подготовки инженерно-технологических кадров: материалы комплексного исследования потребностей крупнейших региональных работодателей / Ред. Банникова Л. Н. Екатеринбург: Ажур, 2016.
8. Федосова О. А., Соколина Е. Н. О значении визуализации учебной информации // Проблемы педагогики. 2018. № 3 (35). С. 96–98. <https://cyberleninka.ru/article/n/o-znachenii-vizualizatsii-uchebnoy-informatsii>.

References

- Alekseeva, A. Z. (2019). The use of visualization technology in additional professional education. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Ser. Pedagogics. Psychology. Philosophy*, 4, 13–16. <http://ppfsvfu.ru/wp-content/uploads/2020/01/%D0%9F%D0%9F%D0%A4-4-2019-2.pdf>. (In Russ.)
- Bannikova, L. N. (Ed.). (2016). *Otsenka sistemy podgotovki inzhenerno-tekhnologicheskikh kadrov: materialy kompleksnogo issledovaniya potrebnostey krupneyshikh regional'nykh rabotodateley* [Assessment of the training system for engineering and technological personnel: materials of a comprehensive study of the needs of the largest regional employers]. Yekaterinburg: Azhur. (In Russ.)

- Fedosova, O. A., & Sokolina, E. N. (2018). O znachenii vizualizatsii uchebnoy informatsii [About the importance of visualization of educational information]. *Problemy pedagogiki [Problems of Pedagogy]*, 3, 96–98. <https://elibrary.ru/item.asp?id=34994478>. (In Russ.)
- Guzanov, B. N., & Fedulova K. A. (2018). Features of the formation of engineering thinking in the preparation of a teacher of vocational training. *European Social Science Journal*, 12-1, 291–297. (In Russ.)
- Guzanov, B. N., & Fedulova K. A. (2019). The content-activity component of the readiness for computer modeling of students of a professional pedagogical university. *Izvestia of Volgograd State Pedagogical University*, 5, 78–85. (In Russ.)
- Man'ko, N. N. (2010). On a role of visualization of didactic objects in stirring up activity of the subject of training. *Izvestiya of Altai State University*, 1–2. <http://izvestia.asu.ru/2010/2-1/peda/TheNewsOfASU-2010-2-1-peda-05.pdf>. (In Russ.)
- Zeer, E.F., Symaniuk, E.E., Berdnikova, D.V., & Borisov, G.I. (2019). Future engineers' trans-professional competences formation. *Actual Problems of a Psychological Knowledge*, 2, 27–35. (In Russ.)
- Zufarova, A.S. (2020) Role of visualization technology in educational information. *Modern Pedagogical Education*, 9. <https://elibrary.ru/item.asp?id=44058478> . (In Russ.)

Синхронно-асинхронное дистанционное обучение информационным технологиям на примере Microsoft Access

Л. Б. Эрштейн¹

¹Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

Статья поступила
в редакцию
25 мая 2021 г.

Эрштейн Леонид Борисович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий и систем Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, ORCID: 0000-0003-2802-0727, e-mail: leoleo1972@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрена проблема организации дистанционного обучения на примере Microsoft Access в рамках курса информационных технологий. Автор задался целью представить авторскую методику дистанционного обучения информатике на основе универсальных информационно-технологических сред. Практическая значимость работы заключается в том, что показан способ синхронно-асинхронной организации учебного процесса, выявлены условия проектирования данного метода обучения, продемонстрирована его реализация на конкретном примере, выявлены проблемы, возникающие в процессе использования представленной модели обучения. Также приводятся мнения студентов о данной форме обучения. Теоретическая значимость работы состоит в том, что в ней обосновывается невозможность освоения в очном режиме целого ряда навыков и умений, в которых нуждаются обучающиеся. Но они могут получить необходимые знания в рамках представленной дистанционной модели обучения. Автор утверждает, что дистанционное обучение информационным технологиям является в разы более эффективной формой организации образовательного процесса, чем очное обучение. Основной новизной статьи является представленная методика обучения, основанная на использовании синхронно-асинхронной модели и универсальных информационно-технологических сред.

Ключевые слова: дистанционное обучение, синхронное обучение, асинхронное обучение, Microsoft Access, тьюторинг, индивидуальная образовательная траектория, непрерывное образование

Для цитирования: Эрштейн Л. Б. Синхронно-асинхронное дистанционное обучение информационным технологиям на примере Microsoft Access // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 60–74. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.005>

Synchronous-asynchronous distance learning in the process of teaching information technology on the example of Microsoft Access

L. B. Ershtein¹

¹ Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

Leonid B. Ershteyn — Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Information Technologies and Systems, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, ORCID: 0000-0003-2802-0727, e-mail: leoleo1972@mail.ru

Abstract. The article considers the problem of organizing distance learning, using the example of Microsoft Access within the course of information technology.

The article aims to present the author's method of distance learning in IT based on universal information technology environments. The practical significance of the work lies in the fact that the method of synchronous-asynchronous organization of training is shown; the conditions for the design of synchronous-asynchronous training have been identified; the implementation of such training is shown by a specific example; the problems that arise in the process of using the presented training model are identified. Moreover, we can see students' opinions about this educational form; it is shown that, in general, students are positively disposed towards this format of learning. It is impossible to teach a whole range of skills and abilities necessary for students in full-time education unlike, however, using the presented distance learning model. This is the theoretical significance of the work. The author claims that distance learning in information technologies is a much more efficient form of organizing the educational process than full-time education. The novelty of the article lies in the presented teaching methodology based on the use of a synchronous-asynchronous model and universal information technology environments.

Keywords: distance learning, synchronous learning, asynchronous learning, Microsoft Access, tutoring, individual educational trajectory, continuing education, professional education

For citation: Erstein, L. B. (2021). Synchronous-asynchronous distance learning in the process of teaching information technologies on the example of Microsoft Access. *Vocational Education and Labour Market*, 3, 60–74. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.005>

Введение

Эпидемия COVID-19 вынудила большинство организаций высшего и среднего профессионального образования, а также многие организации общего образования, перейти к дистанционному обучению, что породило ряд проблем. Наиболее актуальная из них — эффективная организация образовательного процесса в удаленном режиме. В законе «Об

образовании в Российской Федерации» он называется «электронным обучением с применением дистанционных образовательных технологий».

Однако возникает вопрос: насколько возможно такое обучение и является ли оно принципиально новым? На наш взгляд, образование представляет собой процесс интернализации социального опыта субъектом обучения, в ходе которого происходит обмен знаниями между поколениями и внутри них. Наука, изучающая данный процесс, называется педагогикой или андрагогикой (если идет передача опыта взрослому человеку). Коль скоро это так, то любые средства и методы, с помощью которых можно обмениваться опытом, способны стать инструментами обучения. То есть последнее может осуществляться любым способом, который позволяет субъекту интернализировать опыт, которого до этого у него не было. В старой советской традиции этот опыт обозначался через знания, умения и навыки, в новой — через компетенции. Выяснение, какая из них более продуктивная, выходит за рамки данной работы — заметим лишь, что автору ближе первая традиция.

В любом случае, исходя из такого понимания процесса обучения, можно сделать вывод, что дистанционное обучение появилось с развитием средств передачи информации на расстояние, то есть обычной почты. Соответственно, электронное обучение стартовало с появлением электронных средств передачи информации: телефона, телеграфа и, много позже, сети интернет и мобильной связи.

В эпидемию COVID-19 современное дистанционное обучение перестало быть чем-то необычным и получило массовое распространение, что поставило в повестку дня вопрос об оптимизации процесса. Количество исследований по данной проблеме не поддается исчислению. В России и за рубежом публикуются работы, в которых излагаются как теоретические основы, так и практические методики и способы использования дистанционного обучения.

Целью данной статьи является презентация и обоснование авторской методики, основанной на применении универсальных информационно-технологических сред и синхронно-асинхронном принципе организации обучения.

Способы организации дистанционного образования

Изучение процессов дистанционного образования началось за рубежом примерно с 1998 года, то есть с началом активного развития сети интернет. В нашей стране первые работы появились позже, но тоже уже достаточно давно.

В настоящий момент выделяют три различных способа организации дистанционного образования:

1. *Синхронный*, когда обучение осуществляется в режиме реального времени при полной интерактивности взаимодействия преподавателя и студентов, которое, по сути, является аналогом обычного очного обучения (Поленова, 2011; Львова, 2017; Mehri, 2015; Offir, 2008; Worthington, 2013; Yamagata-Lynch, 2014; Nieuwoudt, 2020; Worthington, 2013; Careaga-Butter, 2020).

Необходимо отметить, что, несмотря на то что дистанционное образование не является чем-то необычным, синхронное дистанционное

образование представляет собой совершенно новое явление, и оно напрямую связано именно с появлением современных информационных технологий — прежде всего, сети интернет.

2. *Асинхронный*, когда обучение осуществляется в режиме форума. В нем также возможна интерактивность, но не немедленная: преподаватель выкладывает материалы для обучения в сеть, студенты знакомятся с этими материалами, изучают их самостоятельно и затем, в случае необходимости, вступают в контакт с преподавателем. Если такой необходимости нет, то не делают этого (Поленова, 2011; Михайлова, 2012; Стариченко, 2013; Севостьянова, 2018; Шеманаева, 2017; Chou, 2002; Buxton, 2014; Mehri, 2015; Offir, 2008; Worthington, 2013; Yamagata-Lynch, 2014; Brady, 2020).

Асинхронное обучение основано на понимании того, что усвоение чужого опыта в любом случае идет самостоятельно и все существующие средства и методы обучения являются лишь помощниками в данном процессе — не более того (Ковтун, Родионова, 2012; Brierton, 2016; Careaga-Butter, 2020). Но единого мнения по этому поводу нет. «До сих пор в академическом сообществе не возникло понимания, что самостоятельная работа не менее, а более важна для студента, чем работа аудиторная» (Ковтун, Родионова, 2012). Данная ситуация связана, прежде всего, с тем, что большинство исследователей, видимо, относят самостоятельную работу скорее к неформальному (стихийному), нежели к формальному (институционализованному) образованию. И действительно, управлять самостоятельной работой студентов значительно сложнее, чем их деятельностью в учебной аудитории. Хотя хотелось бы еще раз подчеркнуть, что учится обучающийся все равно сам, именно он интернализует необходимый ему в данной конкретной учебной ситуации опыт. Однако вопрос о значении и функциях самостоятельной работы студентов является предметом отдельного специального исследования.

Ряд исследователей полагает, что асинхронное обучение более эффективно по сравнению с синхронным. «...Дистанционные занятия воспринимаются участниками позитивно, независимо от того являются они синхронными или асинхронными, однако асинхронные занятия, в среднем, оцениваются участниками более позитивно, чем синхронные» (Buxton, 2016).

3. *Смешанная синхронно-асинхронная* система организации обучения, которая признается и нашими и зарубежными исследователями наиболее эффективной (Дьяконов, 2013; Львова, 2017; Михайлова, 2012; Поленова, 2011; Стариченко, 2013; Севостьянова, 2018; Шеманаева, 2017; Chou, 2002; Rehman, 2021; Mehri, 2015; Offir, 2008; Worthington, 2013; Yamagata-Lynch, 2014; Nieuwoudt, 2020; Worthington, 2013; Careaga-Butter, 2020).

«Модель сочетания синхронно-асинхронного обучения воспринимается студентами как наиболее оптимальная, они высказывают пожелания продолжать обучение в этой модели в будущем» (Rehman, 2021).

«Включение разных типов активности студентов рекомендуется для формирования больших возможностей студентов в обучении, это предусматривает различное сочетание синхронного и асинхронного обучения, что будет способствовать формированию индивидуального стиля обучения студентов, который в свою очередь повлияет на индивидуальные

достижения студентов, как в области их обучения, так и будущего трудоустройства» (Nieuwoudt, 2020).

Ниже мы покажем, что исследования полностью подтверждают мнение о том, что именно синхронно-асинхронное обучение способствует формированию индивидуальной образовательной траектории студентов.

Методика обучения с использованием Microsoft Access

В высшей школе студенты всех специальностей изучают информатику. В Новгородском государственном университете данный предмет называется несколько иначе: «Информационные технологии», а на медицинском факультете — «Медицинская информатика».

Не вдаваясь в причины переименования дисциплины (что является предметом отдельного специального исследования), отметим, что нам предложили организовать ее изучение студентами дистанционно. Было решено использовать на практических занятиях Microsoft Access, поскольку Access является типичным представителем такого класса приложений, как реляционные базы данных, которые в настоящий момент используются практически во всех сферах человеческой деятельности. Кроме того, в отличие от других баз данных, освоение Microsoft Access не требует изучения компьютерного программирования, что для студентов, далеких от информационных технологий, является безусловным преимуществом.

В качестве способа обучения было принято решение использовать синхронно-асинхронную модель. Для разработки практической конструкции дистанционного образования предстояло ответить на целый ряд вопросов:

1. Среда синхронного обучения — это интерактивное программное обеспечение, при помощи которого будет осуществляться обучение в режиме онлайн?
2. Среда асинхронного обучения — это заданное пространство в сети интернет, куда будут выкладываться учебные материалы?
3. Каков должен быть формат электронных учебных материалов, которые будут предоставляться студентам для изучения?
4. Какие следует использовать программные продукты, позволяющее реализовать синхронное обучение?
5. С помощью каких инструментов следует записывать учебный материал, размещаемый в среде асинхронного обучения?
6. Каким образом в процессе обучения будут взаимодействовать синхронная и асинхронная среды и в какой последовательности и форме следует использовать программные продукты?
7. Какие запасные решения следует подготовить на случай возникновения самых неожиданных проблем?

Ответы на эти вопросы были найдены. Изложим их в заданном нами порядке.

1. В качестве *среды синхронного обучения* была использована социальная сеть «ВКонтакте» и платформа для проведения веб-конференций Zoom.

«ВКонтакте» принципиально является универсальной средой общения, в ней равным образом можно реализовывать как синхронную, так

и асинхронную коммуникацию. Большинство студентов имеет там зарегистрированные учетные записи, а большинство студенческих групп — свои собственные сообщества, чаще всего не публичные. Кроме того, социальная сеть позволяет создать закрытые беседы и пригласить туда неограниченное количество людей. О существовании этих бесед знают только их участники. В ходе разговора можно размещать файлы всех основных форматов и гиперссылки на сторонние ресурсы, что и делает социальную сеть «ВКонтакте» универсальной площадкой для синхронного и асинхронного обучения.

В свою очередь, платформа веб-конференций Zoom позволяет мгновенно организовать вебинар и провести его в режиме реального времени либо запланировать его на любое другое время. Бесплатные конференции в этом приложении ограничены количеством участников в 100 человек и временем проведения в 40 минут, после чего конференцию можно создать заново и продолжить ее проведение. Такие ограничения создают известные сложности использования данной платформы, однако при синхронно-асинхронном обучении можно проводить занятия и с существенно большим количеством учащихся, чем 100 человек. Zoom позволяет транслировать записи на экране компьютера любого участника конференции, то есть, по сути, использовать дисплей как демонстрационную доску в очном обучении. Кроме того, предусмотрен внутренний чат, который позволяет обмениваться текстовыми сообщениями. Вообще функционал сервиса очень богат, платформа, в частности, позволяет вести запись веб-конференций и практически реализовывать все необходимые для электронного обучения функции.

2. *Среда асинхронного обучения* создавалась, во-первых, при помощи все той же социальной сети «ВКонтакте», в качестве альтернативы которой — на тот случай, если у кого-то не окажется учетной записи, — предусматривалась электронная почта, но к ее услугам не пришлось прибегать ни разу. Даже иностранные студенты, плохо владеющие русским языком, учетные записи в социальной сети имели. Во-вторых, был задействован Youtube — самый распространенный видеохостинг для публикации видеоматериалов. Просматривать их можно без регистрации. И, в-третьих, использовалось хранилище файлов — «Яндекс диск»: данное хранилище позволяет помещать файлы любых форматов, включая исполняемые файлы exe. Чтобы скачивать оттуда файлы, также не требуется никакая регистрация.

3. *Форматы электронных учебных материалов* применялись следующие:

а) видеолекции в формате mp4, который позволяет экономить место на носителях информации и его поддерживает большинство видеохостингов;

б) текстовые материалы в формате doc или docx;

в) визуальные материалы готовились с помощью графического редактора Draw, офисного пакета Open Office (чтобы не вынуждать студентов устанавливать его у себя на компьютерах, подготовленные графические материалы помещались в редактор Word и сохранялись в формате doc или docx);

4. В качестве *приложений для реализации синхронного обучения* использовался обычный интернет-браузер — в нашем случае был выбран

Google Chrom, но вполне можно было бы использовать и любой другой. Кроме того, на компьютер был установлен клиент платформы интернет-конференций Zoom. Хотя в данном случае можно было бы обойтись и без клиентской программы, но с ней работать несколько удобнее, чем с веб-версией платформы.

5. *Программный продукт для асинхронного обучения* представлял из себя бесплатное приложение Obs Studio, в котором записывались все видеоматериалы. Данный продукт позволяет сохранять практически все источники входных данных: от изображения на экране компьютера пользователя до записи с микрофона и веб-камеры. Приложение исключительно удобно в использовании и настройке. Фактически оно представляет собой универсальную среду для подготовки практических и лекционных занятий. Кроме того, все текстовые материалы готовились в редакторе Word программного пакета Microsoft Office 2003.

6. *Порядок организации обучения.* Прежде всего, следует отметить, что перед нами не стояла цель научить студентов всем тонкостям работы с Microsoft Access — нужно было научить их пользоваться основными объектами и разрабатывать законченные приложения. При этом мы опирались на наш реальный практический опыт работы в программе, частично описанный в предыдущих работах (Эрштейн, 2014; Эрштейн, 2009).

Обучение осуществлялось следующим образом:

А. *На первом этапе* была создана беседа в социальной сети «ВКонтакте», куда были приглашены старосты всех учебных групп, участвующих в обучении, а также их заместители — на тот случай, если что-то произойдет со старостой (когда группы небольшие, можно пригласить и всех студентов). На старост возложили обязанность информировать учащихся о графике занятий и других событиях учебного процесса. В этой ситуации максимально важно было установить со старостами отношения, которые в наших предыдущих работах называются «учебный альянс» (Эрштейн, 2009): преподаватель должен просить, но ни в коем случае не приказывать. При этом надо отметить, что никаких проблем со старостами не возникло и никто не отказался выполнять дополнительную работу.

Б. *На втором этапе* началась запись практических занятий в Obs Studio в следующей последовательности. Первое занятие — создание таблиц. Второе — нормализация. Третье — создание форм, включая главную. Четвертое — формирование запросов. Пятое — написание отчетов. Шестое — создание макросов и кнопок, разработка общего интерфейса. То есть излагалась стандартная последовательность проектирования баз данных в Microsoft Access.

Видеозаписи последовательно выкладывались на канал автора на видеохостинг Youtube, и ссылка на каждую запись помещалась в беседу со старостами, а старосты, в свою очередь, распространяли данную ссылку среди всех студентов. При этом, если у кого-то отсутствовал Microsoft Office, обучение шло в индивидуальном порядке с изучением возможностей конкретного студента. То же самое делалось с другими учебными материалами — в частности, выкладывались готовые базы данных, разработанные автором данной работы. Такие примеры были даны студентам для того, чтобы они представляли результат своей работы и чтобы

видели, какую практическую пользу можно получить при использовании Microsoft Access (Эрштейн, 2014).

В. На третьем этапе, который мог происходить в течение всего срока обучения, проводились веб-конференции в Zoom. Если старосты или сами студенты писали нам «в контакт» о том, что существуют определенные сложности с теми или иными аспектами разработки базы данных, мы в рамках конференции решали проблемы в реальном времени. Обычно на такие конференции приглашались все желающие студенты.

Чаще всего проблемы возникали с нормализацией таблиц, при том что наряду с занятием, посвященным этой теме, мы дали студентам ссылку на статью, в которой подробнейшим образом обсуждается проблема обучения нормализации (Эрштейн, 2019). Пришлось сделать два дополнительных видеофайла с более детальными пояснениями. Тем не менее, как и ожидалось, это не помогло преодолеть все сложности освоения данной темы, и возникла реальная необходимость обсудить ее в Zoom, что и было сделано. Помимо этого, обсуждались и некоторые другие вопросы.

Всего пришлось создавать конференции не менее 8 раз, и длились они от 10 до 65 минут. Однако чаще всего конференция продолжалась не более 20 минут, и в ней принимали участие от 1 до 30 человек.

Г. На четвертом этапе проводилось консультирование студентов в социальной сети «ВКонтакте». Этот этап, как и предыдущий, оказался востребован в течение всего периода обучения. Все консультации велись в индивидуальном режиме, что позволяло реализовать на практике принципы тьюторской деятельности и личностно-ориентированного образования.

Количество и время консультаций не поддается никакому учету. Ясно лишь то, что их было очень много и ни в каком очном обучении подобный режим организовать не представляется возможным. Консультировались те, кому на самом деле было что-то не понятно, то есть обучение шло индивидуально.

Д. На пятом этапе происходила проверка сделанных работ. При этом мы требовали не только представить базу данных, но и дать в формате текстового файла объяснение схемы нормализации, то есть той модели, которая использовалась студентами для проектирования базы данных. Мы просили их объяснить каждую существующую между таблицами связь. Например, так: «Один врач может иметь много пациентов, поэтому связь — один ко многим». Этим самым осуществлялась проверка того, понимали ли студенты, что они делали.

В целом большинство студентов справились с заданием очень хорошо. Таким образом, обучение осуществлялось не линейно и последовательно, а параллельно и циклически — в режиме очного обучения такой способ реализовать в принципе невозможно.

7. Возникшие проблемы. Во-первых, у некоторых студентов не оказалось дома компьютера либо он управлялся операционной системой MacOS. Для того чтобы решить эту проблему, мы предложили альтернативное задание: сделать презентацию на тему «Использование Microsoft Access в вашей профессии».

Во-вторых, возникли сложности с иностранными студентами, которые в большинстве своем плохо владеют русским языком. Очевидно, они

не смогли бы понять объяснения, которые даются в видеофайлах, и поэтому им также было дано альтернативное задание: сделать упомянутую выше презентацию или реферат — кому как удобнее.

В-третьих, к нашему удивлению выяснилось, что некоторые студенты не знают, как установить Microsoft Office и даже программу архиватор. Для ее решения было записано дополнительное видео, а также проводились индивидуальные консультации в социальной сети или, если требовалось, в Zoom.

Четвертая проблема также оказалась неожиданной. Оказалось, что использовать две версии Microsoft Office на своем компьютере в реальности нельзя, хотя формально это не запрещено, — начинают отказывать некоторые механизмы проектирования баз данных в Access (в частности, мастера). Проблему решили, оставив одну версию офиса, при этом иногда приходилось объяснять студентам, как удалять программы в операционной системе Windows.

В-пятых, в ходе работы с программным обеспечением возникли другие проблемы: иногда студенты не знали, как распаковать файл, в каком браузере лучше всего работать, не могли найти Access, несмотря на его наличие в компьютере, и т. д. Все эти проблемы решались в процессе индивидуальных консультаций в социальной сети.

В-шестых, несколько раз приходилось давать технические консультации, не связанные с темой практических занятий, но имеющие отношение к работе аппаратного обеспечения компьютера. Например, у одной студентки не работал указатель мыши. Пришлось достаточно долго разбираться, что конкретно произошло и как это исправить. Приходилось совместно решать и другие проблемы такого рода.

Седьмая проблема заключалась в том, что многие студенты не поняли с самого начала, что им необходимо сделать. Объяснения давались в индивидуальном порядке, как в синхронном, так и в асинхронном режиме (в зависимости от конкретной ситуации).

В итоге с помощью индивидуальных консультаций удалось научить студентов решать самые неожиданные проблемы, возникающие в процессе проектирования баз данных. Кроме того, что-то оказалось новым и для самого преподавателя, то есть мы учились совместно.

Мнение студентов

Формального анкетирования, позволяющего выявить преимущества и недостатки представленной системы обучения, не проводилось. Однако нами были опрошено порядка 30–40 студентов. Всем им был задан один вопрос: «Что вы думаете о таком способе обучения?». При этом подчеркивалось, что можно высказывать и отрицательные точки зрения. Тем не менее негативная реакция была получена нами лишь один раз: студент сказал, что ему важно видеть лицо преподавателя и иметь возможность общаться в очном режиме. В остальных случаях было отмечено следующие преимущества синхронно-асинхронного метода:

1. Возможность прослушать объяснения столько раз, сколько необходимо.
2. Консультацию реально получить тогда, когда в этом возникает потребность.

3. Доступное изложение материала во время практических занятий.

4. Выполнение заданий в удобное для студентов время и возможность не посещать занятия по информатике (это особо подчеркивали студенты-медики, имеющие огромную учебную нагрузку). Студенты говорили, что при дистанционном режиме они могут учиться тогда, когда готовы к этому функционально (то есть физически и психически).

Преимущества и недостатки синхронно-асинхронной системы обучения

Сперва рассмотрим имеющиеся недостатки. Их обнаружилось два:

А. Отсутствие личного контакта преподавателя и студентов, что, однако, можно поправить, используя платформу Zoom.

Б. Студенты могут сдавать чужие работы, выдавая их за свои. Отследить это при большом количестве студентов не представляется возможным. В очном обучении существует такая же проблема. Единственное решение — ограничить количество студентов, обучаемых одним преподавателем. Но от последнего это не зависит.

Теперь обозначим достоинства — их значительно больше.

Во-первых, представленная система обучения позволяет осуществлять личностно-ориентированное образование, используя индивидуальный подход к обучению и тьюторскую практику. В процессе обучения естественным образом происходит формирование собственной образовательной траектории: студент сам выбирает время, последовательность и порядок своего обучения.

Во-вторых, чисто технически на занятиях по информатике в очном режиме невозможно научить студентов устанавливать программное обеспечение или решать проблемы, связанные с отказом аппаратных устройств. Надо понимать, что знания в области информационных технологий у студентов очень разные: одни практически не умеют работать на компьютере, другие являются опытными пользователями или даже специалистами технической поддержки. Естественно, первым нужны объяснения совершенно иного рода, чем последним. Таким образом, в информатике, как нигде, нужна дифференцированная система обучения. Ее можно реализовать в рамках синхронно-асинхронного метода преподавания информационных технологий.

В-третьих, данный метод позволил практически реализовать идею непрерывного образования без какой-либо потери информации. Студенты, даже не имеющие компьютера, могут спустя какое-то время с помощью полученных знаний научиться проектировать базы данных. К пояснениям, опубликованным в свободном режиме, можно обратиться в любой момент.

В-четвертых, решается проблема физической и психической готовности человека воспринимать знания. У студентов появляется возможность учиться тогда, когда у них есть на это время, силы и эмоциональный настрой. Следовательно, их обучение более эффективно по сравнению с очным.

В-пятых, у преподавателя остается намного больше времени на научную работу и иные виды профессиональной деятельности, входящие в его обязанности. Кроме того, он обучает студентов также в момент

своей наибольшей функциональной готовности. Не секрет, что проводящий четвертую пару подряд преподаватель не в состоянии достаточно эффективно выполнять свою работу — он испытывает огромную усталость. В описываемой системе обучения этой проблемы нет — если преподаватель не готов, он не будет записывать занятие в данный момент времени, а сделает это позднее. То же самое касается консультирования студентов: преподаватель сам выбирает синхронный или асинхронный режим работы.

Заключение

1. Представленная система обучения позволяет реализовывать дистанционное образование в режиме наиболее оптимальной функциональной готовности субъектов процесса образования.

2. Данная система дает возможность на практике реализовать тьюторскую деятельность, в которую мы включаем личностно-ориентированное образование и формирование индивидуальной образовательной траектории.

3. Современное дистанционное обучение, в частности синхронно-асинхронная система, позволяет хранить любого рода информацию сколь угодно долго, и тем самым практически реализует принципы непрерывного образования.

Таким образом, описанная система синхронно-асинхронного обучения в большей степени способствует изучению информационных технологий и информатики, чем стандартная система очного обучения.

Литература

1. Дьяконов Б. П. Перспективы дистанционного образования // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 1. С. 40–41.
2. Ковтун Е. Н., Родионова С. Е. Нагрузка преподавателей и студентов в новых условиях обучения: принципы планирования и учета // Филология и культура. 2012. № 2 (28). С. 59–63.
3. Львова Ю. Л., Карпенко А. Е. Особенности коммуникации в МООК // Инновационные технологии в науке и образовании: сборник статей / Отв. ред. Г. Ю. Гуляев. Пенза: Наука и Просвещение, 2017. Ч. 2. С. 133–135.
4. Михайлова Н. В. Особенности организации асинхронного обучения студентов вуза в электронной среде // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. № 2 (138). С. 149–154.
5. Поленова А. Ю., Пшегусова Г. С., Числова А. С. Образовательный потенциал синхронного и асинхронного обучения в неязыковом вузе // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2011. № 1 (16). С. 60–67.
6. Севостьянова О. М. Смешанное обучение студентов очного отделения графическим дисциплинам // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 2 (38). С. 159–169.
7. Стариченко Б. Е. Синхронная и асинхронная организация учебного процесса в вузе на основе информационно-технологической модели обучения // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 23–31.

8. Шеманаева М. А. Индивидуальная образовательная траектория как форма синхронно-асинхронной образовательной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 9. С. 29–39.

9. Эрштейн Л. Б. Microsoft Access как технология работы с источниками в процессе подготовки научных исследований и взаимодействия субъектов научного руководства // Открытое и дистанционное образование. 2014. № 3 (55). С. 18–21.

10. Эрштейн Л. Б. Обучение студентов нормализации баз данных на основе использования метода минимализации количества объектов // Открытое и дистанционное образование. 2019. № 4 (76). С. 5–12.

11. Эрштейн Л. Б. Формирование информационно-коммуникационной компьютерной компетентности на основе тьюторинга в процессе обучения студентов по направлению «менеджмент»: диссертация... канд. пед. наук. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-informatsionno-kommunikatsionnoi-kompyuternoi-kompetentnosti-na-osnove-tyutorin>.

12. Brady A., Deepak P. Learning without borders: asynchronous and distance learning in the age of COVID-19 and beyond // ATS Scholar. 2020. Vol. 1. No. 3. P. 233–242. <https://doi.org/10.34197/ats-scholar.2020-0046PS>.

13. Brierton S., Wilson E., Kistler M., Flowers J., Jones D. A Comparison of higher order thinking skills demonstrated in synchronous and asynchronous online college discussion posts // NACTA Journal. 2016. Vol. 60. No. 1. P. 14–21.

14. Buxton E. Pharmacists' perception of synchronous versus asynchronous distance learning for continuing education programs. American Journal of Pharmaceutical Education. 2014. Vol. 78. No. 1. Article 8. <https://doi.org/10.5688/ajpe7818>.

15. Careaga-Butter M., Badilla Quintana M. G., Fuentes-Henríquez C. «Critical and prospective analysis of online education in pandemic and post-pandemic contexts: Digital tools and resources to support teaching in synchronous and asynchronous learning modalities» // Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, [en línia]. 2020. Vol. 38. No. 2. P. 23–32. <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.2.23-32>.

16. Chou C. A comparative content analysis of student interaction in synchronous and asynchronous learning networks // HICSS '02: Proceedings of the 35th Annual Hawaii International Conference on System Sciences. Hawaii: IEEE, 2002. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2002.994093>.

17. Lin Xi, Gao Li. Students' sense of community and perspectives of taking synchronous and asynchronous online courses. Asian Journal of Distance Education. 2020. Vol. 15. No. 1. P. 169–179. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3881614>.

18. Mehdi Mehri Shahabadi, Megha Uplane. Synchronous and asynchronous e-learning styles and academic performance of e-learners // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2015. No. 176. P. 129–138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.453>.

19. Nieuwoudt J. E. Investigating synchronous and asynchronous class attendance as predictors of academic success in online education // Australasian Journal of Educational Technology. 2020. Vol. 36. No. 3. P. 15–25. <https://doi.org/10.14742/ajet.5137>.

20. Offir B., Yossi L., Bezalel R. Surface and deep learning processes

in distance education: Synchronous versus asynchronous systems // *Computers & Education*. 2008. Vol. 51. No. 3. P. 1172–1183. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.10.009>.

21. Rehman R., Fatima S. S. An innovation in flipped class room: A teaching model to facilitate synchronous and asynchronous learning during a pandemic // *Pakistan Journal of Medical Sciences*. 2021. Vol. 37. No. 1. P. 131–136. <https://doi.org/10.12669/pjms.37.1.3096>.

22. Worthington T. “Synchronizing asynchronous learning — Combining synchronous and asynchronous techniques” // *Proceedings of the 8th International Conference on Computer Science & Education*. Colombo: IEEE, 2013. P. 618–621. <https://doi.org/10.1109/ICCSE.2013.6553983>.

23. Yamagata-Lynch L. Blending online asynchronous and synchronous learning // *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2014. Vol. 15. No 2. P. 189–212. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1778>.

References

Brady, A., & Deepak, P. (2020). Learning without borders: asynchronous and distance learning in the age of COVID-19 and beyond. *ATS Scholar*, 1 (3), 233–242. <https://doi.org/10.34197/ats-scholar.2020-0046PS>.

Brierton, S., Wilson, E., Kistler, M., Flowers, J., & Jones, D. (2016). A comparison of higher order thinking skills demonstrated in synchronous and asynchronous online college discussion posts. *NACTA Journal*, 60 (1), 14–21.

Buxton, E. (2014). Pharmacists’ perception of synchronous versus asynchronous distance learning for continuing education programs. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78 (1), 8. <https://doi.org/10.5688/ajpe7818>.

Careaga-Butter, M., Badilla Quintana, M. G., & Fuentes-Henríquez, C. (2020). Critical and prospective analysis of online education in pandemic and post-pandemic contexts: Digital tools and resources to support teaching in synchronous and asynchronous learning modalities. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l’educació i de l’esport Blanquerna*, 38 (2), 23–32. <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.2.23-32>.

Chou, C. C. (2002). A comparative content analysis of student interaction in synchronous and asynchronous learning networks. *Proceedings of the 35th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 1795–1803. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2002.994093>.

D’iakonov, B. P. (2013). Perspektivy distantsionnogo obrazovaniia [Prospects for distance education]. *Professional’noe obrazovanie. Stolitsa*, 1, 40–41. (In Russ.)

Ershtein, L. B. (2009). *Formirovanie informatsionno-kommunikatsionnoi komp’iuternoï kompetentnosti na osnove t’iutoringa v protsesse obucheniia studentov po napravleniiu “menedzhment”* [Formation of information and communication computer competence based on tutoring in the process of teaching students in the direction of “management”][PhD Thesis]. St. Pe-

- tersburg: RSPU named after A. I. Herzen. <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-informatsionno-kommunikatsionnoi-kompyuter-noi-kompetentnosti-na-osnove-tyutorin>. (In Russ.)
- Ershtein, L. B. (2014). Microsoft Access technology as a source of work with, in the preparation of research subjects and interaction management science. *Open and Distance Education*, 3 (55), 18–21. (In Russ.)
- Ershtein, L. B. (2019). Students' training to normalizing databases by using the number of objects minimizing method. *Open and Distance Education*, 4, 5–12. (In Russ.)
- Kovtun, E. N., & Rodionova S. E. (2012) Students' and teachers' workload under the new teaching conditions: planning and accounting principles. *Philology and Culture*, 2, 59–63. (In Russ.)
- Lin, Xi, & Gao, Li. (2020). Students' sense of community and perspectives of taking synchronous and asynchronous online courses. *Asian Journal of Distance Education*, 15 (1), 169–179. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3881614>.
- L'vova, Iu. L., & Karpenko A. E. (2017). Osobennosti kommunikatsii v MOOK [Features of communication in the IOC]. In G. Yu. Gulyaev (Ed.). *Innovatsionnye tekhnologii v nauke i obrazovanii [Innovative technologies in science and education]*. Penza: Nauka i prosveshchenie, 2, 133–135. (In Russ.)
- Shahabadi, M. M., & Uplane, M. (2015). Synchronous and asynchronous e-learning styles and academic performance of e-learners. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 176, 129–138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.453>
- Mikhailova, N. V. (2012). Features of the organization of asynchronous training of university students in an electronic environment. *Vestnik of the Orenburg state university*, 2, 149–154. (In Russ.)
- Nieuwoudt, J. E. (2020). Investigating synchronous and asynchronous class attendance as predictors of academic success in online education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36 (3), 15–25. <https://doi.org/10.14742/ajet.5137>.
- Offir, B., Yossi L., & Bezalel, R., (2008). Surface and deep learning processes in distance education: Synchronous versus asynchronous systems. *Computers & Education*, 51 (3), 1172–1183. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.10.009>.
- Polenova, A. Iu., Pshegusova, G.S., & Chislova, A. S. (2011). The educational potential of synchronous and asynchronous learning in a non-linguistic university. *Education. Science. Innovation: Southern dimension*, 1, 60–67.
- Rehman, R., & Fatima, S. S. (2021). An innovation in flipped class room: A teaching model to facilitate synchronous and asynchronous learning during a pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 37 (1), 131–136. <https://doi.org/10.12669/pjms.37.1.3096>.
- Sevost'ianova, O. M. (2018). Remote student training of students of the early division. *Vestnik of the Samara State Technical University. Series of Psycho-*

- logical and pedagogical sciences*, 2, 159–169. <https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569/article/view/52321/35774>. (In Russ.)
- Shemanaeva, M. A. (2017). Individual learning path as synergy of synchronous and asynchronous learning. *Concept*, 9, 29–39. <https://e-koncept.ru/en/2017/170210.htm>. (In Russ.)
- Starichenko, B. E. (2013). Managing students' educational activity during lectures involving crs. *Pedagogical Education in Russia*, 3, 23–31. (In Russ.)
- Worthington, T. (2013). Synchronizing asynchronous learning — Combining synchronous and asynchronous techniques. In *Proceedings of the 8th International Conference on Computer Science & Education*. Colombo: IEEE, 618–621. <https://doi.org/10.1109/ICCSE.2013.6553983>.
- Yamagata-Lynch, L. (2014). Blending online asynchronous and synchronous learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15 (2), 189–212. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1778>.

Проектирование методики преподавания общеобразовательных предметов в СПО (на примере иностранного языка)

Н. В. Васильченко¹

¹Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия

Васильченко Нина Владимировна — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Института стратегии развития образования Российской академии образования, ORCID: 0000-0003-4598-0893, e-mail: vasilchenko_nina@mail.ru

Статья поступила
в редакцию
24 июля 2021 г.

Аннотация. Статья посвящена модернизации преподавания общеобразовательных предметов (ООП) в среднем профессиональном образовании (СПО), которое должно обрести новые заданные государством характеристики. В связи с этим автор ставит перед собой задачу создать теоретически обоснованную и жизнеспособную комплексную методику преподавания ООП в СПО. Методическая система проектируется на основе системно-деятельностного, личностно ориентированного и компетентностного подходов с учетом обновленных запросов к преподаванию ООП в СПО. Изучение требований к результатам освоения образовательных программ ФГОС среднего общего образования (СОО), ФГОС СПО и заданных характеристик обучения — профессиональной направленности, практикоориентированности и интеграции — позволило сформулировать цели обучения ООП в СПО. Они, наряду с особыми условиями ФГОС СОО — наличием профилей и уровней обучения, — стали в свою очередь ориентирами для проектирования содержания обучения ООП в СПО. Автор подробно останавливается на каждом условии. Проектирование третьего, деятельностного, компонента основано не только на требуемых характеристиках преподавания ООП в СПО, но и на осознании необходимости изменить роль преподавателя, что неизбежно приведет к изменению положения обучающихся. Для этого предлагается комплекс методов, форм и средств обучения, способных обеспечить получение заданных результатов.

Статья представляет теоретический и практический интерес для преподавателей общеобразовательных предметов в СПО, методистов и других педагогических работников СПО.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, общеобразовательные предметы, иностранный язык, методика преподавания, профессиональная направленность, практикоориентированность, интегративный модуль

Для цитирования: Васильченко Н. В. Проектирование методики преподавания общеобразовательных предметов в СПО (на примере иностранного языка) // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 75–88. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.006>

The design of methodology of teaching school subjects at TVET (the case of foreign language)

N. V. Vasilchenko¹

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

Nina V. Vasilchenko — Candidate of Sciences (Pedagogy), Senior Research Officer, Institute for Strategy of Education Development (of the Russian Academy of Education), ORCID: 0000-0003-4598-0893, e-mail: vasilchenko_nina@mail.ru

Abstract. The article reflects the latest transformations in the domain of teaching school subjects at Technical and Vocational Education and Training (TVET), which is being modernised along with acquiring new characteristics targeted by the state. In this regard the authoress has set the task to work out theoretically grounded, viable, complex methodological system of teaching school subjects at TVET. Consolidating the systems and activity theoretical approaches in education with student-oriented and competence approaches, the authoress designs the methodological system of teaching school subjects at TVET taking into account the upgraded state imperatives. Studying the requirements for the learning outcomes of the educational programmes of the National Curriculum (Federal National Educational Standard) of high education, of the National Curriculum of TVET as well as the targeted characteristics of teaching school subjects at TVET, namely: being vocational, practice-oriented, and integrative — has allowed defining the objectives of teaching school subjects at TVET. The latter along with special conditions like specialisations and levels of learning a foreign language have guided the design of the learning content component. The authoress regards each condition in detail for she believes they are prerequisites for the successful performance of the learning content. The design of the third, activity component of the methodological system covers not only the targeted characteristics of teaching school subjects at TVET, but also the necessity to modify the teacher's role, which in turn will inevitably transform the students' position as well. A set of methods, forms and means of teaching capable of assisting in achieving the targeted outcomes is suggested. The article may be of both theoretical and practical interest to the teachers of school subjects at vocational schools, education coordinators and other staff members of vocational educational establishments.

Key words: technical and vocational education and training (TVET), school subjects, foreign language, methods of teaching, vocational component, practice-oriented component, integrative learning module

For citation: Vasilchenko, N. V. The design of methodology of teaching school subjects at TVET (the case of foreign language). *Vocational Education and Labour Market*, 3, 75–88. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.006>

Введение

Требования рынка труда и модернизация системы основного общего образования в условиях введения новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) предполагают тесную взаимосвязь традиций и инноваций в системе среднего профессионального образования (СПО). Поэтому при проектировании образовательного процесса в СПО следует применять не только традиционные — системный и деятельностный — подходы, но и личностно ориентированный и компетентностный, которые учитывают характерные особенности личности при ее профессиональном самоопределении, а также характер обучения. Эти подходы в совокупности образуют сложноорганизованную систему тесно взаимосвязанных субъектных и процессуальных составляющих, объединенных в иерархическую структуру, которая обеспечивает развитие востребованного и компетентного специалиста (Ломакина, 2016).

Кроме того, указанные подходы позволяют рассматривать проектирование методических систем преподавания общеобразовательных предметов (далее ООП) в СПО как единство содержательных и деятельностных характеристик обучения в процессе динамического взаимодействия преподавателя и студента (Новиков, 2005). Основой проектирования систем является дидактическая интерпретация и методическое преломление целей (Берталанфи, 1973).

Известно, что обучение общеобразовательным предметам в СПО имеет два источника целеполагания: требования к результатам освоения основной образовательной программы, представленные в виде предметных, метапредметных и личностных результатов ФГОС среднего общего образования (СОО), с одной стороны, и общие и профессиональные компетенции ФГОС СПО — с другой. Необходимость соблюдения преемственности ФГОС СОО и ФГОС СПО обуславливает гармонизацию этих источников и поиск новых подходов к их классификации. Исходя из этого были выделены общие (присущие всем учебным предметам общеобразовательного цикла) и частные (относящиеся к изучению ООП «Иностранный язык») цели обучения ООП в СПО.

Методы и результаты исследования

После изучения и сопоставления метапредметных и личностных результатов ФГОС СОО с общими компетенциями (ОК) ФГОС СПО выяснилось, что первые соотносятся с последними как видовые и родовые понятия. Следовательно, совместные усилия преподавателей всех общеобразовательных предметов позволят сформировать те или иные требуемые умения, которые впоследствии разовьются в компетентность конкретного обучающегося. Значит, **общие цели обучения** ООП в СПО предполагают соотношение метапредметных и личностных результатов ФГОС СОО с общими компетенциями (ОК) ФГОС СПО (таблицы 1 и 2).

Таблица 1

Варианты соотнесения универсальных учебных действий и личностных результатов с общими компетенциями

Метапредметные результаты ФГОС СОО¹	Общие компетенции ФГОС СПО (редакция 2014 г.²)
умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности;	ОК 2. Организовывать собственную деятельность, определять методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.
Метапредметные результаты ФГОС СОО	Общие компетенции ФГОС СПО (редакция 2016 г.³)
владение навыками познавательной, исследовательской и проектной деятельности, способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач;	ОК 1. Выбирать способы решения задач профессиональной деятельности, применительно к различным контекстам.
Личностные результаты ФГОС СОО	Общие компетенции ФГОС СПО
Гражданское воспитание: готовность к выполнению обязанностей гражданина и реализации его прав, активное участие в жизни местного сообщества, родного края, страны;	ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес. (редакция 2014 г.)
Трудовое воспитание: интерес к практическому изучению профессий и труда различного рода, в том числе на основе применения изучаемого предметного знания; осознание важности обучения на протяжении всей жизни для успешной профессиональной деятельности;	ОК 06. Проявлять гражданско-патриотическую позицию, демонстрировать осознанное поведение на основе традиционных общечеловеческих ценностей. ОК 11. Планировать предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере. (редакция 2016 г.)

Таблица 2

Вариант соотнесения метапредметных и личностных результатов с общими компетенциями ФГОС СПО для иностранного языка

Метапредметные результаты ФГОС СОО	Личностные результаты ФГОС СОО	ОК ФГОС СПО
Умение определять назначение и функции различных социальных институтов	Сформированность представления об основных правах, свободах и обязанностях гражданина, социальных нормах и правилах межличностных отношений	ОК 10. Пользоваться профессиональной документацией на государственном и иностранном языках
Умение выражать себя (свою точку зрения) в устных и письменных текстах	в поликультурном и многоконфессиональном обществе	
Умение понимать намерения других, проявлять уважительное отношение к собеседнику и в корректной форме формулировать свои возражения		
Умение самостоятельно выбирать оптимальную форму представления информации и иллюстрировать решаемые задачи несложными схемами, диаграммами, иной графикой и их комбинациями		

¹ ФГОС среднего общего образования. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/f09facf766fbeeec182d89af9e7628dab70844966

² ФГОС СПО по специальности 09.02.04 «Информационные системы по отраслям». http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166642/5906e5910904a573dde91a2757daf10d98bfa2

³ ФГОС СПО по профессии 54.01.20 «Графический дизайнер». http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_210671/533c1a86565fbb528eee74f26ca08b0b02803bde/

К *частным целям* следует отнести *предметные и профессиональные цели* обучения конкретному ООП. Предметные результаты ФГОС СОО задают дидактическое содержание обучения в СПО и таким образом намечают его внутренние контуры. Так, одним из основных предметных результатов изучения ООП «Иностранный язык» в СПО становится достижение **порогового** уровня владения языком. В соответствии с ФГОС основного общего образования (ООО) аналогичным предметным результатом является «достижение **допорогового** уровня иноязычной коммуникативной компетенции»¹. Сравнение дескрипторов указанных уровней позволяет следующим образом интерпретировать предметные цели обучения иностранному языку в СПО:

1. Расширение тем общения, в том числе за счет профессиональной тематики.

2. Развитие продуктивных умений, в том числе в профессиональном контексте:

- владение диалогической речью, в том числе с учетом профессиональной тематики;

- владение монологической речью — устной и письменной — с учетом профессиональной тематики;

- владение основными приемами составления текстов, обеспечивающими их смысловую цельность, речевую связность и композиционную стройность, способами выражения своего мнения и др. в соответствии с нормами страны изучаемого языка (Ломакина, Васильченко, 2018).

Еще раз подчеркнем: в предметных целях обучения ОПП необходимо учитывать профессиональную направленность, используя специальную лексику и тексты для каждой специальности.

Профессиональные цели обучения ООП «Иностранный язык» в СПО должны быть отражены в рабочей программе по предмету. Их определение следует оставить на усмотрение образовательной организации СПО, так как выбор профессиональных компетенций, в формировании которых целесообразно использовать возможности иностранного языка, ограничен и зависит от региональных потребностей, профессий или специальностей, получаемых обучающимися в конкретной образовательной организации, а также их реального уровня владения иностранным языком.

При постановке профессиональных целей обучения ООП «Иностранный язык» целесообразно взаимодействовать с преподавателями дисциплин циклов ОГСЭ и общепрофессиональных дисциплин. Это позволит оптимально отобрать содержание ООП в соответствии с его местом в учебном плане и выделенным объемом учебных часов, обеспечить междисциплинарный и практикоориентированный характер обучения, наметить тематику индивидуальных проектов, запланировать темы бинарных занятий и др. (таблица 3).

¹ ФГОС основного общего образования. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/78c653ccbd894d83b017bccef2d57f0255090347

Таблица 3

Примеры методического преломления ПК ФГОС СПО

Профессиональные компетенции ФГОС СПО	Методическое преломление (на примере иностранного языка)
«Сетевое и системное администрирование»	
2.4. Взаимодействовать со специалистами смежного профиля ... в профессиональной деятельности ¹	Деловая игра в звеньях 'At the office' по методу «jigsaw puzzle» (согласование ... вопроса между двумя отделами)
«Графический дизайн»	
1.1. Осуществлять сбор, систематизацию и анализ данных, необходимых для разработки технического задания 1.4. Выполнять процедуру согласования с заказчиком	Групповой исследовательский проект «How to choose the correct image editor and achieve a client's satisfaction»
«Технология эстетических услуг»	
3.4. Консультировать клиентов по домашнему профилактическому уходу за телом ²	Ролевая парная игра «At the beautician's» с обязательным использованием профессиональной лексики

Таким образом, результатом первого этапа проектирования становится целевой компонент методической системы, состоящий из общих и частных целей изучения ООП «Иностранный язык» в СПО (рис. 1).

Спроектированные цели обучения определяют его содержание, которое становится следующим этапом проектирования методики преподавания ООП в СПО. В соответствии с целями это, прежде всего, предметное содержание, где дидактической основой ООП «Иностранный язык» выступает развитие иноязычной коммуникативной компетенции, включающей речевой, языковой, социокультурный, компенсаторный (стратегический) и учебно-познавательный компоненты (Щукин, 2004). В соответствии с нормативными документами обучение иностранному языку как общеобразовательному предмету в СПО предполагает деление на базовый уровень для технологического, естественнонаучного и социально-экономического профилей и углубленный уровень для гуманитарного профиля обучения³. Дополнительным ориентиром для содержания обучения здесь выступают общие компетенции ФГОС СПО, требующие дидактического преломления и интерпретации. Так частные и общие цели намечают содержание, обуславливая друг друга.

На базовом уровне, в зависимости от среднего уровня владения языком обучающимися в каждой конкретной группе, следует разделить тематику общения на общую и деловую сферы. К общей сфере относятся бытовая, страноведческая и культурологическая тематика, к деловой — правовая, экономическая и производственная тематика, связанная с социальной и профессиональной коммуникацией на рабочем месте.

¹ ФГОС СПО по специальности 09.02.06 «Сетевое и системное администрирование». http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_210837/1214a0fb452cf5691c29f7297700dde7012f84ad

² ФГОС СПО по специальности 43.02.12 «Технология эстетических услуг». http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_210987/0419705524bc4a9c401c4fc8c1cb685437083695

³ Методические рекомендации по реализации среднего общего образования в пределах освоения образовательной программы среднего профессионального образования на базе основного общего образования. <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400564052/>.



Рис. 1. Целевой компонент обучения

Процентное соотношение сфер разумно оставить на усмотрение образовательной организации СПО, но количество учебных часов, выделяемых на деловую сферу общения, не должно быть менее 30% от всего объема учебного времени.

На углубленном уровне предлагается разделить тематику общения на деловую и профессиональную сферы. К последней следует отнести тематику, непосредственно связанную с производством товаров и оказанием услуг — будущей профессиональной деятельностью обучающихся. Процентное соотношение двух сфер также следует оставить на усмотрение образовательной организации СПО, так как оно зависит от количества формируемых посредством ООП профессиональных компетенций и возможностей обучающихся.

Концепция преподавания ООП в СПО рассматривает блочно-модульную технологию как способ управления учебным процессом и использует ее для организации учебных материалов и программ по общеобразовательным предметам. Следовательно, содержание ООП должно быть представлено в виде тематических модулей, которые, в свою очередь, объединяются в блоки модулей аналогичной тематики. Таких модулей в контексте обучения иностранному языку в СПО намечается три: общий, деловой и профессиональный. Первые два блока могут быть едиными и использоваться всеми образовательными организациями СПО благодаря единству предметных целей и общих компетенций ФГОС СПО. Блок профессиональных модулей должен разрабатываться образовательной организацией СПО в зависимости от потребностей региона, специальностей или профессий, получаемых обучающимися, а также уровня владения ими иностранным языком, для каждой специальности или группы специальностей отдельно.

Представляется разумным дать возможность образовательной организации СПО изменять содержание блоков общей и деловой тематики общения в соответствии требованиями местного рынка труда, заказом работодателей, своими потребностями и наличием преподавателей

необходимой квалификации. Однако принципиально, чтобы каждый модуль:

- учитывал психологические закономерности деятельности;
- был нацелен на решение проблемы и связан с творчеством;
- имел пошаговые инструкции, планы действия, чертежи и т. д.;
- предполагал создание конечного учебного продукта в соответствии с образцом.

Благодаря целостному и завершенному построению модуля изучения ООП в СПО гарантируется цельность, динамичность, эффективность формирования и развития результатов обучения. Студенты имеют возможность закрепить полученные знания, что, в свою очередь, делает процесс обучения лично значимым, мотивированным и соответствующим планируемым результатам (Ломакина, 2016) (таблица 4).

Таблица 4

Темы модулей и формируемые общие компетенции

Общие компетенции ФГОС СПО	Темы модулей (на примере иностранного языка)
ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес	Структура компании и место специалиста ... в ней: краткое описание всех возможных отделов и их деятельности; подробный обзор деятельности соответствующего отдела, деятельность ... специалиста в зависимости от правовой формы компании
ОК 2. Организовывать собственную деятельность, определять методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество	Планирование своей профессиональной деятельности: от постановки цели до оценки результата; способы управления своим временем и поведением
ОК 3. Решать проблемы, оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях	Нестандартные ситуации и причины, которые их могут вызвать в коллективе; как правильно реагировать на конфликт и выйти из конфликтной ситуации. Нормы общения с членами коллектива, партнерами и клиентами

Очевидно, что каждый ООП может лишь способствовать формированию или развитию той или иной компетенции, внося вклад в общее дело по подготовке востребованного и компетентного специалиста среднего звена. Учитывая срок освоения общеобразовательной программы в СПО, который в два раза меньше, чем в общеобразовательной школе, а также необходимость ориентировать обучение ООП на практическую деятельность, целесообразно внедрять в образовательный процесс **интегративные модули**, которые позволят его интенсифицировать (рис. 2).

Интегративный модуль — это структура, объединяющая тематическое содержание двух и более ООП, что позволяет достичь не только предметных, но метапредметных и личностных результатов обучения. Включение интегративных модулей сделает процесс обучения ООП в СПО более практикоориентированным, поскольку приблизит его к реальной жизни и станет еще одним шагом на пути к образованию, в центре которого — не предметные знания, а обучающиеся, их социальная и профессиональная компетентность.



Рис. 2. Примеры интегративных модулей

Такое построение предметной информации в рамках модуля позволит формировать у обучающихся целостную картину мира, развивать и воспитывать их. Использование интегративных модулей позволит сократить срок обучения ООП в СПО с двух лет до одного года.

Так завершается проектирование второго компонента методической системы преподавания ООП в СПО, которым становится содержание обучения. В соответствии с Концепцией преподавания в нем учтены требования обновления, профессиональной направленности, практикоориентированности, интеграции и дифференцированности обучения.

Одной из основных характеристик методической системы обучения А. М. Новиков видел «функциональное взаимодействие преподавателя и учащихся как управление со стороны преподавателя непосредственно или опосредованно деятельностью учащихся» (Новиков, 2005). Развивая идею выдающегося ученого, следует отметить, что «положение современного преподавателя СПО подразумевает его триединую роль:

- направляющего — постановка цели или учебной задачи и создание и/или поддержание мотивационной обусловленности будущей деятельности;
- организующего — обеспечение строгой последовательности учебных действий в соответствии со структурой деятельности;
- корректирующего — оценивание и контроль учебной деятельности» (Васильченко, 2019).

Такое положение преподавателя делает обучающегося равноправным и активным участником процесса обучения. Для достижения такого

положения преподавателю необходимо повсеместно внедрять активные и интерактивные методы обучения, групповые формы организации познавательной деятельности студентов, широко использовать электронные образовательные ресурсы (ЭОР).

Под *активными методами обучения* понимаются проблемные лекции, семинары-дискуссии, разбор конкретных *производственных* ситуаций, учебные и деловые игры, экскурсии на производство, а также разнообразные формы научно-исследовательской работы студентов. Под *интерактивными* — проведение «мозгового штурма», составление диаграмм связей (mind-maps), использование на занятиях обучающих компьютерных программ и образовательных ресурсов сети Интернет, прецедентный анализ (case study), презентации и т. д. (Бурняшева, 2012; Никулин, 2014).

«Использование активных и интерактивных методов обучения влечет за собой изменение *форм организации познавательной деятельности обучающихся*» (Селевко, 2005). В соответствии с деятельностным подходом при выборе форм обучения приоритет должен отдаваться групповым формам: работа в парах (парная); работа в группах от 3-х человек и более (групповая); работа в звеньях (звеньевая). Отличием групповой и звеньевой форм состоит в том, что при групповой работе обучающиеся трудятся над одной и той же задачей, тогда как при звеньевой форме каждый участник звена получает свой отдельный участок работы и выполняет полученное задание самостоятельно, а иногда и автономно. На завершающем этапе такой формы деятельности общий продукт является компиляцией работ всех участников звена. Важность этого вида состоит, прежде всего, в том, что от серьезного отношения каждого к полученному заданию зависит успех всех, что в наибольшей степени соответствует условиям реальной жизни.

«Показательно, что характерными особенностями приведенных методов и форм при обучении общеобразовательным предметам в СПО являются: полилог и взаимодействие между *всеми* участниками процесса обучения, их кооперация или сотрудничество, а также эффективная обратная связь между ними, что способствует формированию и развитию коммуникативных универсальных учебных действий и общих компетенций студента СПО» (Васильченко, 2019).

Результатом третьего этапа проектирования становится создание деятельностного компонента, предполагающего обновление методов, форм и средств обучения общеобразовательных предметов в СПО, которые обеспечат усвоение содержания и достижение поставленных целей.

Заключение

Итак, преподавание ООП «Иностранный язык» в СПО можно представить в виде системы, состоящей из трех взаимосвязанных интегративных компонентов, позволяющих реализовывать, оценивать и корректировать обучение общеобразовательному предмету в СПО (рис. 3). Важно отметить, что система спроектирована так, что практически все элементы работают на осуществление фундаментальных требований, предъявляемых государством к преподаванию ООП в СПО. Это практикоориентированность, профессиональная направленность и интеграция.



Рис. 3. Компонеты системы преподавания ООП «Иностранный язык»

Помимо теоретических основ проектирования хотелось бы также привести ряд практических соображений.

Соотносить метапредметные и личностные результаты освоения образовательной программы СОО с общими компетенциями ФГОС СПО следует весьма осторожно: конкретному общеобразовательному предмету по силам развить лишь определенные умения, а не все, заданные стандартом. Здесь хочется напомнить, что личностные результаты освоения программы среднего общего образования достигаются в *единстве* учебной и воспитательной деятельности образовательной организации в соответствии с традиционными российскими социокультурными, духовно-нравственными ценностями и т. д.

Не следует также забывать, что в функции общеобразовательных учебных предметов не входит *формирование* профессиональных компетенций ФГОС СПО, которые представляют собой совокупность специальных знаний, умений и практического опыта по получаемой специальности или профессии. Поэтому для осуществления этой работы необходимо создать команду профессионалов, которые смогут творчески, но сдержанно подойти к решению этой задачи.

При разработке интегративных модулей и других комплексных творческих заданий, например индивидуальных проектов, следует учитывать социальные и психолого-педагогические характеристики, интересы

и потребности современных обучающихся возраста ранней юности с целью создания и поддержания их учебной мотивации. Необходимо помнить, что тиражирование эксплуатируемых десятилетиями тем демотивирует как преподавателей, так и обучающихся, сужает горизонты их творческого мышления и созидательной деятельности.

Показательно, что предметные, метапредметные и личностные результаты ФГОС СОО сформулированы емкими определениями, направленными прежде всего на формирование и развитие *качеств* обучающихся, которые непросто измерить. В связи с этим современные формы их контроля также требуют новых, не шаблонных, а оригинальных решений. Возможно, наряду с традиционными следует использовать инновационные формы контроля, такие как дифференцированный зачет в виде деловой игры, презентаций, защиты индивидуальных проектов и др. Существенно, такие формы позволяют оценить — пусть и по холистической шкале (да — нет, проявил — не проявил, выполнил — не выполнил) — *качества*, проявленные обучающимися при выполнении задания или представлении его результатов. А в совокупности с балльной системой оценивания инновационные формы контроля дадут возможность разным категориям студентов проявить свои умения.

Наконец, хочется предостеречь образовательные организации СПО от необоснованно прямолинейного следования Методическим рекомендациям по реализации среднего общего образования в пределах освоения образовательной программы СПО в части изучения ООП «Иностранный язык» на углубленном уровне только студентами гуманитарного профиля. В документе ясно сказано, что применение методических рекомендаций «...не является требованием, подлежащим контролю при проведении проверок в организациях, реализующих образовательные программы, органами государственного контроля»¹. О значимости иностранного языка в современном мире говорить не приходится. Многие технические специальности (09.00.00 Информатика и вычислительная техника; 11.00.00 Электроника, радиотехника и системы связи; 12.00.00 Фотоника, приборостроение, оптические и биотехнические системы и технологии), естественнонаучные (31.00.00 Клиническая медицина; 32.00.00 Науки о здоровье и профилактическая медицина; 33.00.00 Фармация; 34.00.00 Сестринское дело) и социально-экономические (38.00.00 Экономика и управление; 42.00.00 Средства массовой информации и информационно-библиотечное дело; 43.00.00 Сервис и туризм²) немислимы без использования иностранных языков. Их углубленное изучение на первом курсе, без сомнения, положительным образом скажется на подготовке студентов и будет оценено преподавателями дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» на втором.

¹ Методические рекомендации по реализации среднего общего образования в пределах освоения образовательной программы на базе основного общего образования. <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400564052/>

² Рекомендации по организации получения среднего общего образования в пределах освоения образовательных программ СПО на базе основного общего образования с учетом требований ФГОС и получаемой профессии или специальности СП. http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/akty_minobmauki_rossii/pismo-minobmauki-rf-ot-19122014-no-06-1225

Литература

1. Берталанфи Л. фон. История и статус общей теории систем // Системные исследования. М.: Наука, 1973. С. 20–37.
2. Бурняшева Л. А. Активные и интерактивные методы обучения в образовательном процессе высшей школы. М.: КноРус, 2012.
3. Васильченко Н. В. Проектирование трехкомпонентной технологии обучения иностранному языку в системе среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2019.
4. Ломакина Т. Ю., Васильченко Н. В. Целевой компонент технологии обучения в системе СПО // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 10 (133), С. 38–43. <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/133/38-43.pdf>.
5. Ломакина Т. Ю. Необходимость инновационной деятельности в системе профессионального образования // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллект. моногр. / Ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016. <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/5965/1/mon00086.pdf>.
6. Ломакина Т. Ю. Стратегия профессионального образования // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 2. С. 17–26.
7. Никулин С. К. Содержание научно-технического творчества учащихся и методы обучения (системный подход). М.: МАИ, 2014.
8. Новиков А. М. Профессиональное образование в России. Перспективы развития. М.: ИЦП НПО РАО, 2005.
9. Селевко Г. К. Групповые формы учебной деятельности // Школьные технологии. 2005. № 1. С. 124–132.
10. Шукин А. Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам. М.: ИКАР, 2014.

References

- Bertalanffy, L. von. (1973). The history and status of systems theory (B. G. Yudina, Trans.). *Systems Research*. Moscow: Nauka. (In Russ.) (Original work published 1972). https://systems-analysis.ru/assets/systems_research_1973.pdf.
- Burniasheva, L. A. (2012). *Aktivnye i interaktivnye metody obucheniia v obrazovatel'nom protsesse vysshei shkoly* [Active and interactive learning methods at higher education]. Moscow: KnoRus. (In Russ.)
- Lomakina, T. Yu, & Vassilchenko, N. V. (2018). Target component of technology training in the system of secondary vocational education. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 10, 38–43. (In Russ.)
- Lomakina, T. Yu. (2016). Strategiiia professional'nogo obrazovaniia [The strategy of vocational education and training]. *Professional'noye Obrazovaniye. Stolitsa*, 2, 17–26. (Russ.)
- Lomakina, T.Yu. (2016). *Neobkhodimost' innovatsionnoy deyatel'nosti v sisteme professional'nogo obrazovaniya* [The necessity of innovative activity at TVET]. In Tkachenko, E. V, & Galaguzova, M. A. (Eds). *Concepts and Terms in Pedagogy and Education*. Urals State Pedagogical University.

<http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/5965/1/mon00086.pdf>. (In Russ.)

- Nikulin, S. K. (2014). *Soderzhanie nauchno-tehnicheskogo tvorchestva uchaschikhsia i metody obucheniia (sistemnyi podkhod)* [The content of students' scientific and technical creativity and the methods of learning (systematic approach)]. Moscow: MAI. (In Russ.)
- Novikov, A. M. (2005). *Professional'noe obrazovanie v Rossii. Perspektivy razvitiia* [Vocational education and training in Russia. The prospects of development]. Moscow: Publishing House of VET of Russian Academy of Education. (In Russ.)
- Schukin, A. N. (2014). *Metody i tekhnologii obucheniia inostrannym iazykam* [Methods and technologies of foreign language learning]. Moscow: Ikar. (In Russ.)
- Selevko, G. K. (2005). Gruppovye formy uchebnoi deiatel'nosti [Group forms of learning activity]. *Journal of School Technology*, 1, 124-132. (In Russ.)
- Vassilchenko, N.V. (2019). *Proektirovanie trekhkomponentnoi tekhnologii obucheniia inostrannomu iazyku v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniia* [The design of three-component technology of foreign language learning at TVET] (PhD thesis). Institute for the Strategy of Education Development. (In Russ.)

Разминка как элемент учебного занятия

Е. И. Чучкалова¹, О. Г. Маскина¹

¹Российский профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия

Чучкалова Елена Ивисстальевна — кандидат экономических наук, доцент кафедры профессионально-экономического обучения Российского профессионально-педагогического университета, ORCID: 0000-0002-3564-7299, e-mail: lika_tin@mail.ru

Статья поступила
в редакцию
24 августа 2021 г.

Маскина Ольга Геннадьевна — старший преподаватель кафедры профессионально-экономического обучения Российского профессионально-педагогического университета, ORCID: 0000-0002-1739-4945, e-mail: ideafix87@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена организации учебного процесса в высшей школе. Авторы, в частности, считают, что лекционные и практические занятия должны начинаться и заканчиваться разминкой, подразумевающей выполнение коротких упражнений. С помощью специально проведенного исследования в работе анализируются структурные особенности учебных разминок, уточняются их отличия от бизнес-разминок, применяемых в ходе тренингов, а также рассматривается с содержательной и организационной точек зрения специфика применения разминок в высшей школе. Выводы сделаны с учетом мнения преподавателей и студентов, уже имеющих опыт участия в разминках. Научная новизна публикации заключается в расширении представлений о возможностях, которые открываются при использовании разминок в учебном процессе. В статье проведена их классификация по различным критериям: виду активности, массовости, желаемому результату, формату проведения. Кроме того, автор обобщил собственный практический опыт использования инструментов бизнес-тренингов, накопленный в ходе подготовки бакалавров и магистрантов, привел примеры наиболее популярных упражнений в каждой группе матрицы разминок. Особое внимание уделено разминкам, сопровождающим вебинары, что продолжает оставаться чрезвычайно актуальным в свете современного перехода на смешанный формат обучения в профессиональном образовании. Статья предназначена для преподавателей и студентов высших и средних профессиональных образовательных организаций.

Ключевые слова: структура учебного занятия в вузе, учебная разминка, дистанционное обучение, аудиторное занятие, профессиональное образование

Для цитирования: Чучкалова Е. И., Маскина О. Г. Разминка как элемент учебного занятия // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 89–98. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.007>

Warm-up as part of a training session

E. I. Chuchkalova¹, O. G. Maskina¹

¹Russian Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

Elena I. Chuchkalova — Candidate of Science (Economics), Associate Professor, the Department of Vocational and Economic Education, Russian Vocational Pedagogical University, ORCID: 0000-0002-3564-7299, e-mail: lika_tin@mail.ru

Olga G. Maskina — Senior Lecturer of the Department of Vocational and Economic Education, Russian Vocational Pedagogical University, ORCID: 0000-0002-1739-4945, e-mail: ideafix87@mail.ru

Abstract. The article focuses on the organization of the educational process in higher education. The author, in particular, believes that lectures and practical classes should begin and end with a warm-up, which implies doing short exercises. With the help of specially conducted research, the paper analyzes the structural features of training warm-ups, clarifies their differences from business warm-ups used during training, and also considers the specifics of using warm-ups in higher education from a substantive and organizational point of view. The conclusions are made considering the opinions of teachers and students who already have experience of doing warm-ups. The scientific novelty of the publication lies in bringing better understanding of the opportunities that open up with using warm-ups in the educational process. The article classifies them according to various criteria: the type of activity, mass character, the desired result, the format of the event. In addition, the author summarized his own practical experience of using business training tools during the preparation of bachelors and undergraduates gave examples of the most popular exercises in each group of the warm-up matrix. Special attention is paid to the warm-ups accompanying webinars, which continues to be extremely relevant in the light of the modern transition to a mixed format of training in vocational education. The article is intended for teachers and students of higher and secondary professional educational organizations.

Keywords: the structure of the training session at the university, classroom lesson, warm-ups, distance learning, vocational education

For citation: Chuchkalova, E. I., & Maskina, O. G. (2021). Warm-up as part of a training session. *Vocational Education and Labour Market*, 3, 89–98 <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.007>

Введение

Сценарий любого массового мероприятия, как правило, четко структурирован: вступление, которое настраивает участников на восприятие происходящего, основное действие, где развиваются сюжетные линии, разворачиваются интриги, происходит эмоциональный всплеск, и финал, в котором подводятся итоги, обобщаются важные для организатора идеи.

Аудиторные занятия в вузе имеют схожее композиционное строение. Отличаются они от театрализованных представлений, по большому счету, лишь поставленными целями: в первом случае это — получение эстетического удовольствия, во втором — формирование знаний и умений

по различным направлениям науки и практики. Соответственно, форма организации составных частей учебного занятия должна подчиняться образовательной установке: прелюдия должна возбуждать познавательный интерес, а финальный аккорд подтверждать получение желаемого результата.

Если центральной части занятия преподаватель уделяет повышенное внимание, то на прелюдию и финал зачастую жалеет времени в силу:

- ограниченности времени аудиторных занятий — не секрет, что студенты часто мало внимания уделяют самостоятельной работе, поэтому преподаватели стараются предложить максимум содержания и действий именно в аудитории при личной встрече;
- организационных форс-мажорных обстоятельств: не готова аудитория или ее оборудование, в результате чего тратится драгоценное время в начале занятия;
- непунктуальности студентов — обучающиеся могут опаздывать на занятия, что затрудняет подготовку к основной части.

Между тем результативность аудиторного занятия в вузе во многом определяют его первые минуты. С толком проведенное в начале занятия время создает рабочую атмосферу и формирует условия для дальнейшей продуктивной работы студентов.

Короткая подготовка к последующей деятельности, восприятию информации, повышению работоспособности и активности называется разминкой. Разминка, являясь непродолжительным упражнением, позволяет каждому обучающемуся проявить активность, а преподавателю дает возможность управлять групповой динамикой (Завьялова, 2018). Разминка имеет игровую форму и серьезное содержание: она всегда связана с темой занятия и прямо указывает на нее, иллюстрируя дальнейшие действия.

Основная цель данной статьи — представить многоаспектную классификацию «академических тренировок», использование которой позволит оптимизировать выбор упражнений для активизации учебной деятельности студентов. Под академической разминкой предлагается понимать краткое упражнение в структуре учебного занятия, направленное на реализацию его целей, соответствующее установленным требованиям и принципам профессионального обучения.

Структура учебного процесса

Структуризацией учебного занятия педагоги начали заниматься давно. Однако единого мнения по этому вопросу на сегодняшний день в педагогической науке нет. Одни склонны выделять в качестве элементов занятия (точнее, урока) те, которые наиболее часто встречаются в практике, а именно: 1) изучение нового материала; 2) закрепление пройденного; 3) контроль и оценка знаний учащихся; 4) домашнее задание; 5) обобщение и систематизация знаний (Зотов, 1984). Другие выделяют цель урока, содержание учебного материала, методы и приемы обучения, способы организации учебной деятельности (Кириллова, 1980). Существует и такая позиция: «...в реальном учебном процессе число сочетаний элементов урока столь велико, что попытка выделить сколько-нибудь постоянно действующую, однозначную структуру урока является

бесплодной. Нельзя ограничить учебный процесс и учителя одной постоянной схемой урока, так как это нанесет ущерб учебному процессу в целом. Этот ущерб будет вызван неучтенностью своеобразия разных видов содержания, соответствующих способов их усвоения, методов обучения, изменчивым чередованием характера учебного материала (Скаткин, 1982).

При этом все исследователи схожи в том, что структура занятия не может быть аморфной, безликой, случайной. Она должна отражать «...закономерности процесса обучения как явления действительности, логику процесса учения; закономерности процесса усвоения, логику усвоения новых знаний как внутреннего психологического явления; закономерности самостоятельной мыслительной деятельности учащегося как способов его индивидуального познания, отражающих логику познавательной деятельности человека, логику преподавания; виды деятельности учителя и учащихся как внешние формы проявления сущности педагогического процесса» (Махмутов, 1985).

Этапами учебного занятия, которые во взаимодействии отражают эти закономерности, являются актуализация, формирование новых понятий и способов действий, применение изученного с позиции проблемного подхода. При этом нужно понимать, что данные положения изначально относились именно к уроку — занятию, проводимому в общеобразовательной школе, а затем постепенно перешли на занятия в образовательных организациях среднего профессионального и высшего образования.

Разминки, пришедшие из области бизнес-тренингов, в традиционной учебной практике начали использовать сравнительно недавно. Несмотря на то что ученые часто отмечают необходимость актуализации знаний в начале занятия, плавного «введения» обучающихся в процесс, как правило, не происходит. Возможно, потому, что урок в школе имеет продолжительность всего 40–45 минут, а вузовское занятие — 1,5 часа. Тренинг, в свою очередь, может длиться от нескольких часов до нескольких дней, поэтому он более богат на структурные элементы. Кроме того, разминка имеет больше организационное (или личностное) значение, нежели содержательное. В ходе занятия в школе или вузе содержание находится на первом месте, на тренинге же важна и личностная составляющая: «В работе тренинговой группы всегда присутствуют два плана: содержательный и личностный. Содержательный план соответствует основной цели тренинга — научить определенным знаниям и отработать... практические навыки. Личностный план — это групповая атмосфера, на фоне которой разворачиваются события содержательного плана, а также состояние каждого участника в отдельности (Завьялова, 2018). Поэтому можно сделать вывод о том, что структурные элементы занятия устоялись во времени и мало претерпевают изменения, хотя в современных условиях стоило бы обратиться к другим инструментам, позволяющим активизировать ход учебного процесса. Работ, посвященных роли разминки (в используемом здесь значении), не так уж много. Назовем лишь одну — популярную в свое время: «100 разминок, которые украсят ваш тренинг» (Авидон, Гончукова, 2007). Работ же, которые бы детально излагали процедуру встраивания элементов тренинга в ход вузовского занятия, практически нет.

Особенности «академической» разминки

Обычно разминки воспринимают как атрибут классического тренинга, однако они имеют широкое назначение и могут использоваться в ходе различных обучающих занятий. Подобные упражнения активно вовлекают студента в учебный процесс и мотивируют на занятие; помогают взбодрить обучающихся и подготовить их к восприятию новой информации; фокусируют рассеянное внимание, усиливая его концентрацию; поддерживают групповое взаимодействие, снимают усталость в конце занятия или всего учебного дня; дают обратную связь и закрепляют материал, полученный на занятии (Маскина, Чучкалова, 2020).

При использовании разминок в вузе необходимо учитывать следующие факторы:

1. ограничение по времени — разминка должна длиться не более 5–7 минут (до 10% времени занятия в совокупности) — и по количеству: в течение одного занятия — максимум две разминки (в начале и в конце);
2. значительное количество участников — если речь идет о лекции на потоке, присутствовать на разминке могут более ста студентов;
3. отсутствие необходимости в знакомстве, поскольку студенты в группе друг друга уже знают;
4. жёсткое соответствие теме занятия — разминка на тренинге может иметь более широкую трактовку, тогда как вузовская лекция или практика существенно ограничивает тематику разминок;
5. ограничение двигательной активности и площади — многие тренинговые разминки предлагают варианты с действиями на большой площади, которой стандартная аудитория не обладает;
6. психологические особенности, требующие постепенного введения студентов в мир разминок: «от простого — к сложному», поскольку студенты часто не готовы к «посторонней активности» на первом занятии с новым преподавателем.

Кроме того, от самого преподавателя требуется недюжинное педагогическое мастерство, чтобы встроить нужную разминку в логический ход изучения дисциплины: необходимо иметь банк разнообразных разминок, уметь их адаптировать к теме лекций и практик, чутко контролировать групповую динамику и психологический климат студенческой группы.

Типология разминок

В зависимости от целей, содержания и организации образовательного процесса можно выделить несколько оснований для классификации разминок. Наиболее общими представляются два критерия, которые позволяют условно выделить 4 базовые группы разминок (см. рис.).

КРИТЕРИИ		Массовость	
		Индивидуальные	Коллективные
Вид активности	Физическая активность	А — индивидуальное выполнение каких-либо физических движений, действий	Б — совместная двигательная активность, когда результат зависит от общих усилий
	Умственная активность	В — самостоятельное решение задачи, поиск ответа на вопрос	Г — решение задач или получение результата совместно, во взаимной связи, одновременно или «по цепочке»

Матрица разминок

По критерию массовости:

а) коллективная — результат разминки определяется совместными усилиями; действие может проходить одновременно или в порядке очереди, но каждый студент получает весомую долю активности; работать можно и по подгруппам — студенты делятся на пары (тройки и т. д.) и выполняют разминку в соревновательном аспекте;

б) индивидуальная — подразумевает выполнение задания студентом независимо от товарищей; задание может быть единым для всех либо персональным; не исключается соревновательный аспект — кто быстрее или точнее ответит, — а также возможно обязательное участие всех присутствующих с последующим обобщением и обсуждением результата.

Разминки предполагают разное количество участников и различный набор их действий. Как правило, в образовательном процессе преподаватели стараются задействовать всю группу, установив каждому студенту некий минимум активности, позволяющий максимально включиться в работу.

По видам активности:

1) разминки двигательные, предполагающие большую долю физической активности — насколько это уместно в ограниченном пространстве аудитории, — студенты перемещаются, встают со своих мест, выполняют физические упражнения, передают друг другу предметы, могут бросать мягкий мяч;

2) разминки, предполагающие умственную активность, подразделяются на:

- разминки словесные, которые активизируют коммуникативные навыки, вовлекают в дискуссию, обмен мнениями;

- разминки логические, когда студенты задействуют когнитивные способности, решают логические задачи.

К разминкам группы А можно отнести «Зеркало»: преподаватель показывает несложные движения руками, ногами, головой, корпусом, студенты должны повторить их в зеркальном отражении. Выполняется в хорошем темпе и прекращается тогда, когда студенты перестают ошибаться.

Таким образом, студенты с помощью физических действий приводят себя в тонус, повышают выносливость и настраиваются на производительную работу. Необходимость сосредоточиться на движениях заставляет отвлечься от посторонних дел, а следование указаниям преподавателя концентрирует внимание.

Примером разминок группы Б может служить упражнение «Импульс» — все студенты встают удобно (насколько это возможно в аудитории), берутся за руки и по команде преподавателя начинают передавать «импульс», сжимая руки товарищей. Продолжается действие до тех пор, пока пожатие не вернется к студенту, с которого все началось. Возможна работа на время, когда преподаватель засекает секундомером продолжительность прохождения импульса и предлагает в следующий раз пройти круг быстрее. Можно запустить два, три импульса с разных точек и в разных направлениях.

Одной из форм разминки группы В являются опросы — письменные либо проведенные в среде ЭОИС университета, а также подготовленные в гугл-формах по теме дисциплины. Возможно и использование

логических задачек. Например, таких: «Электричка движется с севера на юг, дует восточный ветер. Куда направлен дым от поезда?» Поскольку времени выделяется немного, нужно быстро понять, в чем подвох и сформулировать ответ, то есть задействовать свои когнитивные способности, отключиться от текущих бытовых проблем, сосредоточиться на актуальных действиях.

Разминки группы Г наиболее популярны на занятиях, предполагающих выполнение расчетов и решение задач. Самый простой пример здесь — таблица умножения: студент задает задачку своему товарищу, тот быстро называет ответ (желательно, правильный) и формирует задание для следующего по цепочке человека. Как выясняется, больше всего затруднений возникает при создании своего задания. Впрочем, это объясняется достаточно просто: не всегда легко переключиться с ведомой роли на ведущую.

Среди логических разминок студентам нравится упражнение «Оптимист-пессимист». Участники выстраиваются в круг или цепочку, преподаватель говорит любую фразу — например, «Сегодня идет снег...», — затем дополняет ее положительной окраской: «...и это хорошо, потому что везде чисто». Следующий участник — студент — должен продолжить фразу, но с негативной оценкой — например, «Везде чисто, и это плохо, потому что все потом испачкается», — другой игрок снова продолжает фразу, но с положительной оценкой: «Все испачкается, и это хорошо, потому что кто-то придет и уберёт». И так далее по кругу.

Следует отметить, что деление разминок на группы весьма условно, поскольку в зависимости от установок одна и та же разминка может быть отнесена к разным секторам. Например, разминка типа «Босс сказал делать так» (классически группа А) помогает студентам сосредоточить внимание на преподавателе. Однако ее можно использовать и в качестве разминки коллективной физической активности, если в качестве «босса» будут выступать студенты, меняя друг друга по очереди. Разминка же типа «цепочка ассоциаций» (группа Г) предполагает одновременно и умственную и физическую активность, поскольку в процессе ее выполнения для соблюдения очередности одновременно передается куш (например, мячик). Неизменным остается условие: должна быть органичная связь упражнения с последующими действиями на учебном занятии, то есть преподаватель в обязательном порядке должен прокомментировать ход либо результат разминки и «перекинуть мостик» к изучаемой теме.

В рамках представленной матрицы разминок можно детализировать классификацию еще по нескольким критериям.

1. По времени проведения (в структуре занятия):

1) в начале занятия — организующая, активизирующая, актуализирующая разминка, которая призвана обозначить тему и цель занятия, привлечь внимание студентов, настроить их на работу по определенному алгоритму; такая разминка помогает студентам достаточно быстро переключиться с отдыха на работу, с одного занятия — на другое (группы А, Б, В, Г);

2) в середине занятия (после небольшого перерыва, после определенного вида активности) — эта разминка в некоторых случаях может заменить разминку в начале занятия, но главным образом она снимает

усталость от одного вида деятельности, позволяет завершить один тематический блок и перейти к следующему (группы А и Б);

3) в конце занятия (завершающая разминка) — помогает преподавателю и студентам подвести итоги занятия, выделить и оценить полученный результат. В силу ограниченности времени может быть проведена быстро и лаконично, однако ценности от этого не лишается (группы В и Г).

II. По формату проведения:

1) очные разминки, то есть упражнения в аудитории, которые отличаются большей активностью, развернутыми диалогами, «овеществленностью» процесса; участники видят друг друга, непосредственно контактируют, совместно используют предметы, необходимые для разминки, вступают в дискуссию, подводят общими усилиями итоги (группы А, Б, В, Г);

2) дистанционные разминки — участники действуют опосредованно, чаще индивидуально, отсутствует визуальный контакт, количество действий умеренное, деятельность умственная, без предметов; этот вид разминки, однако, может быть достаточно активным — даже дискуссионным.

Вообще дистанционные разминки — особый разговор. Их проведение в начале вебинара позволяет объединить участников, создать единое учебное пространство. Именно разминки поддерживают иллюзию индивидуального общения с преподавателем, раскрепощают участников, формируют условия для активного диалога как в чате, так и «голосом».

Разминки на вебинаре используются особые: как правило, визуальные и соответствующие возможностям используемой вебинарной платформы. В зависимости от желаемого результата (повысить внимательность, рассудительность, включить внутренний «калькулятор», раскрепостить аудиторию) это могут быть совместные рисунки, мини-рассказы и стихи, задания (найди предмет либо несоответствие на картинке), логические упражнения, статистические опросы, рассуждения на заданную тему и пр.

III. По желаемому результату (соотносится с классификацией по времени проведения — от него часто зависит требуемый результат в ходе занятия):

1) настроить — в начале учебного дня (первая пара) нужно в целом настроить студентов на работу, переключить с отдыха на занятия; студент в итоге бодр, готов к работе (группа А, Б, В, Г);

2) взбодрить — в ходе учебного занятия, после перерыва, необходимо заново включить студентов в работу, переключить внимание с одной дисциплины на другую; студент в итоге внимателен, сосредоточен, деятелен (группа А, Б, В, Г);

3) вспомнить — актуализация знаний в начале и в ходе занятия; студент вспоминает пройденный материал, усваивает тему и цель занятия (группа В, Г);

4) наладить взаимодействие (коммуникация) — в зависимости от содержания занятия студенты делятся на подгруппы (если в дальнейшем предполагается эта форма работы), налаживают коммуникативные связи; студент в итоге настроился на работу в определенной группе, включил речевой аппарат (группа Б, Г).

5) проявить креатив — если на занятии предполагается творческая работа, такая разминка позволяет включить или активизировать творческие способности студентов (умение фантазировать, рисовать, выдвигать гипотезы, строить планы); студент в результате понимает, что на занятии будет особая работа, требующая дополнительных навыков (группа Б, Г);

6) успокоить — разминка необходима для переключения внимания студента, быстрого перехода к другим типам заданий; применяется после занятий с большой двигательной (словесной) активностью либо после подобных видов деятельности в ходе текущего занятия; студент в итоге готов к выполнению новых заданий (группа А, Б, В, Г);

7) резюмировать — разминка подводит итоги занятия, позволяет собрать все весомые результаты и показать их студентам, которые понимают ценность проделанной работы (группа В).

IV. По материальному обеспечению (разминки подразумевают разный набор вспомогательных материалов):

1) максимально овеществленные — требуют предварительной подготовки материалов (мячи, бумага, маркеры, игрушки и прочее);

2) пространственные — требуют много свободного пространства (например, для двигательной активности);

3) минимально овеществленные — требуют набора предметов, которые всегда находятся в аудитории (столы, стулья, маркерная доска и маркеры, мультимедийное оборудование);

4) не овеществленные — требуют только непосредственного участия студентов, дополнительные предметы в разминке не используются.

Заключение

Созданию представленной выше классификации предшествовал пятилетний опыт использования разминок в качестве обязательного элемента учебных занятий для студентов очного и заочного отделений Российского профессионально-педагогического университета. Следует отметить, что студенты высоко оценивают значимость разминок на занятиях: 94% опрошенных говорят о том, что разминки помогают им сконцентрировать внимание на изучаемом материале, активизировать умственную деятельность, подготовиться к восприятию материала. Для 6% респондентов разминки — развлечение, каприз преподавателя; однако большинство из них подтверждают в конечном итоге полезность и результативность этих кратких тематических упражнений. И только один студент (из более двухсот, принявших участие в опросе) ответил, что разминки ему мешают, отвлекают от учебного процесса.

Предлагаемая классификация позволит заинтересованным преподавателям шире использовать академические разминки в своей деятельности, поможет подобрать наиболее целесообразные упражнения для повышения результативности учебного занятия.

Литература

1. Авидон И., Гончукова О. 100 разминок, которые украсят ваш тренинг. СПб.: Речь, 2007.

2. Дидактика средней школы / Ред. М. Н. Скаткин. М.: Просвещение, 1982.
3. Завьялова Ж. В. Путь тренера. Автобиографические очерки с методическими материалами для практикующего бизнес-тренера. СПб.: Речь, 2018.
4. Зотов Ю. Б. Организация современного урока: книга для учителя / Ред. П. И. Пидкасистый. М.: Просвещение, 1984.
5. Кириллова Г. Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. М.: Просвещение, 1980.
6. Маскина О. Г., Чучкалова Е. И. Вебинар в вузе: основы результативной лекции // Электронный научно-образовательный журнал для студентов и преподавателей «StudNet». № 11. 2020. <https://stud.net.ru/vebinar-v-vuze-osnovy-rezultativnoj-lekcii>.
7. Махмутов М. И. Современный урок. М.: Педагогика, 1985.

References

- Avidon, I., & Gonchukova, O. (2007). *100 razminok, kotoryye ukrasyat vash trening* [100 warm-ups that will decorate your training]. Rech. (In Russ.)
- Kirilova, G. D. (1980). *Teoriia i praktika uroka v usloviiakh razvivaiushchego obucheniia* [Theory and practice of the lesson in the context of developmental learning]. Prosveshchenie. (In Russ.)
- Makhmutov, M. I. (1985). *Sovremennyi urok* [Modern lesson]. Pedagogika. (In Russ.)
- Maskina, O. G., & Chuchkalova, E. I. (2020). *Vebinar v vuze: osnovy rezultativnoi leksii* [University webinar: the basics of an effective lecture]. *StudNet*, 11. <https://stud.net.ru/vebinar-v-vuze-osnovy-rezultativnoj-lekcii>. (In Russ.)
- Skatkin, M. N. (Ed.). (1982). *Didaktika srednei shkoly* [Secondary school didactics]. Prosveshchenie. (In Russ.)
- Zavyalova, Zh. V. (2018). *Put' trenera. Avtobiograficheskie ocherki s metodicheskimi materialami dlia praktikuiushchego biznes-trenera* [The trainer's path. Autobiographical essays with teaching materials for a practicing business coach]. Rech. (In Russ.)
- Zotov, Iu. B. (1984). *Organizatsiia sovremennogo uroka: kniga dlia uchitelia* [Organization of a modern lesson: teacher's book]. Prosveshchenie. (In Russ.)

Обучение персонала в онлайн-формате: возможности и ограничения

А. М. Павлова¹

¹Уральский государственный университет путей сообщения, Екатеринбург, Россия

Павлова Анна Михайловна — кандидат психологических наук, доцент кафедры Управления персоналом и социологии Уральского государственного университета путей сообщения, ORCID: 0000-0001-5705-1034, e-mail: apavlova@usurt.ru

Статья поступила
в редакцию
16 августа 2021 г.

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения персонала организаций в условиях распространения коронавирусной инфекции. Цель — обобщить представления об онлайн-обучении персонала и, учитывая достоинства и недостатки этой формы обучения, наметить основные ориентиры его развития.

Автор делает вывод, что переход к дистанционным и смешанным формам обучения продиктован не только сложившейся эпидемиологической ситуацией, но и необходимостью снижения транзакционных издержек работодателя в этой сфере. В работе рассматриваются не только достоинства онлайн-обучения, но и недостатки организационного и психологического характера. Выделены основные стратегические ориентиры обучения персонала организаций в режиме онлайн. По мнению автора, установка на непрерывное образование (life long learning), возможность выстраивать индивидуальные образовательные траектории и развитие онлайн-обучения может стать — при условии согласования образовательных потребностей работника и задач организации — инструментом карьерного развития и сопровождения персонала.

Ключевые слова: дистанционное обучение, онлайн-обучение, обучение персонала, индивидуальные образовательные траектории, карьера

Для цитирования: Павлова А. М. Обучение персонала в онлайн-формате: возможности и ограничения // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 99–104. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.008>

Online staff training: opportunities and limitations

A. M. Pavlova¹

¹Ural State University of Railway Transport, Yekaterinburg, Russia

Anna M. Pavlova — Candidate in Science (Psychology), Associate Professor of the Department of Personnel Management and Sociology, Ural State University of RailWay Transport, ORCID: 0000-0001-5705-1034, e-mail: apavlova@usurt.ru

Abstract. The article discusses the problem of training the personnel of organizations in the context of pandemic. The goal is to summarize the ideas about online training of personnel and to highlight, based on the advantages and disadvantages of this form of training, the main guidelines in its organization.

It is concluded that the transition to distance and mixed forms of education is natural not only as a result of the situation, but as a way to reduce the transaction costs of the employer in this area. Not only the advantages of online learning are considered, but also the disadvantages of both organizational and psychological nature. The main strategic guidelines for training personnel of organizations online are highlighted.

It is assumed that the orientation towards life long learning, together with the ability to build individual educational trajectories and developing online training, can become a tool for career development and support of personnel through the coordination of the educational needs of the employee and the objectives of the organization.

Keywords: distance training, online training, personnel training, career

For citation: Pavlova, A. M. (2021). Online staff training: opportunities and limitations. *Vocational Education and Labour Market*, 3, 99–104. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.008>

Введение

Угроза распространения коронавирусной инфекции и меры по ее снижению серьезным образом переформатировали работу организаций разного профиля, создав существенные неудобства как работодателю, так и сотруднику. На сегодняшний день в общественном и научном дискурсе происходит осмысление достоинств и недостатков изменившихся методов работы организаций и взаимодействия работодателя и сотрудника. Однако в рамках обсуждений мало говорят о проблеме обучения персонала.

Можно констатировать, что отрасли, взаимодействующие с клиентами и сотрудниками в онлайн-формате, столкнулись с нехваткой персонала. Ограничение контактов привело к потере прибыли и клиентов, что в итоге заставило пересматривать отношения с персоналом и принимать непопулярные кадровые решения. Некоторым компаниям удалось справиться с негативной тенденцией, наладив работу в режиме онлайн без утраты доверия со стороны клиента и потребителя.

Происходящие пертурбации на рынке труда со всей остротой поставили вопрос об организации обучения персонала. Очевидно, в тех отраслях,

где доминируют простые профессиональные задачи и алгоритмические решения, обучение должно сводиться к накоплению опыта, а его эффективность зависит, в основном, от интеллектуальных и личностных особенностей сотрудника, например коммуникативных способностей. Естественно, работодателю здесь нет смысла организовывать какое-либо длительное обучение, тем более с привлечением внешних организаций. Зачастую для обучения достаточно инструкции либо помощи коллег. Однако в ряде случаев, требующих углубления специализации либо выхода на более высокий уровень профессиональной деятельности, переквалификация или повышение квалификации просто необходимы.

Рассматривая две формы обучения персонала в организациях — с отрывом и без отрыва от производства, — работодатель в силу разных причин может использовать обе. Потребность в обучении с отрывом от производства чаще всего возникает тогда, когда нужно интенсивно осваивать достаточно большой объем учебного материала или комплексно осваивать сложные технологические процессы и технологии (стажировка или лаборатории). Содержание осваиваемого профессионального контента может быть настолько сложным, что образование возможно без отрыва от производства лишь в свободное (компенсируемое) или специально выделяемое время. Этот формат, помимо прочего, выгоден работодателю тогда, когда обучается масса сотрудников и можно существенно снизить транзакционные издержки на обучение персонала (командировки, проживание, длительные простои).

Цель статьи — обобщить представления об онлайн-обучении персонала и, учитывая достоинства и недостатки этой формы обучения, наметить основные ориентиры его развития.

Формально онлайн-обучение — это вариант дистанционного обучения. Интенсивное внедрение информационно-коммуникационных технологий существенно преобразовало ландшафт дистанционного образования: онлайн-образование практически полностью вытеснило другие формы донесения информации. В целом можно говорить о том, что дистанционные формы образования стали закономерным итогом становления информационного общества, развития новых технологий, обеспечивающих коммуникацию и обмен информацией (Вайндорф-Сысоева, Грязнова, Шитова, 2019).

Наиболее перспективным инструментом дистанционного обучения сегодня является Интернет, который породил новый феномен — виртуальную обучающую среду, характеристики и образовательные эффекты которой на сегодняшний день обсуждаются (Alves, Miranda, Morais, 2017; Lopes et al., 2019, Антонова, 2020; Зиннатова, 2021).

Онлайн-обучение: возможности и ограничения

Во-первых, одним из неоспоримых достоинств онлайн-обучения является повышенный уровень свободы субъектов, вовлеченных в образовательный процесс. Это выражается, прежде всего, в доступности образования (большая часть образовательных онлайн-услуг осуществляется вне рамок формальной системы профессионального образования, доступ к которому часто связан с вступительными испытаниями либо другими ограничивающими условиями), а также в свободе выбора времени

и продолжительности обучения. Обратная сторона свободы связана с проблемой выбора конкретного онлайн-продукта из множества альтернативных (курсов, программ подготовки и переподготовки и т. п.), представленных на рынке.

Во-вторых, плюсом онлайн-обучения является его адаптивность. Оно позволяет построить индивидуальную траекторию образования учащихся на основе учета их индивидуальных особенностей, формирования образовательной программы из модулей, ориентированных на текущие образовательные потребности.

В-третьих, гибкая система позволяет пользователям учиться в удобном месте и времени. Кроме того, она доступна практически всем категориям потенциальных учащихся: пожилым, с ограниченными возможностями здоровья, из отдаленных районов, а также совмещающим работу с учебой, то есть тем, кто не может или не хочет отдельно выделять время на образование.

В-четвертых, онлайн-образование обыгрывает традиционные формы обучения экономически (кроме тех областей, где необходима практика на сложной технике): для образовательных организаций сокращаются расходы на эксплуатацию зданий, оборудования, лабораторий, административный, профессорско-преподавательский и учебно-вспомогательный персонал. Отметим также снижение издержек, связанных с нормативной регуляцией образовательного процесса. Для организаций выгодно снижение затрат на командировочные и транспортные расходы при повышении квалификации или обучении.

Тем не менее сотруднику должны быть компенсированы временные издержки, связанные с обучением. Для работника выгодно совмещать учебу и работу, получать образование в ускоренном режиме, а также обучаться одновременно в нескольких образовательных заведениях. Соответственно, если онлайн-обучение персонализировано, то присутствует эффективная обратная связь (тьютор), которую сложно организовать в условиях традиционного поточного обучения в аудитории. Плюс к этому, онлайн-форма позволяет иметь курс «в кармане»: пересматривать записи, скачивать учебные материалы, получать обратную связь.

Однако существуют и ограничения во взаимодействии субъектов онлайн-образования.

Первая сложность — нормативно-технологическая. В ходе онлайн-обучения, связанного с выдачей документа об образовании, возникает проблема идентификации пользователя во время всего процесса обучения. Если предоставление электронной копии документов, необходимых для образовательного процесса и получения диплома, регулируется законодательно процедурами подачи заявлений и т. п., то в ходе онлайн-сессий отразить, кто конкретно сидит по ту сторону экрана, сложно. Процедура прокторинга на контрольных точках требует видеонаблюдения или очного участия.

Вторая проблема, с которой сталкиваются педагоги-практики, — недостаток практических знаний. Часть из них сложно или вовсе невозможно передать онлайн.

Третью группу проблем можно обозначить как чисто психологическую, связанную со становлением и функционированием личности. Во-первых, реализация образования только в онлайн-формате, как

показала пандемия, искажает телесный и эмоциональный опыт, особенно на ранних этапах развития. Во-вторых, электронные средства обучения слабо подходят для развития общекультурных компетенций (soft skills), поскольку полноценный диалог возможен только при непосредственном контакте. Бесконтактное взаимодействие приводит к дефициту межличностного взаимодействия с преподавателями как носителями профессионального опыта, смыслов и ценностей профессии, ограничивает интериоризацию (присвоение) нормативов профессиональной деятельности, приводит к преимущественной ориентации на манипулятивные профессиональные действия, затрудняет процесс порождения и интерпретации студентами личностных смыслов обучения. Кроме того, функционирование регуляторных механизмов в организации деятельности тоже нельзя сбрасывать со счетов. Самостоятельность в освоении материала требует не только развитых силы воли, ответственности и самоконтроля, но и навыков эффективной организации собственной деятельности и активности. Подавляющее большинство таких сформированных навыков не имеет. Поддерживать нужный темп обучения без контроля со стороны удастся не всем.

Заключение

Выделим основные ориентиры обучения персонала онлайн.

1. Выбор онлайн или традиционного обучения сотрудников организации зависит от целей подготовки. Традиционное обучение подходит для медленного качественного преобразования потенциала сотрудника в расчете на его профессиональное становление и длительную работу в организации. Оно может эффективно сочетаться с индивидуальным долгосрочным профессиональным планом сотрудника. Онлайн-обучение подходит для приобретения конкретных знаний и навыков на краткосрочной основе у массы сотрудников.

2. Управление персоналом с неизбежностью включает обучение. Онлайн-обучение может стать средством управления карьерным развитием, регулируемым самим сотрудником и включенным в показатели его эффективности. Работник может сам искать курсы и варианты обучения и обосновывать их необходимость, если потребность в обучении станет частью организационной культуры. Согласование с целями и задачами компании на основе диалога в системе управления может стать инструментом, позволяющим выстраивать обучение исходя из существующей конъюнктуры, а также в более длительной перспективе развивать потенциал сотрудников. Традиционные для организационной психологии способы определения потребности персонала в обучении будут работать там, где есть четкие квалификационные требования. Однако вовлеченность персонала в выбор содержания и формы обучения будет элементом мотивации и формирования лояльности.

Литература

1. Антонова Н. Л. Виртуальный класс как новый сценарий обучения в вузе в условиях пандемии // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 3. С. 36–40. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10305>.

2. Вайндорф-Сысоева М. Е., Грязнова Т. С., Шитова В. А. Методика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2020. 194 с.
3. Зиннатова М. В. Виртуальные мастерские: иммерсивная технология профессионального образования будущего // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2. С. 89–99. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.007>.
4. Alves P., Miranda L., Morais C. The Influence of Virtual Learning Environments in Students' Performance // *Universal Journal of Educational Research*. 2017. V. 5. No 3. P. 517–527. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050325>.
5. Lopes N., Pereira A., Mendes D., Jose F., Lunardi G. M. Good practices in virtual teaching and learning environments: a systematic literature review // *Educação em Revista*. 2019. Vol 35. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214739>
6. Singh R., Hurley D. The Effectiveness of Teaching-Learning Process in Online Education as Perceived by University Faculty and Instructional Technology Professionals // *Journal of Teaching and Learning with Technology*. 2017. No. 6. P. 65–75. <https://doi.org/10.14434/jotlt.v6.n1.19528>.

References

- Alves, P., Miranda, L., & Morais C. (2017). The influence of virtual learning environments in students' performance. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 517–527. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050325>.
- Antonova, N. L. (2020). Virtual classroom as a new scenario for university education in a pandemic. *Vocational Education and Labour Market*, 3, 36–40. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10305>. (In Russ.)
- Lopes, N., Pereira, A., Mendes, D., Jose, F., & Lunardi, G. M. (2019). Good practices in virtual teaching and learning environments: a systematic literature review. *EDUR Educação em Revista*, 35. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214739>
- Singh, R., & Hurley, D. (2017) The effectiveness of teaching-learning process in online education as perceived by university faculty and instructional technology professionals. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 6, 65–75. <https://doi.org/10.14434/jotlt.v6.n1.19528>.
- Vayndorf-Sysoyeva, M. Ye, Gryaznova, T. S. , & Shitova, V. A. (2020). *Metodika distantsionnogo obucheniya* [Distance Learning Methodology]. Moscow: Urait. (In Russ.)
- Zinnatova, M. V. (2021). Virtual workshops: the immersive technology of professional education of the future. *Vocational Education and Labour Market*, 2, 89–99. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.007>. (In Russ.)

Модернизация системы среднего профессионального образования: российский эксперимент и зарубежный опыт

(Предисловие к статье Ференца Чабы «Роль дуального образования в системе среднего профессионального образования Венгрии»)

Сравнительный анализ зарубежного и отечественного опыта решения той или иной проблемы всегда дает почву для размышлений.

Представляем статью нашего коллеги и друга, координатора дуального обучения и международных отношений в сфере профессионального образования Торгово-промышленной палаты Венгрии Чабы Ференца. Несомненно, статья господина Ференца, посвященная реформированию системы профессионального образования (VET) Венгерской Республики, развитию дуального обучения с участием торгово-промышленной палаты, представляет большой интерес и в нашей стране.

В России за последнее десятилетие появился ряд образовательных программ СПО, реализуемых в партнерстве с бизнесом. Дуальная форма обучения, целевое обучение требуют особых организационных и методических условий, изменений в законодательстве, а также существенной корректировки функционала и роли профессиональных образовательных организаций и компаний-работодателей.

В настоящее время обсуждается федеральный проект «Профессионалитет». Анализ, проведенный Минпросвещения России в регионах¹, дал повод министерству сократить срок обучения по определенным программам СПО с трех с половиной-четырёх лет до двух-двух с половиной. При этом, благодаря интенсификации обучения и практическому обучению непосредственно на предприятиях, не планируется снижать качество подготовки.

Трехлетний эксперимент согласно проекту Постановления Правительства Российской Федерации предполагается запустить в сентябре 2022 года². Этот документ с приложениями представлен на обсуждение.

В Венгрии также на уровне Правительства был принят ряд решений, позволивших с 2019 года коренным образом модернизировать систему профессионального образования и обучения.

¹ Интервью министра просвещения С. С. Кравцова: <https://edu.gov.ru/press/4014/programma-professionalitet-pozvolit-gotovit-vostrebovannyh-specialistov-za-225-goda>

² Из Пояснительной записки Минпросвещения России к проекту Постановления: Проект постановления Правительства РФ «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» подготовлен с целью реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» в соответствии с п. 8 Перечня поручений по итогам состоявшегося 15 июля 2021 г. совещания по рассмотрению новых инициатив социально-экономического развития Российской Федерации.

Предлагается создание в субъектах РФ образовательно-производственных центров (кластеров), представляющих собой интеграцию образовательных организаций и организаций, действующих в реальном секторе экономики. Интеграция может быть осуществлена в виде создания управляющей компании или образовательной организации в виде автономной некоммерческой организации (в соучредительстве предприятия и государства). При участии регионального наблюдательного центра осуществляется разработка программы деятельности образовательно-производственного центра, на основании которой формируется заявка на предоставление грантов в форме субсидий из федерального бюджета.

В частности, введены два типа образовательных организаций: техникум и профессиональная школа.

В техникуме получают более сложные профессиональные квалификации, такие как медсестра, техник-механик и т. п. Срок обучения — пять лет на базе девяти классов средней школы. Первые два года студенты осваивают профессиональную часть программы на уровне теории и сдают экзамен, допускающий к дальнейшему практическому обучению — специализации на предприятии в течение трех лет. Эта часть программы представляет собой дуальное обучение с гарантированным трудоустройством после выпуска. В эти же три года в теоретической части дуального обучения осваивается и программа полной средней школы с выпускным экзаменом по четырем общеобразовательным предметам. Пятый экзамен — испытание по специальности по окончании учебы. Каждый выпускник получает два документа: аттестат об окончании средней школы и диплом техника. Для тех, кто хорошо успевает в техникуме, есть возможность продолжить учебу в вузе в том же секторе экономики. В техникуме также есть двухгодичные программы послесреднего профессионального образования для тех, кто имеет аттестат об окончании полной средней школы.

В профессиональной школе образовательные программы рассчитаны на 3 года с разделением на две части. Первый год посвящается теоретическому обучению по профессии, следующие два — дуальному обучению в рамках трудового договора с предприятием. Заканчивается оно базовым отраслевым экзаменом, позволяющим сразу выйти на работу в качестве квалифицированного рабочего. У мотивированных студентов есть возможность продолжить учебу и получить аттестат об окончании средней школы или диплом техника.

Организация дуального обучения — это полностью функция торгово-промышленной палаты и предприятий, выразивших желание обучать студентов. Законодательство определяет порядок обучения по дуальной системе и предусматривает разделение функционала образовательных организаций и предприятий при посредничестве торгово-промышленной палаты. Эта модель напоминает систему профессионального обучения Германии или Австрии, но обладает венгерскими национальными особенностями.

Статья Чабы Ференца написана на английском языке, однако современные цифровые технологии помогут преодолеть трудности перевода для той части наших читателей, кто испытывает с ним проблемы..

*Екатерина Есенина,
доктор педагогических наук,
ведущий научный сотрудник
НИЦ профессионального образования
и систем квалификаций
ФИРО РАНХиГС*

Роль дуального образования в системе среднего профессионального образования Венгрии

Чаба Золт Ференц¹

¹Торгово-промышленная палата Венгерской Республики, Будапешт, Венгрия

Ференц Чаба Золт — координатор дуального обучения и международных отношений в сфере профессионального образования Торгово-промышленной палаты Венгерской Республики, e-mail: ferencz.csaba@mkik.hu

Статья поступила
в редакцию
23 апреля 2021 г.

Аннотация. Цель статьи — представить особенности дуальной системы в профессиональном образовании Венгрии, основываясь на опыте работы Торгово-промышленной палаты Венгрии в этом направлении за последние три года (2019–2021). Предпринята попытка систематизировать управленческие решения по внедрению дуальной системы обучения в профессиональное образование страны на принципах государственно-частного партнерств. Теоретическая значимость заключается в описании современной модели профессионального образования Венгрии (принципы формирования дуальных образовательных программ в двух типах образовательных организаций, механизмов партнерства предприятий и образовательных организаций при координирующей роли торгово-промышленной палаты). Практическая значимость — в описании нормативных правовых решений, обеспечивающих жизнеспособность дуальной модели обучения в стране.

Ключевые слова: дуальное образование, профессиональное образование, среднее профессиональное образование в Венгрии, Торгово-промышленная палата Венгрии

Для цитирования: Ференц Чаба Золт. Роль дуального образования в системе среднего профессионального образования Венгрии // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 107–111. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.009>

Role of the dual VET in the secondary vocational education in Hungary

Csaba Zsolt Ferencz¹

¹Hungarian Chamber of Commerce and Industry, Budapest, Hungary

Csaba Zsolt Ferencz — Coordinator of Dual VET and International VET affairs In Hungarian Chamber of Commerce and Industry, e-mail: ferencz.csaba@mkik.hu

Abstract. The purpose of the article is to characterize the features of the dual system in vocational education in Hungary based on the experience of the Hungarian Chamber of Commerce and Industry over the past three years (2019–2021). The author attempts to systematize management decisions on the introduction of a dual training system in the country's vocational education based on the principles of public-private partnerships. The theoretical significance lies in the description of the modern model of professional education in Hungary (the principles of the dual educational programmes formation in two types of educational organizations, partnership mechanisms of enterprises and educational organizations with the Chamber of Commerce and Industry having the coordinating role). The practical significance lies in the description of regulatory legal solutions that ensure the viability of the dual model of education in the country.

Key words: dual system, vocational education and training, Hungarian VET system, Hungarian Chamber of Commerce and Industry

Funding. The article has been compiled with the financial support of the Ministry for Innovation and Technology.

For citation: Ferencz, Csaba Zsolt (2021). Role of the dual VET in the secondary vocational education in Hungary. *Vocational Education and Labour Market*, 3, 107–111. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.009>

Introduction

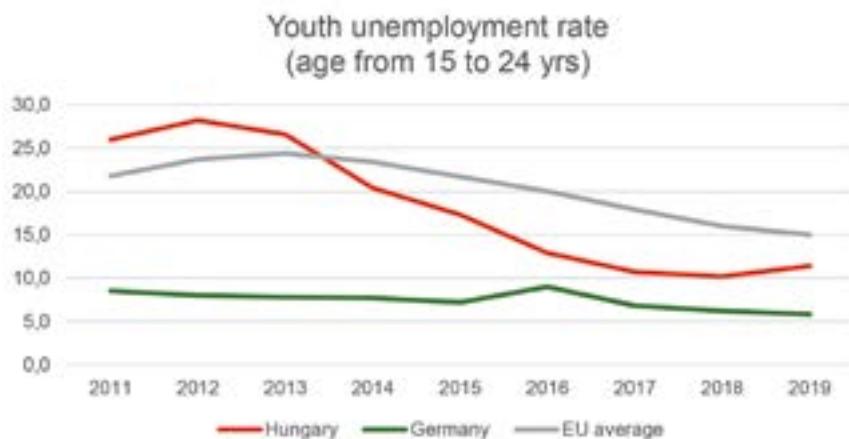
The rapid technical development and the continuous changes in the labour market demands triggered the need to renew the Hungarian VET system. The reform process affecting all areas of VET was launched in January 2020. The aim was to prepare young professionals having apart from basic competence, a competence to lay the foundation for prosperity in the changing business environment and for life-long learning.

The new VET system is based on the VET 4.0 Strategy adopted in 2019, and one of its priorities is strengthening the dual character of education. This type of training has significant benefits on macroeconomical and microeconomical levels as well as on the level of individuals.

Benefits of the dual training

The dual training improves labour market prospects. Thus it is an effective tool for tackling youth unemployment. For instance, the relevant reform measures taken in 2012 contributed to significant improvement of the situation. Hungary was leading among European countries in the reduction of unemployment of youngsters for the period from 2011 to 2019 and had the rate above the EU average in 2019.

Students acquire up-to-date professional knowledge in the real working environment, and that is another benefit of dual training. This knowledge meets the labour market demands, which makes students prepared for an effective further specialisation of their skills. Besides long-term prospects, dual training also provides short-term benefits: apprentices get a monthly payment and social insurance. In many families, monthly payment is a significant part of the household budget and thus can strongly motivate the youngsters to participate



Source: Eurostat

in the training. It is especially the case in the new VET system, where the sum is 4–6 times higher compared to the payment in the previous system (circa 300–400 EUR).

Nowadays, the main motivation for businesses to host apprentices is ensuring the availability of a skilled workforce. During the training, students get familiar with the workflows, technology, staff, goals and objectives, the working climate of the company. Within a short period of time, after they complete their studies, they are able to perform full-value work. One of the key motivation factors is the state subsidy provided for apprenticeship hosting companies. In many cases, however, trainers' level of commitment and dedication to dual education is already strong enough motivation.

Dual training in the new institutional system

The new VET has brought a new institutional structure. According to the VET 4.0 Strategy, the change is due to the principle that the main task of the school system is to provide a broad sectoral vocational foundation and competencies the business community requires. After acquiring the necessary sectoral vocational knowledge, students continue their studies in dual training. Young professionals leaving IVET enter the labour market with a solid foundation and ability to learn.

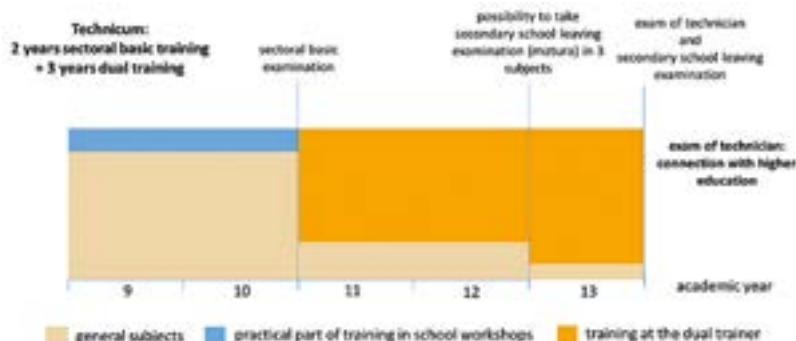
There are two school types in the new institutional system: technikum school and vocational school.

Technikum

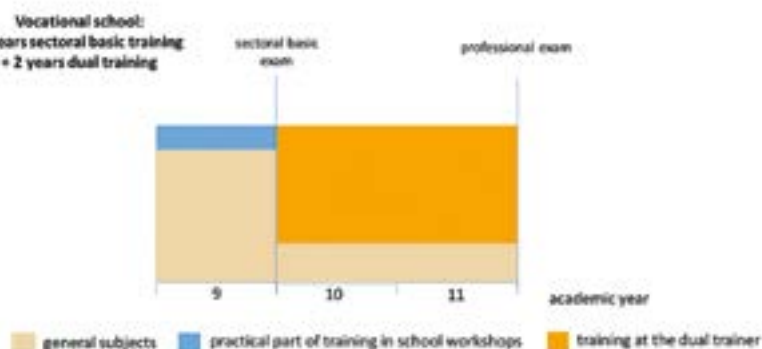
The technician programme lasts for five years. The first two years provide sectoral knowledge. After passing the basic sectoral examination, students continue their studies in their specialization for three years. If a good hosting company is available, this second stage is the dual part of the education, and dual training is provided within the framework of the new type of apprenticeship contract, named vocational employment contract. Students take the secondary school final examination consisting of four general subjects; the fifth one is the final vocational exam. The technikum provides two certificates when the studies are complete: the secondary school leaving certificate and the technician

diploma. For those performing well in technical school, there is a possibility to continue their studies in higher education in the same economic sector.

In technikum, the more complex vocational programmes such as a nurse, mechanical technician are available.



Source: Ministry for Innovation and Technology and own editing



Source: Ministry for Innovation and Technology and own editing

Vocational school

Vocational programmes last for three years with the division of 2+1 years. The first year is the part of the training providing sectoral knowledge; the following two years are devoted to dual training within the framework of the vocational employment contract. Motivated students can continue their studies and acquire a secondary school leaving certificate or technician diploma.

The schools are interconnected: a student from one school can transfer to the other without the need to take exams or provide 9 grade results. The basic sectoral foundation is finished by a basic sectoral exam providing students with a possibility to work at simple jobs. In technikum, there are 2-year post-secondary VET programmes for those having secondary school leaving certificate (for example those completed secondary grammar school).

Content of the dual training: role of the training programme

The dual training is organised according to the training programme (TP) of the apprenticeship hosting company. TPs are elaborated on the basis of the two-level VET content regulation. In this structure, Programme and outcome

requirements (POR) represent the highest level. It is published by the Minister in charge of the VET, thus ensuring quick and effective adaptation according to changing demands of the economy. PORs define learning outcomes of vocations as well as the control, measurement and assessment system. In this document, actual requirements reflecting the content of the training are aligned into groups by a set of descriptors: skills, knowledge, behaviour and attitudes, autonomy and responsibility.

The second level of VET regulation is the programme curriculum (PC) issued by the Minister in charge of the VET. PC defines the scope of vocational subjects and topics for each grade, number of their classes.

TPs cover the whole period of the dual training and are preferably elaborated, relying on the method of learning outcomes. It clearly states the objectives of the training, contains detailed information on requirements, content and number of classes of training units, competencies to be developed (such as skills, knowledge, digital competencies, etc.). Description of the assessment system is also part of the document.

The properly worked out TP proves that dual training is a process that affects the students' personality and is implemented in a planned way. While providing proper professional knowledge demanded by the labour market, the training facilitates workplace socialisation as well as generates desire and skills for individual learning after completing academic studies, thus fulfilling an important role in personality development.

Elaboration of TP is a challenge for enterprises, mainly for SMEs, the Hungarian Chamber of Commerce and Industry (HCCI). That is why the territorial chambers of commerce and industry network provide comprehensive assistance in the development process. The properly trained chamber advisors give information on the new approach and method of learning outcomes, on the role, the structure of TP, give samples. If it is necessary, advisors will be able to take part directly in the elaboration process. Moreover, they involve proper experts when necessary.

Traditionally, HCCI plays a key role in shaping and developing the Hungarian VET system. It has a wide range of public law VET tasks, from carrier orientation to adult training. In accordance with the government's objectives, it contributes to the strengthening and broadening of the dual VET: it encourages potential enterprises to host apprentices and provide customer-oriented, tailor-made assistance for dual trainers.

The article has been compiled with the financial support of the Ministry for Innovation and Technology.



**HUNGARIAN
CHAMBER OF COMMERCE
AND INDUSTRY**

Csaba Zsolt FERENCZ

coordinator of dual VET and
international VET affairs

Актуальные проблемы профессиологии образования (по материалам нетворкинга «Профессиология: проекция в будущее»)

Э. Ф. Зеер¹, Ю. А. Сыченко¹

¹Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия

Статья поступила
в редакцию
7 июля 2021 г.

Зеер Эвальд Фридрихович — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и профессионального развития, директор научно-образовательного центра инноваций в профессиональном образовании Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID: 0000-0003-1680-4970, e-mail: zeer.ewald@yandex.ru

Сыченко Юлия Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и профессионального развития, ученый секретарь научно-образовательного центра инноваций в профессиональном образовании Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID: 0000-0002-5991-3213, e-mail: julija-2016@bk.ru

Аннотация. Профессиология — научная дисциплина, находящаяся на стадии становления. Предпосылки актуализации профессиологических исследований связаны с тенденциями современного постиндустриального общества. Оформление методологического аппарата профессиологии, кристаллизация внутренней структуры научной дисциплины требует интенсивного обмена идеями, тесного взаимодействия ученых и практиков, чему и был посвящен нетворкинг «Профессиология — проекция в будущее».

Цель мероприятия: анализ современного состояния и перспектив развития профессиологии как области научного знания. В ходе дискуссии по методологическим основам профессиологии участники представили свои взгляды на предмет и структуру данной дисциплины, обсудили проблему неэффективности традиционных методов профессиографирования и поиска новых подходов. Анализ современных тенденций развития мира профессий позволил определить перспективные направления профессиологических исследований: научно обоснованное проектирование новых профессий; изучение трансформации психологических механизмов профессионального и личностного становления в условиях прогнозируемого изменения структуры занятости; экспериментальное апробирование технологических возможностей для устранения факторов профессиональной непригодности, развития профессионально важных качеств, оптимизации функциональных состояний человека в процессе труда. Также были выделены профессиологические технологии проектирования и сопровождения карьеры в современных условиях: профориентация на основе модульного подхода, профессиональные пробы.

Ключевые слова: профессиология, профессиоведение, профессиография, профессиональная ориентация, профессиональное проектирование, персонализированное образование

Для цитирования: 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>

Благодарность. Авторы статьи выражают благодарность участникам нетворкинга «Профессиология: проекция в будущее» за продуктивный обмен идеями и мнениями в области профессиологии.

Actual problems of the professionology of education (based on the materials of the networking «Professionology: projection into the future»)

E. F. Zeer¹, Yu. A. Sychenko¹

¹Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

Ewald F. Zeer — Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Psychology), Professor of Psychology of Education and Professional Development Department, Director of the Scientific and Educational Center for Innovations in Professional Education of the Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: 0000-0003-1680-4970, e-mail: zeer.ewald@yandex.ru

Yulia A. Sychenko — Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor of the Psychology of Education and Professional Development Department of the Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: 0000-0002-5991-3213, e-mail: julija-2016@bk.ru

Abstract. Professionology is a scientific discipline that is at the stage of formation. The prerequisites for the actualisation of occupational research are related to the trends of modern post-industrial society. The design of the methodological apparatus of professionology, the crystallisation of the internal structure of the scientific discipline, requires an intensive process of exchanging ideas, a close interaction of scientists and practitioners. That was the subject of the networking “Professionology — projection into the future”.

The purpose of the event: analysis of the current state and prospects for the development of professionology as a field of scientific knowledge. During the discussion on the methodological foundations of professionology, the participants presented their views on the subject and structure of this discipline, discussed the inefficiency of traditional methods of professionography and the search for new approaches. The analysis of modern trends in the development of the world of professions allowed us to identify promising areas of professional research. One of them: scientifically-based design of new professions. Another: study of the transformation of the psychological mechanisms of professional and personal formation in the conditions of the predicted change in the employment

structure. One more is experimental testing of technological capabilities to eliminate the factors of professional unfitness, the development of professionally important qualities, and optimisation of a person's functional states in the work process. Furthermore, occupational technologies for designing and supporting a career in modern conditions: career guidance based on a modular approach, professional tests were identified.

Keywords: professionology, professional studies, professionography, professional orientation, professional design, personalized education, vocational education

For citation: Zeer, E. F., & Sychenko, Yu. A. Actual problems of the professionology of education (based on the materials of the networking «Professionology: projection into the future»). *Vocational Education and Labour Market*, 3, 112–122. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.011>

Acknowledgment. The authors thank the participants of the networking «Professionology: projection into the future» for a productive exchange of ideas and opinions in the field of professionology.

Введение

Профессиология как наука находится в стадии становления. Многие вопросы относительно ее методологических основ, направлений прикладных исследований остаются дискуссионными. Столкновение различных позиций исследователей является закономерным проявлением этапа становления науки и способствует более четкому оформлению основ профессиологии.

Цель статьи — проанализировать современное состояние и перспективы развития профессиологии как области научного знания. Поставленная цель реализуется в процессе осмысления выступлений участников нетворкинга¹. Выбранный метод с учетом новизны и малоизученности темы представляется в данном случае наиболее адекватным.

Методологические основы профессиологии

Направления профессиологических исследований определяют тенденции современного постиндустриального общества:

- ускорение технологических процессов;
- неопределенность мира профессий, смена одних профессий другими в течение жизни одного поколения;
- трудности реализации в выбранной профессии, отчего становится актуальным повышение квалификации, переквалификация и непрерывное образование.

Профессиология в современном мире призвана ответить на следующие вопросы:

¹ Нетворкинг «Профессиология: проекция в будущее», инициатором которого выступил научно-образовательный центр инноваций в профессиональном образовании Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ), состоялся 28 апреля 2021 года. В его работе приняли участие эксперты, ученые и практики в области психологии, педагогики и социальных наук: Э. Ф. Зеер, чл.-корр. РАО, докт. психол. наук (РГППУ, Екатеринбург); В. Л. Савиных, докт. пед. наук (КГУ, Курган); М. В. Зиннатова, канд. психол. наук (УрФУ, Екатеринбург); Н. В. Ломовцева, канд. пед. наук (РГППУ, Екатеринбург); В. С. Третьякова, докт. филол. наук (РГППУ, Екатеринбург); Д. П. Заводчиков, канд. пед. наук (РГППУ, Екатеринбург); Д. Е. Щипанова, канд. психол. наук (РГППУ, Екатеринбург); Ю. А. Сыченко, канд. психол. наук (РГППУ, Екатеринбург); Е. В. Журавлева (Колледж им. Н. А. Демидова, Нижний Тагил); С. В. Сёмина (Институт развития территориальных систем РГППУ, Первоуральск).

1. Как помочь выпускнику профессиональной школы получить именно ту профессию, которая в наибольшей степени соответствует его индивидуально-психологическим особенностям, склонностям, способностям и которая востребована на рынке труда?

2. Какое сопровождение (психологическое, педагогическое, юридическое и т. д.) необходимо личности на протяжении всей профессиональной карьеры, и как оптимально организовать это сопровождение?

В своем становлении профессиология прошла ряд этапов.

1) В 20-е гг. XX в. в рамках психотехники С. Г. Геллерштейном была обозначена необходимость интегративной научной дисциплины, которую он назвал профессиологией (Геллерштейн, 1927).

2) В 50–60-е гг. XX в. К. К. Платонов вновь поднял вопрос о необходимости развития профессиологии как научной дисциплины и подготовки специалистов в этой области (Платонов, 1962).

3) Начиная с 80-х гг. XX в. стали появляться систематизированные работы по профессиологии. В XXI веке проблемы профессиологии рассматриваются с позиций социологии (Цвык, 2008), психологии (Психология труда, 2015; Зеер, Сыманюк, 2019), образования (Александрова, 2009), отраслевой специфики (Военная профессиология, 2004).

Проблемами профессиологии в настоящее время занимаются в основном психологи, хотя это комплексная дисциплина, объединяющая такие направления профессиознания, как социология профессий, антропология профессий, профориентология, профессиональное консультирование, карьерология. В связи с этим в исследовательском поле возникает дисбаланс, преодолеть который, как нам кажется, можно, систематизировав методологические основы профессиологии.

В. Л. Савиных — один из основателей курганской научной школы профориентологии, поддержав такой подход, предложил свой взгляд на структуру профессиологии. По его наблюдениям, большая часть из 500 кандидатских и 50 докторских диссертаций, посвященных проблеме профориентации, анализируют, в основном, работу со школьниками. Между тем профессия сопровождает человека всю жизнь, в течение которой он должен непрерывно определяться. Процесс этот включает следующие этапы: допрофессиональное самоопределение (выбор профессии школьниками); профессионально-образовательное (самоопределение обучающихся в вузе и колледже); профессиональное (процесс профессионального становления личности) и постпрофессиональное самоопределение (Савиных, 2019). Выдвинув концепцию субъект-субъектных отношений человека и профессии, В. Л. Савиных предложил включить в профессиоведение, помимо такой традиционной области исследования, как профессиография, профессиональное проектирование и профессиональный генезис. В качестве же предмета профессиологии, полагает он, следует рассматривать профессию, профессиональную деятельность либо мир профессионального труда.

Предметом обсуждения стало также использование понятий «профессиология» и «профессиоведение», которые зачастую воспринимаются как синонимы. М. В. Зиннатова предложила рассматривать профессиоведение в качестве одной из дисциплин (разделов) профессиологии. Психологическое профессиоведение, по ее мнению, — это область психологической науки, изучающая профессиональное пространство

субъектной личности, психологические механизмы и закономерности его освоения и эффективной самореализации в нем, а также психологическое сопровождение этих процессов (Зеер, Зиннатова, 2019). Важными задачами профессиоведения являются классификация профессий и профессиографирование.

Профессиография. Современные подходы к классификации профессий

М. В. Зиннатова полагает, что традиционные подходы к классификации профессий и профессиографированию оказываются неэффективными в современных условиях.

Во-первых, возрастает скорость трансформации профессий вследствие ускорения технологического развития. Появляются новые виды занятости, уходят в прошлое либо изменяются существующие профессии. Жесткая их классификация в таких условиях не отражает реальности. Альтернативные подходы — гибкая классификация на основе модульного подхода и тематическое моделирование — в большей степени соответствуют современной ситуации.

Во-вторых, затрудненное структурирование профессий приводит к проблемам в профессиографировании. Специалисты, которые занимаются описанием профессий в рамках традиционных канонов, не успевают за изменениями в профессиональном пространстве. Решить эту проблему можно с помощью модульного подхода и компьютерных программ. В этом случае профессиональный выбор делается не между имеющимися профессиями, а зависит от предпочтений человека и его склонностей.

Для подготовки специалистов, которые будут владеть современными подходами к профессиографированию и психологическому сопровождению человека в изменяющемся мире профессий, нужно создавать специализированные образовательные программы. Одна из таких программ реализуется в настоящее время в РГППУ.

По нашему мнению, необходимо готовить не только практикующих специалистов в области профессиологии, но и ученых. Программа может быть реализована в системе непрерывного профессионального образования:

- как отдельная учебная дисциплина в рамках программы по подготовке педагогов профессионального образования;
- как полноценная магистерская программа;
- в виде майнора.

Кроме того, профессиология имеет все шансы быть включенной в новый перечень научных специальностей.

Направления профессиологических исследований

Становление и развитие профессиологии как самостоятельной научной дисциплины непосредственно связано с определением и обсуждением перспективных направлений исследований.

Одно из таких направлений — профессиональное проектирование — было представлено в выступлениях ученых-исследователей РГППУ Д. П. Заводчикова, Н. В. Ломовцевой и Н. В. Третьяковой.

Д. П. Заводчиков, инициировавший обсуждение этого важного направления, отметил, что новые профессии складываются стихийно и поэтому научно обоснованное проектирование могло бы снизить социальные издержки их становления. Профессиональное проектирование должно опираться на анализ тенденций в мире профессий. В настоящее время предпринимаются активные попытки определить области профессиональной деятельности, которые «выстрелят» в будущем¹. Так, в сфере образования на основе ряда «soft skills» (системное мышление, управление проектами, междотраслевая коммуникация, мультиязычность и мультикультурность и пр.) проектируются такие профессии, как разработчик образовательных траекторий, карьерный стратег, тьютор, координатор образовательной платформы, сценарист образовательных программ и т. д. По мнению Н. В. Ломовцевой, большинство этих профессий связаны так или иначе с цифровой компетентностью, что является отражением долгосрочного тренда цифровой трансформации образования (Андрюхина и др., 2021).

По мнению В. С. Третьяковой, при определении перспективных профессий в сфере образования необходимо учитывать не только процесс цифровизации, но и постепенное движение образования в сторону его персонализации, построения индивидуальной вариативной образовательной траектории профессионального и карьерного развития (Третьякова, 2020). Данная тенденция сделает наиболее востребованной, ключевой в области образования, профессию тьютора. Скорее всего, к последнему со временем отойдет функционал карьерного стратега и сценариста образовательных программ. Соответственно, уже сегодня необходимо готовить тьюторов, которые будут крайне востребованы в ближайшем будущем, однако руководство педагогических вузов пока не осознало остроту этой проблемы.

Следующим актуальным направлением профессиологических исследований, по мнению Д. П. Заводчикова, является *изучение психологических механизмов профессионального и личностного становления в условиях прогнозируемого изменения структуры занятости*. Изменчивость мира профессий, неопределенность профессионального будущего воспринимается личностью как угроза. Значительная часть рабочей силы в постиндустриальном обществе перетекает в сферу услуг, индустрию развлечений, в область работы с информацией, управления социальными отношениями и процессами. Следует признать, что в массе своей это не слишком квалифицированные, но востребованные рабочие места. Существует потребность и в высококвалифицированных профессионалах, занятых интеллектуальным трудом, производящих креативный продукт. Таким образом, специалисты с низкой и высокой квалификацией будут востребованы на рынке труда и в обозримом будущем. В то же время среднеквалифицированные трудовые процессы будут автоматизироваться, вытесняя человека. При этом профессионализация — достаточно длительный процесс, обладающий инерцией. Потратив несколько лет на получение специальности, выпускник учебного заведения может оказаться невостребованным на рынке труда. Для большей части

¹ См.: Атлас новых профессий 3.0. https://atlas100.ru/upload/pdf_files/atlas.pdf; Атлас профессий будущего. <https://issek.hse.ru/atlasfutureprofessions>.

трудоспособного населения прогнозируемое изменение структуры занятости в будущем представляет собой угрозу (Заводчиков, 2019).

Описанные выше процессы, скорее всего, будут влиять на механизмы профессионального становления личности. Самооценка взрослого человека, его самооотношение и самопрезентация формируются в основном под влиянием профессии. Если же квалификация человека становится невостребованной, под угрозой оказывается и его психологическое благополучие. Как в этих условиях будет протекать профессиональное и личностное становление — вопрос, поиск ответа на который может быть одним из перспективных направлений исследований в профессиологии.

Одна из стратегий преодоления психологических угроз, связанных с неопределенностью профессионального будущего, была выделена и описана Д. Е. Щипановой на основе анализа эссе студентов-магистрантов, изучающих дисциплину «Профессиология». Современные студенты считают возможной следующую стратегию профессиональной самореализации в будущем: краткосрочное обучение на курсах, пробная работа по специальности и, если она понравится, более глубокое погружение в профессию с последующим выстраиванием карьерной траектории. Таким образом, несмотря на неопределенность в будущем, современные студенты достаточно оптимистично относятся к существующим психологическим угрозам.

Другое важное направление исследований в рамках профессиологии было обозначено Ю. А. Сыченко как *изучение возможностей новых технологий для сопровождения профессионального развития личности*.

Технологии, которые только разрабатываются или уже вышли на рынок, могут изменить характер профессиональной деятельности и открыть новые возможности для психологического сопровождения профессионального становления личности. Таких технологий достаточно много и в обозримом будущем появится еще больше.

В частности, современные нейротехнологии позволяют:

- восстанавливать сенсорные, двигательные функции, речь при помощи нейроинтерфейсов (интерфейсов «мозг-компьютер»);
- тренировать когнитивные функции;
- вырабатывать способность входить в определенные состояния (переключаться с активного рабочего состояния на состояние расслабленности, покоя) под контролем аппаратуры, показывающей активность головного мозга в реальном времени;
- преодолевать фобии, мешающие человеку выполнять профессиональные функции при помощи погружения в виртуальную или дополненную реальность.

Таким образом, появляющиеся технологии помогают человеку снижать профессиональные ограничения и развивать важные с точки зрения профессии качества. Поэтому в перспективе профессиология может экспериментально исследовать возможности использования нейротехнологий для сопровождения профессионального развития личности.

Профессиологические технологии: практика применения

Эксперты-практики, участвовавшие в нетворкинге, представили современные технологии профессиональной ориентации, которые складываются в систему профессионального образования.

Е. В. Журавлева познакомила коллег с проектом ранней профессиональной ориентации обучающихся 6–11-х классов «Билет в будущее», основным элементом которого является технология профессиональных проб. Организационно-технологической базой для проведения такой работы является комплекс созданных в колледже мастерских по формированию компетенций в области парикмахерского искусства, организации экскурсионных услуг, индустрии моды, ремонта и обслуживания автомобильного транспорта и др. (Морозова, Фищукова, Журавлева, 2021).

Руководитель Центра профориентационных и образовательных проектов РГППУ С. В. Сёмина представила проект, реализуемый совместно с лицеем № 21 (г. Первоуральск) в целях выработки у студентов мотивации к образованию и самообразованию, способности осознанно выбирать профессию и выстраивать индивидуальную образовательную траекторию.

В основе проекта лежит использование в образовательном процессе социально-профессиональных практик (пассивных — экскурсии, встречи с профессионалами — и активных — профессиональные пробы, участие в профессиональных конкурсах на базе предприятий и т. д.), а также образовательных сессий: лектории, тренинги, индивидуальные образовательные модули (Демакова, Носкова, Дорохова и др., 2019).

Заключение

1. Профессиология находится в стадии становления, ее методологические основы нуждаются в систематизации и уточнении.

2. Тенденции цифровизации, автоматизации трудовых процессов, персонализации образования делают перспективными такие направления профессиологических исследований, как:

- научно обоснованное проектирование новых профессий;
- изучение трансформации психологических механизмов профессионального и личностного становления в условиях прогнозируемого изменения структуры занятости;
- экспериментальное исследование возможностей новых технологий (в том числе нейротехнологий) для решения проблемы профессиональной непригодности, развития профессионально важных качеств, оптимизации функциональных состояний человека в процессе труда.

3. Перспективным направлением развития профессиологии в ее прикладном аспекте следует признать технологии проектирования и сопровождения карьеры, учитывающие актуальные факторы профессионального развития личности. К таким технологиям можно отнести профориентацию на основе модульного подхода, профессиональные пробы.

Литература

1. Александрова Н. М. Методологические принципы профессиологии педагогического образования // Человек и образование. 2009. № 3 (20). С. 55–59. https://iuorao.ru/files/journal/people-and-education/2009_3.pdf.

2. Андрюхина Л. М., Ломовцева Н. В., Садовникова Н. О., Коновалов А. А., Чебыкина И. В. Готовность педагогов профессионального образования к работе в условиях цифровой образовательной среды // Электронный журнал «Современные проблемы науки и образования». 2021. № 2. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30563>.
3. Военная профессиология / Ред. А. Г. Караяни, Ю. Г. Сулимова. М.: Военный университет, 2004.
4. Геллерштейн С. Г. Вопросы психологии труда // Психологическая наука в СССР. Т. 2. М.: АПН РСФСР, 1960. С. 337–358.
5. Демакова Л. Н., Носова В. В., Дорохова Т. С., Сёмина С. В. Профессиональная социализация обучающихся образовательных организаций в условиях моногорода // Непрерывное образование: теория и практика реализации: мат-лы II Межд. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 22 января 2019 г.). Екатеринбург: РГППУ, 2019. С. 51–55.
6. Заводчиков Д. П. Психологические угрозы профессиональному будущему субъекта профессиональной деятельности // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 2. С. 18–26. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10203>.
7. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Профессиология: психологический контент. М.: ИНФРА-М, 2019.
8. Зеер Э. Ф., Зиннатова М. В. Психологическое профессиоведение: учеб. пособие. Екатеринбург: РГППУ, 2019.
9. Морозова С. А., Фищукова О. А., Журавлева Е. В. Виртуальные мастерские: открытое образовательное пространство для решения задач подготовки квалифицированных кадров региональной экономики // Виртуальные мастерские — технология умножения профессионально-познавательных возможностей обучающихся СПО: сб. мат-лов Всерос. науч.-практ. форума, 31 марта 2021 г. / Ред. Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: РГППУ, 2021. С. 146–154.
10. Психология труда, инженерная психология и эргономика / Ред. Е. А. Климова, О. Г. Носковой, Г. А. Солнцевой. М.: Юрайт, 2015.
11. Платонов К. К. Вопросы психологии труда. М.: Медгиз, 1962.
12. Савиных В. Л. Проблемы научного обоснования взаимодействия человека и профессии // Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф., 29 января 2019 г. / Ред. Э. Ф. Зеер, В. С. Третьякова. Екатеринбург: РГППУ; Нижний Тагил: Нижнетагильский колледж им. Демидова, 2019. С. 270–275. http://www.ntgpk.com/upload/12.03.2019/СБОРНИК_2019.pdf.
13. Третьякова В. С. Исследование рынка труда — вектор прогнозирования профессионального будущего студенческой молодежи // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 2. С. 122–132. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10236>.
14. Цвык В. А. Профессиология в системе социально-гуманитарного знания // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Социология. 2008. № 4. С. 21–27. <https://arxiv.gaugn.ru/s2313-22720000617-5-1-ru-267>.

References

- Aleksandrova, N. M. (2009). Methodological principles of the professionology of pedagogical education. *Man and Education*, 3, 55–59. https://iuorao.ru/files/journal/people-and-education/2009_3.pdf. (In Russ.)
- Andriukhina, L. M., Lomovtseva, N. V., Sadovnikova, N. O., Kononov, A. A., & Chebykina, I. V. (2021). Formation of professional education teachers' readiness to work in the digital educational environment. *Modern Problems of Science and Education*, 2. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30563>. (In Russ.)
- Demakova, L. N., Nosova, V. V., Dorokhova, T. S., & Semina, S. V. (2019). Professional socialization of students of educational organizations in a single-industry city. In *Continuing education: theory and practice of implementation* (pp. 51–55). Yekaterinburg: RSVPU. (In Russ.)
- Gellershtein, S. G. (1960). Voprosy psikhologii truda [Questions of labor psychology]. *Psikhologicheskaya nauka v SSSR [Psychological science in the USSR]*. Issue 2. Moscow: APN RSFSR. 337–358. (In Russ.)
- Karaiani, A. G., & Sulimova, Iu. G. (Eds.). (2004). *Voennaia professiologiia [Military professionology]*. Moscow: Voennyi universitet. (In Russ.)
- Klimov, E. A., Noskova, O. G., & Solntseva, G. A. (Eds.). (2015). *Psikhologiia truda, inzhenernaia psikhologiia i ergonomika [Labour psychology, engineering psychology and ergonomics]*. Moscow: Urait. (In Russ.)
- Morozova, S. A., Fishchukova, O. A., & Zhuravleva, E. V. (2021). Virtual'nye masterskie: otkrytoe obrazovatel'noe prostranstvo dlia resheniia zadach podgotovki kvalifitsirovannykh kadrov regional'noi ekonomiki [Virtual workshops: an open educational space for solving the problems of training qualified personnel of the regional economy]. *Proceedings of the forum Virtual'nye masterskie — tekhnologiia umnozheniia professional'no-poznavatel'nykh vozmozhnostei obuchaiushchikhsia SPO [Virtual Workshops — the Technology of Ultiplying the Professional and Cognitive Capabilities of VET Students]* (pp. 146–154). Yekaterinburg: RSVPU. (In Russ.)
- Platonov, K. K. (1962). *Voprosy psikhologii truda [Problems of Labour Psychology]*. Moscow: Medgiz. (In Russ.)
- Savinykh, V. L. (2019). Problemy nauchnogo obosnovaniia vzaimodeistviia cheloveka i professii [Problems of scientific substantiation of interaction between a person and a profession]. *Proceedings of the Conference Transprofessionalizm kak prediktor sotsial'no-professional'noi mobil'nosti molodezhi [Transprofessionalism as a Predictor of Socio-Professional Mobility of Youth]* (pp. 270–275). Yekaterinburg: RSVPU; Nizhny Tagil: Nizhny Tagil Professional College named after Demidov. http://www.ntgpk.com/upload/12.03.2019/СБОРНИК_2019.pdf. (In Russ.)
- Tret'iakova, V. S. (2020). A study of the labor market — a vector of forecasting of the future professional student youth. *Vocational Education and Labour Market*, 2, 122–132. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10236>. (In Russ.)

- Tsvyk, V. A. (2008). Occupational studies among other social and humanitarian disciplines . *RUDN Journal of Sociology*, 4, 21–27. <https://arxiv.gaugn.ru/s2313-22720000617-5-1-ru-267>. (In Russ.)
- Zavodchikov, D. P. (2019). Psychological threats to the professional future of the subject of professional activity. *Vocational Education and Labour Market*, 2, 18–26. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10203>. (In Russ.)
- Zeer, E. F., & Symaniuk, E. E. (2019). *Professiologiia: psikhologicheskii content [Professione: psychological content]*. Moscow: INFRA-M. (In Russ.)
- Zeer, E. F., & Zinnatova, M. V. (2019). *Psikhologicheskoe professiovedenie [Psychological professional studies]*. Yekaterinburg: RSVPU. (In Russ.)

Роль саморегуляции в профессиональном выборе личности

С. А. Лысуенко¹

¹Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета), Нижний Тагил, Россия

Лысуенко Светлана Анатольевна — кандидат психологических наук, директор Центра тестирования и профориентации Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета), ORCID: 0000-0002-4769-2230, e-mail: slysuenko@rambler.ru

Статья поступила
в редакцию
14 июля 2021 г.

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы, связанные с особенностями профессионального выбора выпускников общеобразовательных организаций. Представлены результаты исследования, позволяющие определить роль осознанной саморегуляции активности молодых людей, оказавшихся в ситуации профессионального выбора (на примере студентов педагогического вуза). В исследовании приняли участие 302 студента первого курса, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». В качестве инструментария были использованы методика «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С. А. Пакулиной и М. В. Овчинникова и опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой. Данные, полученные в процессе исследования, были структурированы, обработаны и проинтерпретированы с применением математических методов. Было установлено, что студенты первого курса, совершившие при поступлении в вуз профессиональный выбор с учетом своих интересов и склонностей, обладают сформировавшейся потребностью продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, а план их действий отличается детализированностью и развернутостью. Также им свойственны самостоятельность при проектировании способов достижения индивидуальных целей, гибкость в случае возникновения непредвиденных обстоятельств, развитая адекватная оценка себя и полученных результатов. По итогам исследования был сделан вывод о том, что наличие сформированной системы осознанной саморегуляции произвольной активности у индивида, находящегося на этапе выбора профессии, позволяет совершить более правильный профессиональный выбор, что, в свою очередь, является одним из условий актуализации профессионально-личностного потенциала.

Ключевые слова: профессиональный выбор, саморегуляция, профессиональное развитие, педагогическое образование, профессионально-личностный потенциал

Для цитирования: Лысуенко С. А. Роль саморегуляции в профессиональном выборе личности // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 123–132. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.010>

© Лысуенко С. А., 2021

The role of self-regulation in the professional choice of a personality

S. A. Lysuenko¹

¹Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch of the Russian State Vocational Pedagogical University), Nizhny Tagil, Russia

Svetlana A. Lysuenko — Candidate of Science (Psychology), Head of the Center for Testing and Career Guidance of Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch of the Russian State Professional Pedagogical University), ORCID: 0000-0002-4769-2230, e-mail: slysuenko@rambler.ru

Abstract. The article discusses issues related to the peculiarities of the professional choice of graduates of public education organizations.

There are results of the study presented, which allow us to determine the role of conscious self-regulation of the activity of young people who find themselves in a situation of having to make a professional choice (on the example of students of a pedagogical university). The research involved 302 first-year students studying in the field of training 44.03.01 «Pedagogical Education». As research tools, the «Motivation of teaching pedagogical university students» methodology by S.A. Pakulina and M.V. Ovchinnikov and the questionnaire «Style of self-regulation of behaviour» by V.I. Morosanova were used. The data obtained during the research were organized, processed and interpreted using mathematical methods. It was found that first-year students who, upon entering the university, made a professional choice more consciously, taking into account their interests and inclinations have a well-developed need to think through their actions and behaviour to achieve their goals and their action plan is detailed. They are also characterized by independence in designing an action plan to achieve individual goals, flexibility in the situation of unforeseen circumstances, an advanced adequate assessment of themselves and the results they achieved. As the main conclusion, the following is formulated: the possession of a developed system of conscious self-regulation of arbitrary activity in an individual who is at the stage of choosing a profession allows him to make an adequate professional choice, which, in turn, is one of the conditions for the actualization of professional and personal potential.

Keywords: professional choice, self-regulation, professional development, teacher education, professional and personal potential

For citation: Lysuenko, S. A. (2021). The role of conscious self-regulation in the professional choice of a personality. *Vocational Education and Labour Market*, 3, 123–132. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.010>

Введение

Выбор профессионального будущего, который стоит перед выпускниками школ, чаще всего сводится к выбору учебного заведения, где в процессе профессиональной подготовки осваивается тот или иной вид трудовой деятельности. Поступая в колледж или вуз, молодые люди не просто выбирают профессию, они определяют направление

своей активности и формируют образ и качество своей жизни минимум на ближайшие три-шесть лет, а чаще всего на всю жизнь.

Поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой трудовой деятельности является сущностью профессионального самоопределения, но, к сожалению, не всегда молодые люди выступают субъектами разумного самоопределения. Все чаще абитуриенты и студенты воспринимают обучение в колледже или вузе только как возможность получить диплом и не думают о том, что профессиональное образование помогает личности реализоваться в жизни. (Лутовина, 2017). Таким образом, профессиональное самоопределение — не просто выбор специальности, но и сопряжение ее с образом желаемого будущего. (Горбатко, 2018).

Несмотря на обилие информации, у современной молодежи не все хорошо с осознанным профессиональным выбором. Невозможно не согласиться с М. С. Ковалевич, указывающей на то, что зачастую «выбор профессии является неорганизованным, не учитывает личные интересы определяющегося и не способствует выработке специальных навыков профессиональной деятельности» (Ковалевич, 2012).

Сложившаяся ситуация во многом объясняется тем, что абитуриенты не обращают внимания на «восьмиугольник основных факторов выбора профессии», описанный Е. А. Климовым. Так, один из факторов данной модели, полагает автор, указывает на «необходимость наличия определенной программы действий по выбору и достижению профессиональных целей — с личной профессиональной перспективой» (Климов, 1990). Речь идет об одной из индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции личности — программировании. В. И. Моросанова, автор концепции индивидуального стиля саморегуляции произвольной активности, считает, что программирование является одним из основных функциональных компонентов единого процесса саморегуляции, обеспечивающего мобилизацию и интеграцию психологических особенностей человека для достижения целей деятельности и поведения (Моросанова, 2004).

Отечественные и зарубежные исследования, посвященные профессиональному развитию личности, много внимания уделяют способности человека управлять своей активностью, поскольку этот навык позволяет самостоятельно руководить процессом индивидуальной профессионализации. Разработке данного вопроса, в частности, посвящены теория профессионального развития Д. Сьюпера, концепция самоэффективности А. Бандуры, теория мотивации и деятельности Х. Хекхаузена, субъектно-деятельностная концепция профессионального труда Е. А. Климова, теория профессионального самоопределения Н. С. Пряжникова, теория психологии профессионализма А. К. Марковой, теория профессионального становления Э. Ф. Зеера (Super, 1957; Bandura, 1977; Хекхаузен, 2003; Климов, 2005; Пряжников, 2008; Маркова, 1996; Зеер, 2006).

В ходе поиска своего места в мире профессий молодой человек зачастую не имеет четкого представления о том, каким он хочет видеть свое профессиональное будущее. Ряд исследователей полагает, что высокий уровень развития осознанной саморегуляции позволяет молодым людям, оказавшимся в ситуации выбора, осознать себя субъектом при определении своего карьерного и жизненного пути. В частности, средства осознанной саморегуляции заглушают чувство неопределенности у молодых

людей, выбирающих будущую специальность, и позволяют им быть решительнее в поисках своего предназначения (Моросанова, Ванин, 2010). Соответственно, образ профессионального будущего, каким его видит вчерашний школьник, во многом зависит от уровня сформированности индивидуальной саморегуляции (Конжин, 2021). Развитость последней свидетельствует о готовности к профессиональному самоопределению, одним из показателей которой является принятие оптимального решения в ситуации профессионального выбора (Чекалина, 2020).

В то же время важно отметить, что, поступив в колледж или вуз и совершив свой профессиональный выбор, молодые люди по-прежнему остаются субъектами профессионального самоопределения. Соответственно, и в период профессиональной подготовки необходимо предъявлять высокие требования к развитию навыков саморегуляции.

Методы исследования

С целью определения роли осознанной саморегуляции произвольной активности личности в процессе профессионального самоопределения (выбора профессии, в частности) в 2020 г. было проведено исследование, в котором приняли участие студенты первого курса Нижнетагильского государственного социально-педагогического института. У них еще были свежи в памяти переживания, связанные с поиском своего профессионального будущего. Выборка респондентов составила 328 человек в возрасте от 17 до 22 лет, среди них 88 человек — юноши и 214 — девушки.

В качестве инструментария была использована методика «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С. А. Пакулиной и М. В. Овчинникова, а также опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой (Пакулина, Кетько, 2010; Моросанова, 2004). Количественный и качественный анализ результатов был выполнен в программе SPSS Statistics 17.0 с применением статистических методов обработки данных: двухэтапного кластерного анализа, критерия χ^2 -Пирсона для классификаций и таблиц сопряженности, параметрического метода сравнения двух независимых выборок — критерий t -Стьюдента (Наследов, 2008).

Результаты и обсуждение

Отвечая на вопросы анкеты, респонденты оценивали мотивы поступления в педагогический вуз по пятибалльной шкале (5 баллов — очень значимые, 0 баллов — совсем не значимые). Мотивы были предложены следующие: бесплатное образование или низкая плата за обучение, занятия в профильной школе или спецклассе, желание получить высшее образование, настояние родителей, совет знакомых или друзей, престиж и авторитет вуза / факультета, интерес к педагогической профессии, нравится общение с детьми, планирование в будущем работать по профилю специальности, стремление прожить беззаботно студенческий период жизни (Пакулина, Кетько, 2010).

Для классификации респондентов по заданным критериям нами был применен двухэтапный кластерный анализ — в качестве средства предварительного изучения. Необходимо отметить, что процедура кластерного анализа не только выявила группы (кластеры) респондентов, максимально похожих друга на друга по заданным переменным, но и

позволила в дальнейшем рассматривать их как две выборочные совокупности, подлежащие интерпретации.

В результате автоматической разбивки было получено два кластера, при этом 25 (7,6%) объектов не были классифицированы (Таблица 1).

Таблица 1
Результаты двухэтапного кластерного анализа с применением переменных, отражающих мотивы поступления в педагогический вуз

Распределение по кластерам			
	N	% объединенных	% по итогам
Кластер 1	134		40,9%
2	169		51,5%
объединенный	303	44,2%	92,4%
Исключенные наблюдения	25	55,8%	7,6%
Итого	328	100%	100%

Определение наиболее значимых показателей в процессе предварительного изучения, а также характеристика каждого из выделенных кластеров, осуществлялось с помощью анализа таблиц сопряженности (критерий χ^2 -Пирсона для классификаций и таблиц сопряженности). Необходимо отметить, что применение данной статистической процедуры позволило нам выявить различия между первым и вторым кластером.

Результаты сравнительного анализа классификаций по признакам, характеризующим значимость поступления в педагогический вуз, представлены в таблице 2.

Таблица 2
Распределение признаков, характеризующих мотивы поступления в педагогический вуз студентов 1 и 2 кластера

Название переменной и ее градации		1 кластер (n=101)	2 кластер (n=201)	Критерий χ^2 Pearson	p
СЗ	СЗ 1 (n =238)	97 (96%)	141 (70,1%)	26,980	0,000
	СЗ 2 (n =64)	4 (4%)	60 (29,9%)		
Пед.пр.	Пед.пр. 1 (n = 73)	73 (72,3%)	0 (0%)	191,588	0,000
	Пед.пр. 2 (n = 229)	28 (27,7%)	201 (100%)		
Нр.общ.д.	Нр.общ.д.1 (n = 68)	68 (67,3%)	0 (0%)	174,652	0,000
	Нр.общ.д.2 (n = 234)	33 (32,7%)	201 (100%)		
Раб.спец.	Раб.спец. 1 (n = 59)	57 (56,4%)	2 (1%)	131,438	0,000
	Раб.спец. 2 (n = 243)	44 (43,6%)	199 (99%)		

Примечание к таблице:

В таблице представлены результаты только тех показателей, по которым были обнаружены статистически значимые различия.

СЗ — «Совет знакомых или друзей», градации: СЗ1 — «Низкий уровень мотива», СЗ2 — «Высокий уровень мотива»; Пед.пр. — «Интерес к педагогической профессии», градации: Пед.пр.1 — «Низкий уровень мотива», Пед.пр.2 — «Высокий уровень мотива»; Нр.общ.д. — «Нравится общение с детьми», градации: Нр.общ.д.1 — «Низкий уровень мотива», Нр.общ.д.2 — «Высокий уровень мотива»; Раб.спец. — «Планирование в будущем работать по профилю специальности», градации: Раб.спец.1 — «Низкий уровень мотива», Раб.спец.2 — «Высокий уровень мотива».

Сравнительный анализ двух кластеров указывает на наличие четырех статистически значимых различий по таким показателям, как «Совет знакомых или друзей» ($\chi^2 = 26,980$; $p \leq 0,001$), «Интерес к педагогической профессии» ($\chi^2 = 191,588$; $p \leq 0,001$), «Нравится общение с детьми» ($\chi^2 = 174,652$; $p \leq 0,001$) и «Планирование в будущем работать по профилю специальности» ($\chi^2 = 131,438$; $p \leq 0,001$), при этом во всех четырех случаях p -уровень статистической значимости очень высок.

Содержательный анализ таблиц сопряженности указывает на очевидность того факта, что респонденты второго кластера более осознанно делали профессиональный выбор. В частности, вчерашние школьники, вошедшие в данный кластер, ориентировались не только на советы друзей и знакомых, но и в большей степени на свои интересы и потребности. Желание работать с детьми определило направление профессиональной деятельности, а намерение в будущем работать по профилю специальности побудило реализоваться в качестве педагога. Таким образом, можно говорить о том, что респонденты, вошедшие во второй кластер, продемонстрировали ярко выраженную предрасположенность к педагогической деятельности, так как, полагает А. К. Байметов, желание общаться с детьми, заинтересованность и увлеченность преподаваемым предметом являются составными элементами мотивации к получению диплома педагога (Цит. по: Ильин, 2006).

С целью определения различий в структуре осознанной саморегуляции индивидуальной деятельности у студентов первого и второго кластера был применен параметрический метод сравнения двух независимых выборок — критерий t -Стьюдента (табл. 3).

Таблица 3

Сравнительный анализ показателей осознанной саморегуляции студентов 1 и 2 кластера

Переменная	1 кластер (n=97)		2 кластер (n=189)		t-Стюдента	p	Sig кр. Ливе- на
	M+/-m	S	M+/-m	S			
ПЛ	5,63+/-0,208	2,05	6,02+/-0,144	1,99	-1,563	0,119	0,529
ПР	5,26+/-0,194	1,91	6,31+/-0,124	1,71	-4,739	0,000	0,094
ГБ	5,95+/-0,192	1,90	6,61+/-0,130	1,79	-2,896	0,004	0,765
МД	5,53+/-0,196	1,93	5,95+/-0,121	1,67	-1,919	0,056	0,035
Оц.Р	5,46+/-0,180	1,77	6,05+/-0,128	1,76	-2,677	0,008	0,767
СМ	4,65+/-0,246	2,42	4,79+/-0,154	2,11	-0,500	0,617	0,033
Об.Ур.С	27,00+/-0,629	6,19	29,75+/-0,399	5,48	-3,843	0,000	0,056

Примечание к таблице:

ПЛ — «Планирование»; ПР — «Программирование»; ГБ — «Гибкость»; МД — «Моделирование»; Оц.Р — «Оценка результатов»; СМ — «Самостоятельность»; Об.Ур.С — Общий уровень саморегуляции.

М — среднее значение; m — стандартная ошибка средней арифметической; S — стандартное отклонение; p — уровень значимости.

Результаты сравнительного анализа указывают на наличие различий на высоком уровне статистической значимости по таким показателям,

как «Программирование» ($t = -4,739$; $p = 0,000$), «Гибкость» ($t = -2,896$; $p = 0,004$), «Оценка результатов деятельности» ($t = -2,677$; $p = 0,008$) и «Общий уровень саморегуляции» ($t = -3,843$; $p = 0,000$).

Содержательный анализ выявленных различий свидетельствует о том, что студенты второго кластера обладают сформировавшейся потребностью продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, а план их действий отличается развернутостью с четким описанием конкретных шагов. При этом студентам присуща самостоятельность при разработке плана действий, гибкость в новых обстоятельствах и устойчивость при появлении препятствий на пути к цели. Так, при возникновении непредвиденных обстоятельств студенты, вошедшие во второй кластер, более легко, чем студенты первого кластера, перестраивают планы и программы конкретных действий и поведения, быстрее оценивают последствия произошедших изменений и корректируют алгоритм достижения целей.

Еще одной отличительной особенностью между студентами первого и второго кластеров стал уровень адекватности восприятия себя и оценки результатов своей деятельности и поведения. Студенты второго кластера оказались в этих вопросах более развиты и адекватны — у них уже сформировались устойчивые субъективные критерии оценки результатов.

В целом различия в сформировавшихся индивидуальных системах осознанной саморегуляции произвольной активности у студентов двух кластеров наводят на следующие выводы: вчерашние абитуриенты, продемонстрировавшие высокую мотивацию к педагогической деятельности, более самостоятельны, гибки, они адекватно реагируют на изменение условий и осознанно движутся к намеченным целям.

Таким образом, молодые люди, которые в ситуации выбора будущей специальности (речь идет о получении профессионального образования) руководствуются в первую очередь своими интересами и потребностью реализоваться в профессии, более легко осваивают новые виды деятельности и увереннее чувствуют себя в незнакомых ситуациях. В свою очередь, несоответствие индивидуальных интересов и потребностей содержанию осваиваемой специальности указывает на зависимость молодого человека от ситуации и мнения окружающих людей, а также на низкие возможности для компенсации личностных качеств, не способствующих достижению поставленной цели.

Заключение

Результаты исследования позволяют говорить о том, что сформированность индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности личности, находящейся в поиске жизненного пути, позволяет совершать более осознанный профессиональный выбор. Выбор будущей специальности, который совершают выпускники школ, является одним из этапов их профессионального самоопределения, сущность которого, полагает Н. С. Пряжников, заключается в «поиске и нахождении личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности» (Пряжников, 2008). Таким

образом, формирование и (или) совершенствование навыков осознанной саморегуляции личности как необходимого условия для дальнейшей актуализации индивидуального профессионально-личностного потенциала, является важной составляющей на протяжении всего периода профессионального становления личности.

Литература

1. Горбатко С. Г. Профессиональное самоопределение личности в процессе учебной деятельности // Электронный журнал «Психология, социология и педагогика». 2018. № 1. <https://psychology.snauka.ru/2018/01/8490>.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М: Академия, 2006.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб: Питер, 2006.
4. Климов Е. А. Как выбирать профессию. М: Просвещение, 1990.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. М: Академия, 2005.
6. Ковалевич М. С. Модели содержания и технологии информационно-педагогической поддержки социально-профессионального самоопределения личности // Адукацыя і выхаванне, 2012. № 2. С. 14–22.
7. Конжин С. И. Роль саморегуляции и смысложизненных ориентаций на разных этапах взрослости // Вестник РГГУ. Сер. Психология. Педагогика. Образование. 2021. № 1. С. 114–127. <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2021-1-114-127>.
8. Лутовина К. В. Почему выпускники вузов не работают по специальности // Молодой ученый. 2017. № 36. С. 69–72. <https://moluch.ru/archive/170/45594>.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма. М: Знание, 1996.
10. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство. М: Когито-Центр, 2004.
11. Моросанова В. И., Ванин А. В. Роль индивидуальных особенностей временной перспективы и осознанной саморегуляции при выборе профессии старшеклассниками // Электронный журнал «Психологические исследования». 2010. № 5. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n5-13/384-morosanova-vanin13.html>.
12. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2008.
13. Пакулина С. А., Кетько С. М. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. С. 1–11.
14. Пряхников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008.
15. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер, 2003.
16. Чекалина М. С. Саморегуляция и ее компоненты как условие готовности к профессиональному самоопределению // Вестник Костромского государственного университета. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 1. С. 65–71. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-1-65-71>.

17. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // *Psychological Review*. 1977. Vol. 84. No. 2. P. 191–215.
18. Super D. E., et al. vocational development: a framework of research. New York: Bureau of Publications, 1957.

References

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Chekalina, M. S. (2020). Self-regulation and its components as a condition of readiness for professional self-determination. *Vestnik Kostroma State University. Ser. Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 26 (1), 65–71. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-1-65-71>. (In Russ.)
- Gorbatko, S. G. (2018). Professional self-determination of the individual in the process of educational activity. *Psychology, Sociology and Pedagogics*, 1. <https://psychology.snauka.ru/2018/01/8490>. (In Russ.)
- Heckhausen, H. (2003). *Motivaciya i deyatel'nost' [Motivation and activity]*. Piter Publishing House. (In Russ.)
- Ilyin, E. P. (2006). *Motivaciya i motivy [Motivation and motives]*. Piter Publishing House. (In Russ.)
- Klimov, E. A. (1990). *Kak vybirat professiyu [How to choose a profession]*. Prosveshchenie. (In Russ.)
- Klimov, E. A. (2005). *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya [Psychology of professional self-determination]*. ACADEMIA. (In Russ.)
- Konzhin, S. I. (2021). The role of self-regulation and life-meaning orientations at different stages of adulthood. *RGGU Bulletin. Ser. Psychology. Pedagogics. Education*, 1, 114–127. <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2021-1-114-127> (In Russ.)
- Kovalevich, M. S. (2012) Modeli soderzhaniya i tekhnologii informatsionno-pedagogicheskoy podderzhki sotsial'no-professional'nogo samoopredeleniya lichnosti [Models of content and technology of information and pedagogical support of social and professional self-determination of the individual]. *Adukaciya-i-vykhavanne*, 2, 14–22. (In Russ.)
- Lutovina, K. V. (2017) Pochemu vypuskniki vuzov ne rabotayut po spetsial'nosti [Why university graduates do not work in their specialty]. *Young Scientist*, 36, 69–72. <https://moluch.ru/archive/170/45594>. (In Russ.)
- Markova, A. K. (1996). *Psikhologiya professionalizma [Psychology of professionalism]*. Znanie. (In Russ.)
- Morosanova, V. I. (2004). *Oprosnik «Stil samoregulyacii povedeniya» [Questionnaire «Style of self-regulation of behavior»]*. Kogito-Center. (In Russ.)
- Morosanova, V. I., & Vanin, A. V. (2010). Role of individual features of time perspective and conscious self-regulation in high school students choosing a profession. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 5. <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n5-13/384-morosanova-vanin13.html>. (In Russ.)

- Nasledov, A. D. (2008). *Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretaciya dannykh [Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data]*. Rech'. (In Russ.)
- Pakulina, S. A., & Ketko, S. M. (2010). Diagnostics Method of Learning Motivation in Pedagogical University Students. *Psychological Science and Education*, 1, 1–11. (In Russ.)
- Pryazhnikov, N. S. (2008). *Professionalnoe samoopredelenie: teoriya i praktika [Professional self-determination: theory and practice]*. ACADEMIA. (In Russ.)
- Super, D. E., et al. (1957). *Vocational development: A framework of research*. Bureau of Publications.
- Zeer, E. F. (2006). *Psikhologiya professionalnogo razvitiya [Psychology of professional development]*. ACADEMIA. (In Russ.)

Особенности профессионального развития студентов с разным уровнем ответственности

И. В. Мешкова¹

¹Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета), Нижний Тагил, Россия

Мешкова Ирина Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета), ORCID: 0000-0002-3916-5342, e-mail: meshkova-ntgspi@mail.ru

Статья поступила
в редакцию
9 августа 2021 г.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы личностного развития студентов на этапе профессиональной подготовки в вузе. В частности, формирование у них ответственности, которая является важным профессиональным качеством педагога. Цель исследования — выявление особенностей профессионального развития студентов с низкими и высокими показателями «ответственности», которые отражают уровень социальной зрелости личности. Низкие показатели «ответственности» человека свидетельствуют о его «легкомысленности»: в своих решениях и поступках он руководствуется скорее сиюминутными побуждениями, чем чувством долга. Часто такой человек недооценивает значимость некоторых ситуаций, требующих серьезного подхода. Высокие значения присущи самостоятельному человеку, готовому нести ответственность за свои решения и поступки.

В работе также представлены результаты тестирования студентов филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета в городе Нижний Тагил, проведенного с использованием компьютерного диагностического комплекса «Профкарьер». Статистически подтверждено, что студенты с низкими показателями «ответственности» в большей степени склонны к коммуникативной и инновационной деятельности, им следует развивать навыки самоорганизации и эмоциональной регуляции. Студенты с высокими показателями «ответственности» более склонны к управленческой и аналитической деятельности, им рекомендуется овладеть приемами тайм-менеджмента и развивать умение управлять другими людьми.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональное развитие, профессиональная мотивация, ответственность, диагностический комплекс, педагогическое образование, педагогический вуз

Для цитирования: Мешкова И. В. Особенности профессионального развития студентов с разным уровнем ответственности // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 133–142. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.012>

Features of professional development of students with different levels of responsibility

I. V. Meshkova¹

¹Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch of the Russian State Vocational Pedagogical University), Nizhny Tagil, Russia

Irina V. Meshkova — Candidate of Science (Psychology), Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch of the Russian State Professional Pedagogical University), ORCID: 0000-0002-3916-5342, e-mail: meshkova-ntgspi@mail.ru

Abstract. The article deals with the issues of an individual's professional development at the stage of professional training at a university. It is noted that being responsible is a vital principle and a professionally important quality of a teacher.

The study aims to identify the characteristics of the professional development of students with low and high indicators of "responsibility", which reflect the level of social maturity of the individual. Low indicators of "responsibility" characterize a person as "frivolous" who is guided by momentary motives rather than by a sense of duty in his decisions and actions. Often such a person does not take some situations that require a mature approach seriously. High values characterize a person as independent and ready to take responsibility for their decisions and actions.

The students of the Russian State Vocational Pedagogical University branch in the city of Nizhny Tagil testing results, carried out using the computer diagnostic complex "Profkaryera", are presented. It is statistically confirmed that students with low indicators of "responsibility" are more inclined to communicative and innovative activities; they should develop self-organization and emotional regulation skills. Students with high scores of "responsibility" are more inclined to administrative and analytical activities; they are encouraged to master time management techniques and develop the ability to manage other people.

Keywords: professional formation, professional development, professional motivation, responsibility, diagnostic complex "Profkaryera", pedagogical education, pedagogical university

For citation: Meshkova, I. V. (2021). Features of professional development of students with different levels of responsibility. *Vocational Education and Labour Market*, 3, 133–142. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.012>

Введение

В современных условиях динамично развивающегося рынка труда и образовательных услуг остается актуальной проблема подготовки квалифицированных педагогических кадров. Совокупность требований к специалистам в области образования, позволяющих им должным образом осуществлять возложенные на них обязанности, закреплена

в профессиональных стандартах: «Педагог (воспитатель, учитель)», «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Для выполнения трудовых функций, описанных в профессиональных стандартах образования, современному педагогу нужно не только знать «меры ответственности педагогических работников за жизнь и здоровье обучающихся, находящихся под их руководством», но и самому проявлять ответственность как личностное качество, осознавая свой профессиональный долг.

Под ответственностью обычно понимают обязанность и готовность кого-либо отвечать за совершенные действия, поступки и их последствия. Ответственность входит в систему ценностных жизненных установок личности, является результатом воспитания и самовоспитания человека. Ответственность является одним из критериев профессионального развития личности, одним из профессионально важных качеств будущего педагога, поэтому ее проявление в студенческом возрасте требует специального изучения.

Профессиональное развитие — это происходящий в онтогенезе человека процесс социализации, направленный на присвоение им различных аспектов мира труда, в частности, профессиональных ролей, профессиональной мотивации, профессиональных знаний и навыков¹. «Профессиональное развитие личности включает в себя накопление определенных знаний, овладение умениями и навыками, конкретными способами практической деятельности и их постоянное совершенствование» (Сулима, 2017). Как отмечают Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк, «в мире профессий уточнение своего места, выбор конкретной специальности, осмысление своей социально-профессиональной роли, изменение отношения к профессиональному труду, коллективу и самому себе становятся важными компонентами жизни человека» (Зеер, Сыманюк, 2019). Осознанное отношение к выбору профессии свидетельствует об ответственности человека за принятое решение.

Обращаясь к проблеме ответственности студентов, можно отметить, что их готовность или неготовность брать на себя ответственность отражается в мотивах обучения в вузе и в карьерных ориентациях. В исследовании, проведенном С. А. Лысуенко, статистически подтверждено, что «у студентов, проявляющих интерес к педагогической профессии, доминирующими карьерными ориентациями являются желание работать с людьми, стремление к максимальной профессиональной самореализации и готовность к преодолению трудностей» (Лысуенко, 2021). Такие мотивы и карьерные ориентации можно считать признаком проявления ответственности у будущих педагогов.

Профессиональное развитие студентов в период обучения в педагогическом вузе направлено на формирование их профессиональной идентичности, образа «Я-профессионал». На основе результатов проведенного исследования Ю. А. Сыченко приходит к выводу, что «лишь 11% участников опроса обладают статусом „позитивной профессиональной идентичности“, а у 20% студентов-первокурсников выявлен статус

¹ Психологический словарь. <https://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic/1436>.

„преждевременной идентичности“, связанной с осознанием профессионального выбора как навязанного» (Сыченко, 2020). Статус «преждевременной идентичности» может свидетельствовать о недостаточном уровне ответственности студентов в ситуации выбора профессии.

Одним из признаков ответственного отношения студентов к своему профессиональному будущему может быть «ориентация на развитие». Ее характеризуют «выраженная внутренняя готовность к получению новых знаний и умений, активность в достижении целей и активная жизненная позиция, самоконтроль, способность достигать целей независимо от благоприятности внешних условий, толерантное отношение к неудачам и намерение их конструктивного преодоления» (Дикова, 2019). Формированию ответственного отношения студентов к выполнению трудовых функций педагога может способствовать развитие навыков педагогической рефлексии. Как отмечает И. К. Прохорова, «создание ситуаций для самоанализа личностных качеств, компетенций, профессиональных планов, связанных с педагогической деятельностью, будет способствовать развитию профессиональной педагогической рефлексии у студентов» (Прохорова, 2018).

Процедура и методы исследования

Исследование, целью которого являлось выявление особенностей профессионального развития студентов с низкими и высокими показателями «ответственности», проводилось в течение 2019–2021 гг. на базе Центра тестирования и профориентации Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета) и включало три этапа: подготовительный, диагностический (констатирующий эксперимент), аналитический. В нем приняли участие 163 студента (15% — юноши, 85% — девушки), обучающиеся на 2–4 курсах по направлению подготовки «Педагогическое образование». Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью компьютерного диагностического комплекса «Профкарьера»¹, предназначенного для оценки профессионально-важных качеств, способностей, мотивации и компетенций с целью прогнозирования дальнейшего профессионального и карьерного развития личности.

Диагностика профессионального развития студентов проводилась по трем критериям: профессиональные интересы, трудовая мотивация и личностные качества. Сравнительный анализ проводился между двумя группами студентов с низкими и высокими значениями по шкале «ответственность». Для статистической обработки использовался параметрический критерий t-Стьюдента для двух независимых выборок.

Результаты и обсуждение

В диагностическом комплексе «Профкарьера» в блоке «жизненные установки» шкала «ответственность» имеет два полюса. Низкие значения характеризуют человека как «легкомысленного», склонного в своих решениях и поступках руководствоваться сиюминутными

¹ <https://www.cposo.ru/rs/cppk/profmaterial/Profkarera.pdf>

побуждениями, недооценивающего серьезность некоторых ситуаций. Высокие значения присущи ответственному и самостоятельному человеку, который взвешенно принимает решения, контролирует себя и свои действия. В исследуемой выборке низкие значения по шкале «ответственность» выявлены у 56 человек (34%), высокие — у 46 человек (28%). У остальных участников опроса — средние значения по шкале «ответственность».

Результаты сравнительного анализа развития профессиональных и личностных качеств двух выборочных групп студентов с низкими и высокими значениями по шкале «ответственность» представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа развития профессиональных и личностных качеств студентов с разным уровнем ответственности

Переменные	Группа 1 n = 56		Группа 2 n = 46		Критерий t- Стьюдента2	Уровень значи- мости р
	M+/-m	S	M+/-m	S		
Профессиональные интересы						
Коммуникатор	6,76+/-0,30	2,27	5,58+/-0,28	1,95	2,840	0,01
Администратор	4,78+/-0,29	2,20	5,79+/-0,27	1,86	- 2,511	0,05
Трудовая мотивация						
Деньги	5,84+/-0,30	2,26	4,69+/-0,29	1,99	2,731	0,01
Интерес	5,50+/-0,27	2,09	6,54+/-0,27	1,84	- 2,666	0,01
Личностные качества						
Ощущение / Интуиция	6,81+/-0,26	2,01	5,73+/-0,27	1,84	2,815	0,01
Чувство / Мышление	3,78+/-0,23	1,76	4,85+/-0,26	1,79	- 3,011	0,01
Импровизация / Планомерность	3,80+/-0,24	1,80	6,19+/-0,28	1,90	- 6,462	0,001

Примечания:

группа 1 — студенты с низким уровнем ответственности; группа 2 — студенты с высоким уровнем ответственности; M — среднее арифметическое значение; m — статистическая ошибка среднего; S — стандартное отклонение; число степеней свободы df = 100; критические значения критерия t-Стьюдента: t = 1,984 при p ≤ 005; t = 2,626 при p ≤ 0,01; t = 3,390 при p ≤ 0,001.

На основе выявленных статистически значимых различий между двумя выборочными группами можно представить особенности профессионального развития студентов с разным уровнем ответственности.

У студентов с низкими показателями по шкале «ответственность» в большей степени выражены профессиональные интересы к карьерному развитию, связанному с оказанием услуг и взаимодействием с людьми. Им интересна коммуникативная деятельность, направленная на установление контактов (коммуникатор, t = 2,840 при p = 0,01).

Среди побуждающих человека к работе мотивирующих факторов для них более значимым является фактор материального поощрения

за выполненную работу (деньги, $t = 2,731$ при $p = 0,01$). Можно сказать, что участники опроса с низкими показателями по шкале «ответственность» по сравнению с теми, у кого высокие показатели по этой же шкале, в большей степени заинтересованы в достойном уровне оплаты своего труда, для них более важна стабильность в финансовой сфере.

На основе результатов статистического анализа можно выделить личностные качества студентов с низкими показателями по шкале «ответственность», которые в определенной степени могут оказать влияние на процесс профессионального развития. В комплексе «Профкарьера» эти качества представлены в трех разнополюсных шкалах: «интуиция», «чувство», «импровизация».

Высокий полюс по шкале «ощущение — интуиция» (ср. балл 6,8; $t = 2,815$ при $p = 0,01$) свидетельствует о развитой интуитивной сфере личности. Такие люди живут и действуют «по вдохновению», ценят все новое, неизведанное. Они ориентированы не столько на настоящее, сколько на будущее или на прошлое. Им свойственна оригинальность и некоторая мечтательность. Однако неуверенность и сомнения, отсутствие желания заниматься продолжительное время однообразной работой могут мешать им в осуществлении планов. Поэтому таким людям следует развивать реалистичное восприятие, умение ценить настоящее, не торопиться принимать необдуманные решения.

Низкий полюс по шкале «чувство — мышление» (ср. балл 3,78) свидетельствует о развитой сфере чувств и переживаний студентов с низкими показателями по шкале «ответственность». Эти студенты менее склонны к логическому анализу ситуации, они лучше понимают эмоциональное состояние других людей, умеют убеждать, мотивировать, искать компромиссы. Так как «состояние эмоциональной сферы человека во многом определяет профессиональную пригодность для конкретной деятельности» (Рыбакова, Чернецкая, 2021), то эти качества можно отнести к сильным сторонам личности будущего педагога. Однако стремление руководствоваться в своей жизни преимущественно чувствами и переживаниями может затруднить объективную оценку происходящего и будущего, поэтому для профессионального развития студентам с низкими показателями «ответственности» следует развивать аналитическое мышление и учиться эмоциональной саморегуляции.

Низкий полюс по шкале «импровизация — планомерность» соответствует проявлению импровизации, спонтанности, «иррациональности» (ср. балл 3,8). Такие люди предпочитают импровизировать, оставляя за собой «свободу выбора». Им труднее работать в условиях строгой дисциплины и регламентации деятельности. Недостаточное развитие волевых качеств порождает неорганизованность: студенты начинают действовать лишь в случае крайней необходимости, предпочтение отдают новым делам, которые с трудом доводят до завершения. Такие личностные качества будут затруднять выполнение профессиональной педагогической деятельности. Их сильной стороной как будущих специалистов в области образования является легкая адаптация к новым условиям, они спокойно относятся к неопределенности. Для профессионального развития таким студентам следует формировать навыки самоорганизации, овладевать приемами тайм-менеджмента.

К особенностям профессионального развития студентов с высокими показателями по шкале «ответственность» можно отнести их интерес к карьерному развитию, связанному с управленческой, административной деятельностью ($t = -2,511$ при $p = 0,05$).

В структуре трудовой мотивации наиболее значимым мотивом является интересная работа (ср. балл 6,54, $t = -2,666$ при $p = 0,01$). Вероятно, во время тестирования у этих студентов проявилось яркое желание иметь такую работу, которая позволяла бы получать удовольствие от выполнения профессиональных обязанностей в процессе труда, помогла бы удовлетворить потребности в саморазвитии и самореализации в профессиональном плане. Им трудно выполнять рутинную работу, она их демотивирует.

Среди личностных качеств студентов с высокими показателями по шкале «ответственность» можно выделить такие, которые оказывают влияние на профессиональное развитие и соответствуют трем полюсам описанных выше шкал комплекса «Профкарьера»: «ощущение», «мышление», «планомерность».

Низкий полюс по шкале «ощущение — интуиция» (ср. балл 5,73 соответствует условной норме) свидетельствует о большей выраженности сенсорной функции, ориентации на настоящее. Студенты с высокими показателями по шкале «ответственность» в большей степени, чем студенты с низкими показателями по этой шкале, склонны доверять тому, что можно увидеть своими глазами. Их сильные стороны — реалистичность, терпеливость в делах, стремление достигнуть высокого уровня профессионализма в своем деле. Таким людям можно рекомендовать проявлять интерес к новым идеям, практическая ценность которых в ближайшее время не очевидна.

Высокий полюс по шкале «чувство — мышление» (ср. балл 4,85 соответствует условной норме) говорит о более развитой мыслительной сфере и ярче выраженном логическом стиле принятия решений, чем у студентов с низкими показателями по шкале «ответственность». Для таких людей очень важно достигать положительных результатов и успешности в делах. Их умение объективно оценивать ситуацию, способность мыслить последовательно и четко являются сильными сторонами. Затруднить их взаимодействие с окружающими может неумение учитывать чувства других людей при принятии решений. Поэтому для профессионального развития будущих педагогов следует развивать умение убеждать, располагать к себе людей и поддерживать их.

Высокий полюс по шкале «импровизация — планомерность» свидетельствует о склонности вести себя спланированно и рационально (ср. балл 6,19). Такие люди ставят перед собой четкие цели и стараются достичь их в заданные сроки. Они склонны контролировать ситуацию, соблюдать дисциплину, стремятся быть последовательными, предпочитают закончить одно дело и только потом браться за другое. Они не терпят неожиданностей, с трудом ориентируются в ситуациях неопределенности. Для профессионального развития следует развивать большую гибкость, терпимость к возможным изменениям жизненных ситуаций.

В таблице 2 представлены результаты сравнительного анализа развития профессиональной карьеры студентов с разным уровнем ответственности с использованием критерия t-Стьюдента.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа развития профессиональной карьеры студентов с разным уровнем ответственности

Переменные	Группа 1 n = 56		Группа 2 n = 46		Критерий t- Стьюдента	Уровень значи- мости р
	M+/-m	S	M+/-m	S		
Вектор карьерного развития						
Коммуникатор	6,08+/-0,20	1,56	5,43+/-0,21	1,45	2,176	0,05
Инноватор	6,86+/-0,16	1,19	5,43+/-0,18	1,22	5,908	0,001
Менеджер	4,07+/-0,15	1,19	5,30+/-0,17	1,16	- 5,231	0,001
Аналитик	4,81+/-0,14	1,05	5,55+/-0,18	1,25	- 3,152	0,01
Администратор	4,19+/-0,14	1,06	5,54+/-0,15	1,08	- 6,335	0,001
Актуальность тренинговых программ профессионального развития						
Самоорганизация	6,68+/-0,29	2,21	5,68+/-0,35	2,39	2,168	0,05
Таймменеджмент	4,24+/-0,25	1,94	5,02+/-0,29	1,99	- 2,008	0,05
Управление другими людьми	4,20+/-0,22	1,70	5,21+/-0,27	1,84	- 2,846	0,01

Примечания: группа 1 — студенты с низким уровнем ответственности; группа 2 — студенты с высоким уровнем ответственности; M — среднее арифметическое значение; m — статистическая ошибка среднего; S — стандартное отклонение; число степеней свободы df = 100; критические значения критерия t-Стьюдента: t = 1,984 при $p \leq 0,05$; t = 2,626 при $p \leq 0,01$; t = 3,390 при $p \leq 0,001$.

Полученные данные позволяют выявить статистически значимые различия в векторе профессионального развития двух групп студентов. Студентам с низкими показателями по шкале «ответственность» в большей степени соответствуют направления профессионального развития в сфере коммуникативной ($t = 2,176$; $p = 0,05$) и инновационной деятельности ($t = 5,908$; $p = 0,001$). Студентам с высокими показателями по шкале «ответственность» в большей степени соответствуют направления профессионального развития в сфере аналитической ($t = - 3,152$; $p = 0,01$) и управленческой ($p = 0,001$) (менеджер, $t = - 5,231$; администратор, $t = - 6,335$) деятельности.

В соответствии с этими направлениями в качестве рекомендаций для профессионального развития студентам с низкими показателями по шкале «ответственность» при высокой импульсивности и низком самоконтроле предлагается пройти обучение по тренинговой программе «Самоорганизация» с целью развития умений эффективного управления временем.

Студентам с высокими показателями по шкале «ответственность» с целью овладения дополнительными навыками управления временем рекомендуется тренинговая программа «Тайм-менеджмент» (Скоробогатова, 2019).

Заключение

Представленные результаты исследования имеют практическую значимость как для преподавателей, так и студентов. Они свидетельствуют о необходимости учитывать особенности профессионального развития студентов с разным уровнем ответственности в процессе их обучения в вузе и подготовки к самостоятельной профессионально-педагогической деятельности. Выявленные различия в присущей студентам

ответственности отражают уровень социальной зрелости личности. Эта жизненная установка входит в структуру ценностей человека и не связана с его интеллектуальными способностями.

Литература

1. Дикова В. В. Ориентация на развитие как ключевая трансфессиональная компетенция выпускника вуза // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 4. С. 66–71. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10407>.
2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психологические особенности самоопределения личности в постиндустриальном обществе // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 1 (53). С. 76–83.
3. Лысуенко С. А. Мотивы профессионального выбора студентов педагогического вуза // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2021. № 2 (77). С. 46–51. https://doi.org/10.51904/2306-8329_2021_77_1_46.
4. Прохорова И. К. Взаимосвязь личностных свойств и рефлексии сформированности профессиональных компетенций у студентов педагогического вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 4. С. 87–96. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2018.30..4..009>.
5. Рыбакова Л. А., Чернецкая А. И. Гармонизация эмоциональной сферы педагогов, находящихся в резистентной фазе эмоционального выгорания // Вопросы педагогики. 2021. № 2 (1). С. 144–150.
6. Скоробогатова Ю. В. Особенности эмоционального выгорания студентов педагогического вуза и его профилактика с помощью тайм-менеджмента // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 284–294. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.2.21>.
7. Сулима В. Н. Личностно-профессиональное развитие студентов в период обучения в высшем учебном заведении // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 5. С. 74–78.
8. Сыченко Ю. А. Профессиональная идентичность студентов в контексте периодизации профессионального развития личности // Гуманитарные науки. 2020. № 4 (52). С. 170–178.

References

- Dikova, V. V. (2019). Development orientation as key competence of university graduate transfessional. *Vocational Education and Labour Market*, 4, 66–71. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10407>. (In Russ.)
- Lysuenko, S. A. (2021). Motives of professional choice of pedagogical university students. *Municipal Education: Innovations and Experiment*, 2, 46–51. https://doi.org/10.51904/2306-8329_2021_77_1_46. (In Russ.)
- Prohorova, I. K. (2018). Interrelation of personal properties and reflection of professional competence formation in students of pedagogical university. *The Herald of South-Ural state Humanities-Pedagogical University*, 4, 87–96. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2018.30..4..009>. (In Russ.)

- Rybakova, L. A., & Cherneckaya, A. I. (2021). Garmonizatsiya emocional'noj sfery pedagogov, nahodyashchihsya v rezistentnoj faze emocional'nogo vygoraniya [Harmonization of the emotional sphere of teachers who are in a resistant phase of emotional burnout]. *Voprosy Pedagogiki*, 2, 144–150. (In Russ.)
- Skorobogatova, Yu. V. (2019). Features of emotional burnout of students of pedagogical university and its prevention with the help of time management. *Perspectives of Science and Education*, 2, 284–294. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.2.21>. (In Russ.)
- Sulima, V. N. (2017). Students' personal and professional development during the training in a higher school. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 5, 74–78. (In Russ.)
- Sychenko, Yu. A. (2020). Professional identity of students in the context of professional development periodization of personality. *Gumanitarnye nauki [Humanities]*, 4, 170–178. (In Russ.)
- Zeer, E. F., & Symanyuk, E. E. (2019) Psihologicheskie osobennosti samoopredeleniya lichnosti v postindustrial'nom obshchestve [Psychological features of personality self-determination in postindustrial society]. *Novoe v psichologo-pedagogicheskikh issledovaniyah*, 1, 76–83. (In Russ.)

Лонгитюдные исследования образовательных траекторий молодежи в России и за рубежом

М. А. Курганов¹

¹Государственный академический университет гуманитарных наук, Москва, Россия

Курганов Михаил Александрович — аспирант факультета социологии ГАУГН, Москва, Россия, ORCID: 0000-0003-2976-0460, e-mail: voicm@list.ru

Статья поступила
в редакцию
13 апреля 2021 г.

Аннотация. В статье представлен аналитический обзор современных социологических лонгитюдных исследований образовательных траекторий молодежи, которые проводятся в России, США и странах Европейского союза. Сравниваются цели, задачи, характеристики выборок исследований. Рассматриваются методологические особенности изучения траекторий молодых людей в образовательных системах и на рынке труда. Затрагиваются основные аспекты исследований образовательных траекторий и карьерных путей, находящиеся в фокусе внимания социологов: гендерные, этнические, социально-экономические и психологические. Приводятся выводы, полученные в ходе проведенного исследования. Его результатом стало понимание, что западные и отечественные лонгитюдные исследования образовательных траекторий сходятся в том, что социальное положение, материальное благополучие, а также «образовательный опыт» родителей или же других членов семьи, оказывают большое влияние на принятие решений молодыми людьми относительно их дальнейшей образовательной и профессиональной карьеры. В контексте разных стран и планов исследований — описания образовательных траекторий студентов, прогнозного определения лиц, выбирающих тот или иной путь карьерного роста, последовательной реконструкции траекторий — было обнаружено, что малоресурсные группы в высшем образовании, такие как студенты из неблагополучных семей, следуют менее линейным и менее плавным траекториям в сфере высшего образования. Российские исследования отличает то, что они рассматривают и изучают образовательные и профессиональные траектории в тесной связке друг с другом, а также фокусируются на проблеме взаимосвязи между социально-экономическими факторами и индивидуальным выбором. Вместе с тем ощущается недостаток комплексного изучения нематериальных и некогнитивных факторов, влияющих на принятие решений в ответственный момент перехода к профессиональному образованию или же из системы образования на рынок труда.

Ключевые слова: образовательные траектории; профессиональные траектории; лонгитюдные исследования; социология образования; образовательная мобильность

Для цитирования: Курганов М. А. Лонгитюдные исследования образовательных траекторий молодежи в России и за рубежом // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 143–156. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.013>

Russian and foreign sociological longitudinal studies of educational and professional trajectories of youth

M. A. Kurganov¹

¹State Academic University for the Humanities, Moscow, Russia

Mikhail A. Kurganov — Post-Graduate Student at the Faculty of Sociology, State Academic University for the Humanities. Moscow, Russia, ORCID: 0000-0003-2976-0460, e-mail: voicm@list.ru

Abstract. The article presents an analytical review of modern sociological longitudinal studies of educational trajectories of young people, which are conducted in Russia, the United States and the countries of the European Union. The goals, objectives, and characteristics of the research samples are compared. The methodological features of studying the trajectories of young people in educational systems and in the labor market are considered. The main aspects of the research of educational trajectories and career paths that are in the focus of sociologists' attention are touched upon: gender, ethnic, socio-economic and psychological. The conclusions obtained in the course of the study are presented. It resulted in the understanding that Western and domestic longitudinal studies of educational trajectories agree that the social status, material well-being, as well as the "educational experience" of parents or other family members, have a great influence on the decision-making of young people regarding their further educational and professional career. In the context of different countries and research plans-describing the educational trajectories of students, predictive determination of people choosing a particular career path, consistent reconstruction of trajectories — it was found that low-resource groups in higher education, such as students from disadvantaged families, follow less linear and less smooth trajectories in higher education. Russian studies are distinguished by the fact that they consider and study educational and professional trajectories in close connection with each other, and also focus on the problem of the relationship between socio-economic factors and individual choice. At the same time, there is a lack of a comprehensive study of non-material and non-cognitive factors that influence decision-making at the crucial moment of transition to vocational education or from the education system to the labor market.

Keywords: educational trajectories; professional trajectories; longitudinal studies; educational mobility; sociology of education

For citation: Kurganov, M. A. (2021). Russian and foreign sociological longitudinal studies of educational and professional trajectories of youth. *Vocational Education and Labour Market*, 3, 143–156. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.013>

Введение

Тематика данной статьи представляется нам актуальной, поскольку стоит на стыке двух передовых социологических направлений. Лонгитюдные исследования на сегодняшний день являются одним из самых

используемых методов, предоставляющим исследователю уникальную возможность анализировать и интерпретировать большой пласт информации из самых разных временных отрезков. Образовательные же траектории сейчас считаются в социологии в целом и в социологии образования в частности одним из важнейших объектов для изучения. В западной и в отечественной социологической мысли все больше укрепляется понимание обучения детей и молодых людей как постоянного (но не обязательно непрерывного) процесса, в котором присутствуют важные «точки излома», где конкретные индивиды решают, какое образование им следует получать и следует ли.

С момента появления и осознания образовательных траекторий как отдельного предмета для социологического изучения интерес к ним неуклонно рос. Вместе с тем следует признать, что до сих пор, несмотря на всю важность образования в определении жизненных путей молодежи, образовательные траектории во многом остаются предметом разноточных частных исследований. Возможности глубинного и комплексного изучения социального поведения молодых людей в рамках системы образования и рынка труда сегодня возрастают, причем способствуют этому как новые способы и методы сбора и обработки данных, так и произошедшая за последние полвека трансформация института образования, связанная с экспансией, диверсификацией и инфляцией, а также появление квотирования для социальных слоев, чей доступ к высшему образованию ограничен (Melguizo, 2011).

С усложнением социального мира метод лонгитюдного исследования становится одним из самых востребованных методов в изучении образовательных и профессиональных траекторий молодежи и при этом остается одним из самых простых в связи с его ограниченностью и особенностями реализации (The craft of life, 2009).

Парадигма непрерывного образования по-прежнему остается на первом плане, а значение эффективности приращения человеческого капитала только возрастает в современном мире. Общества лишаются свойственной им структурированности, а процессы образовательной и профессиональной мобильности становятся активнее. О переходе молодежи от образования к труду сегодня говорят уже не как о дискретном процессе, а как о попеременных или параллельных занятиях. Молодежь имеет возможность при необходимости возвращаться к образовательной деятельности. Существует особый рынок занятости молодых людей, где временный, краткосрочный характер трудовых отношений с упрощенным оформлением позволяет им совмещать работу с учебой. В то же время приходится говорить и о прекарном характере занятости у молодежи, которая пытается удержаться на рынке труда в ситуации, когда найти постоянную работу со стабильной заработной платой и карьерными перспективами становится сложно (Голиусова, 2019). Все это открывает широчайший простор для исследований, связанных с социальным поведением молодежи в сфере образования и на рынке труда.

Лонгитюдные исследования образовательных и профессиональных траекторий в зарубежной социологии

Концепт жизненного пути понимается через разные траектории, которые делятся на протяжении всей жизни, а также разовые моменты

переходов («transitions»), когда индивид меняет статус или переходит из одного института в другой. Все эти переходы обозначают собой определенный этап в траектории, задают ее дальнейшее направление и придают ей уникальные формы и смыслы. Соответственно, в каждой траектории переходы являются ключевыми моментами: в образовательных траекториях, связанных с получением высшего образования, к ним можно отнести поступление и окончание института, университета, успешное прохождение курсов повышения или смены квалификации, а в профессиональных — смену работы, продвижение по карьерной лестнице.

В англоязычной социологической традиции принято различать несколько концептов (life course, life cycle, life history, life span — жизненный путь, жизненный цикл, история жизни, продолжительность жизни). Имея некоторое семантическое сходство, они при этом не являются синонимами: в зависимости от исследовательской задачи концепты различаются по целям, объектам и методам исследований (The craft of life, 2009).

Одним из основных принципов классификации лонгитудов является способ получения данных у респондентов (Elder, 1998). Ретроспективный нацелен на получение данных посредством нескольких интервью, в ходе которых можно узнать уникальную информацию. В качественной стратегии исследования, однако, у такого метода есть несколько серьезных ограничений: неточность информации, поскольку со временем респонденту все труднее в деталях вспомнить факты, которые необходимы исследователю; осыпание выборки в связи с социальными и демографическими процессами, что в ходе исследований определенной тематики может создать значительные осложнения при обработке и анализе полученных данных ввиду их малочисленности и нерепрезентативности. Проспективный способ предполагает сбор данных, повторяющийся с определенным интервалом. Он известен больше как панельное исследование (Elder, 1998). Очевидным преимуществом его является точность замеров, но и тут есть недостатки. Излишне частые опросы утомляют респондентов, из-за чего они отказываются участвовать в лонгитуде дальше. Также существует опасность «некачественных» данных, поскольку определенная доля ответов может оказаться стереотипной. Стоит сказать, что на сегодняшний день благодаря использованию как методологических приемов, так и современных коммуникационных технологий, снижается брак и темпы «выпадения» респондентов из исследования.

Как самостоятельная и отдельная тема в социологии образования образовательные траектории получили освещение в середине 1980-х гг. Исследователи в своих работах подчеркивали необходимость изучать их в совокупности с другими социальными явлениями, в которых индивиды играют свои роли. В целом выработался общий взгляд на учащихся как на субъектов, чье положение в системе «учеба-работа» изменчиво и позволяет им периодически возвращаться к образованию (Pallas, 1993; Coleman, 1988). Начиная с 1980-х гг. данные лонгитудных исследований показывают, что неравенство в доступе к профессиональному образованию во всех возрастных группах неуклонно возрастает, при этом ближе к пожилому возрасту неравенство становится еще более очевидным. В целом результаты исследований говорят о релевантности данного теоретического подхода, а также предупреждают о тенденции сохранения

неравенства среди возрастных когорт, которые в этом десятилетии попадают в возрастную группу от 65 лет и старше (Pallas, 1993).

Предметом изучения для социологов, исследующих образовательные траектории, стали проблемы прагматического порядка: принятие решения о послешкольном образовании, роль социального статуса семьи в данном процессе и воспроизведение неравенства в сфере образования (Becker, 2003). В работах рассматривается значение социокультурного капитала и финансовых ресурсов, а также обозначаются факторы, приводящие к разнице в образовательных стратегиях. Ученики из более благополучных семей с высоким социальным статусом обладают более прочным финансовым и информационным фундаментом, который позволяет им четче формулировать и планировать свою траекторию, принимать адекватные для своих целей решения, а также справляться с непредвиденными изменениями в ходе продвижения по выбранному пути. В этих работах авторы делают акцент на индивиде, приписывая ему решающую роль в процессе реализации траектории (Byun, 2017; Goldrick-Rab, 2009).

Большое внимание также уделяется гендерным (Buchmann и др., 2008; Ewert, 2010) и этническим (Holmberg и др., 2018) факторам. Так, например, во многих исследованиях, сравнивающих показатели успешной реализации образовательных траекторий мужчин и женщин, делается вывод о том, что мужские траектории более нестабильны и непродолжительны. Опираясь на данные, собранные службами государственной статистики в европейских странах и в США, исследователи приходят к выводу о том, что, несмотря на декларируемое гендерное равенство в профессиональной сфере, в когортах молодых людей, вышедших на рынок труда относительно недавно, в определенной степени сохраняется гендерное неравенство (Davis-Kean, 2013).

Анализ образовательных траекторий на сегодняшний день уже прочно укоренился в социологии образования как одна из наиболее актуальных тем. Как и сам концепт жизненных путей, образовательные траектории являются предметом изучения не только у социологов, но и также у экономистов, психологов, работников профориентационной сферы. В таких журналах, как *Research in Higher Education*, *Journal of Higher Education*, *Longitudinal and Life Course Studies*, *Journal of Vocational Behavior*,¹ авторы регулярно обращаются к разным аспектам образовательных траекторий, начиная от финансовых и социокультурных ресурсов и заканчивая состоянием здоровья людей, географическими и историческими особенностями стран, рассматриваемых в исследованиях.

Одним из межстрановых проектов по изучению феномена являлся проект GOETE (*Governance of Educational Trajectories in Europe*), длившийся с 2010 по 2012 гг. Он был призван понять, как образовательные системы в разных странах реагируют на изменения в степени влияния образования на социальную интеграцию индивидов в общество знания. Объектом стали образовательные траектории молодых людей в Финляндии, Франции, Германии, Италии, Нидерландов, Польши, Словении и Великобритании. Изучалось взаимодействие между структурными и институциональными контекстами образовательных траекторий,

¹ <https://bristoluniversitypress.co.uk/journals/longitudinal-and-life-course-studies>

значение, которое молодые люди придавали образованию, а также выбираемые стратегии и процесс принятия студентами решений. В итоге получилась книга, целью которой стало изучение неравенства в образовании через его доступность, которое, среди прочих факторов, возникает от разницы в способностях разных индивидов соответствовать требованиям образования (Walther, 2017).

В Великобритании уже достаточно давно осуществляется несколько панельных лонгитюдных исследований, сфокусированных непосредственно на образовательных траекториях молодежи. Так, с 1985 г. в Англии и Уэльсе проводится исследование *Youth Cohort Study (YLC)*, где респондентами являются школьники в возрасте 16 лет. К 2002 г. британскими исследователями было изучено 12 возрастных когорт, размер выборки варьировался от 12 до 30 тысяч молодых людей. Еще одним, активным и по сей день, исследованием является *Next Steps*. Изначально инициированный департаментом образования, он затем перешел под крыло *Centre for Longitudinal Studies (CLS)*. В 2015-2016 гг. проведена очередная волна опросов возрастной когорты людей, родившихся в 1989-1990 гг. По результатам исследования было выявлено, что к 25 годам 27% опрошенных респондентов получили образование, при этом две трети выпускников стали первыми членами семьи, получившими высшее образование. Анализ данных также показал, что молодые люди, которые первыми в своей семье поступили в университет, были больше подвержены риску исключения из вуза, чем студенты, чьи родители получили образование. Результаты говорят о важности информационной и психологической поддержки, помогающей студентам лучше ориентироваться в системе образования и принимать адекватные решения в разных жизненных ситуациях.

В 2013 г. Центром исследований миграции и межкультурных отношений, находящимся в университете Антверпена (Бельгия), был иницирован проект *Reducing Early School Leaving in Europe (RESL.eu)*, направленный на глубинный анализ причин ухода учеников из системы образования в начальных классах, что свидетельствует о неспособности традиционных образовательных систем адаптироваться к быстрым изменениям, происходящим в мировой социальной и экономической сфере. Исследования проводились в девяти странах Европейского Союза (Австрия, Бельгия, Венгрия, Нидерланды, Польша, Португалия, Испания, Швеция и Великобритания). Сбор данных проходил в два приема: в первой волне, проведенной в 2014 г., участвовало 19 586 учеников, во второй — 7072. Помимо этого, из общей массы респондентов было случайным образом отобрано 253 человека, с которыми было дважды проведено глубинное интервью. Задача состояла в том, чтобы выяснить у молодых людей, как они представляли свою образовательную траекторию раньше и как представляют сейчас, а также в том, чтобы обозначить обстоятельства, которые вынудили их уйти из школы в первые годы обучения или же позволили остаться в ней. Так, в результате исследования причин раннего ухода из школ Бельгии было выявлено, что, несмотря на внешне спорадический характер выбора между образованием и работой, на самом же деле молодые люди тщательно взвешивают все «за» и «против» при принятии решения. В связи с нестабильным экономическим положением семей респондентов многие сознательно отдавали

предпочтение быстрому выходу на рынок труда вместо получения образования, при этом осознавая, какие трудности сопряжены с отсутствием нужной квалификации. Исследователи делают предположение, что процесс принятия решений молодыми людьми относительно своих образовательных траекторий во многом обусловлен уровнем социального и культурного капитала молодых людей (Van Praag, 2020), и он должен быть очень высоким в условиях открытости бельгийской образовательной системы.

Всплеск интереса к панельным исследованиям, ставший следствием использования социологами компьютерных вычислительных мощностей и наработанного за десятилетия теоретического и методологического аппарата, позволяет сегодня говорить о том, что лонгитюды, при всей их вариативности, обусловленной спецификой того или иного исследования, являются одним из главных инструментов в изучении причинно-следственных связей, обуславливающих поведение людей в сфере образования и в жизни в целом. Во всех странах на национальном уровне и при поддержке государства проводятся лонгитюдные проекты, ставящие перед собой цель изучить «передвижения» молодых людей между системой образования и рынком труда. Вместе с тем наблюдается недостаток сопоставительных межстрановых проектов, которые объединяли бы группы ученых из нескольких стран, плодом усилий которых стали бы не только эмпирические данные, но и потенциально новые гипотезы и методические нововведения, которые могли бы быть связаны, например, с использованием «больших данных».

Российские лонгитюдные исследования образовательных траекторий

Как мы отмечали выше, специфика исследования образовательно-профессиональных траекторий разнится от одной страны к другой. Причина заключается в уникальных особенностях сферы образования, экономики, рынка труда. Внимание социологов привлекают траектории и стратегии молодых людей, получивших среднее и высшее образование (Чередниченко, 2017; Ядова, 2017; Гаспарисвили, 2016), специфика первичного выхода на рынок труда и ее влияние на дальнейшую профессиональную мобильность (Епихина, 2017), индивидуальные характерные черты молодых людей, которые впоследствии оказывают влияние на образовательно-профессиональные траектории, а также их ориентации (Константиновский, 2016; Попов и др., 2010).

Так, в исследовании, посвященном образовательно-профессиональным ориентациям, было высказано беспокойство по поводу причин, побуждающих выпускников школ поступать в высшие учебные заведения. Отмечая высокую заинтересованность молодежи в получении диплома вуза, Д. Л. Константиновский, однако, говорит о том, что мотивации юношей и девушек формируются в результате комплексного и многостороннего взаимодействия рынка труда, системы образования и семей, которые порой интерпретируют сигналы, поступающие от рынка труда, в несколько искаженном виде, а система образования не всегда поспевает за изменениями, происходящими как в ценностных установках, так и в демографической сфере. В числе главных проблем, препятствующих

здоровому взаимодействию этих систем, называется отсутствие масштабной и скрупулезной работы по профориентации молодежи (Константиновский, 2016).

В российских научных работах тема лонгитюдных исследований в образовании регулярно попадает в фокус их авторов. Так, в одной из статей рассматриваются методы, при помощи которых можно оценить степень влияния высокорейтинговых школ на образовательный капитал. З. В. Прошкова, анализируя проблему обнаружения и интерпретации долгосрочного влияния образования, полученного в школе, на дальнейшую образовательную траекторию, обращается к опыту родителей. Методом глубинного интервью было выявлено, какие моменты поступления в высокорейтинговые школы запоминаются больше всего. Еще одним источником информации стал «дневник матери», в котором в подробных деталях отображаются принятые родителями решения касательно вектора образовательного развития ребенка. Подобный «текстовый лонгитюд» позволяет систематически собирать данные об учащихся из их рассказов, а также личных документов, давая, таким образом, четкое понимание процесса социализации респондентов в институтах образования (Прошкова, 2017). Данную совокупность методов можно с определенной долей уверенности назвать смешиванием биографического подхода и когортного.

В России изучение молодежи в рамках института образования и рынка труда базировалось на концептах образовательных и профессиональных траекторий, жизненных путей и особенностей биографии. Расцвет их пришелся на 1990-е гг., но первые крупные лонгитюдные исследования начали проводиться еще в 1960-х гг. С 1963 г. под руководством В. Н. Шубкина в Академгородке, что под Новосибирском, реализовывалось несколько объединенных одной темой проектов, изучавших «жизненные пути» выпускников сибирских школ (Шубкин, 1979). Исследователей интересовали факторы, оказывавшие влияние на систему образования, на выбор профессии, трудоустройство молодежи. По результатам было выявлено «пресыщение» кадрами в престижных профессиях и, наоборот, нехватка в менее востребованных. Помимо этого, также было выявлено, что социальный статус родителей играет важную роль в формировании ориентаций детей. Чуть позже, уже в 1970-х гг., стартовал межрегиональный проект М. Х. Титмы «Пути поколений» (Титма, 1975). Задача исследования состояла в мониторинге изменения статуса и места жительства респондентов с момента окончания школы и до 30 лет. Уже в первых проектах в рамках общей темы жизненных путей вопросы о выборе образования и профессии занимали важное место в этих проектах.

Под руководством Д. Л. Константиновского с 1998 по 2013 гг. в Институте социологии РАН проводилось лонгитюдное исследование образовательно-профессиональных траекторий молодежи (Константиновский и др., 2011). На основе данных, полученных в результате нескольких волн опросов и интервьюирования, были проанализированы траектории в системе образования и на рынке труда молодых людей из разных социальных групп. При разработке понятийного аппарата исследователи отметили, что образовательные и профессиональные траектории связаны друг с другом, но не переплетаются слишком тесно, поскольку

у молодого студента есть возможность за счет частичной формы занятости чередовать эти траектории либо осуществлять движение по ним одновременно. Само образование разделили на формальное, неформальное и информальное. Полученные знания, сделали вывод авторы, преобразуются в человеческий капитал, под которым понимается совокупность экономически востребованных на рынке навыков и компетенций. Исследователи ставили перед собой цель изучить группу молодых людей, получивших полное среднее образование. В выборку попали выпускники средних школ, а также ссузов и ПУ Новосибирска и Новосибирской области. Исследователями были выявлены несколько групп барьеров, которые на той или иной стадии жизненного пути не позволили респондентам получить доступ к профессиональному образованию или же воспользоваться возможностями, которое оно давало, а именно: препятствия при формировании и реализации мотиваций, трудности с получением самого образования, вызванные отсутствием тех или иных ресурсов — социокультурных, экономических и территориальных. Были выявлены основные факторы, влияющие на выбор и дальнейшее выстраивание траекторий, а также замерена динамика изменений в ориентациях. Среди наиболее значимых были отмечены социальное происхождение, образование родителей, уровень материального благосостояния семьи, их географическое местоположение.

Еще одним источником лонгитюдных данных является проект, учрежденный НИУ ВШЭ в 2009 г. и функционирующий до сих пор, — «Траектории в образовании и профессии» (ТрОП). Он стал первым в своем роде лонгитюдным исследованием в масштабах всей страны: на сегодняшний день в рамках данного проекта проведено уже более 7 волн опросов учащихся школ и высших учебных заведений, размер выборки составляет 5 тысяч респондентов, которых опрашивают раз в 1-2 года. Поскольку ТрОП является когортным лонгитюдом, форма исследования позволяет рассматривать траектории школьников и студентов в рамках образования и рынка труда. Целью исследования было не только выявление типичных траекторий, но и определение факторов, влияющих на их формирование. Так, например, на основе данных лонгитюда было обнаружено 4 варианта логики, которой руководствуются школьники при выборе между высшим, средним профессиональным образованием и работой. При этом автором отмечается, что все четыре группы школьников объединяет тот факт, что они по-разному относятся к высшему и среднему профессиональному образованию, что, в свою очередь, обусловлено разницей в социально-экономическом положении семей школьников и наличием высшего образования у родителей.

Безусловно, в поле лонгитюдных исследований образовательных траекторий отечественная социология стартовала позже западной, что обусловлено идеологическими и историческими особенностями XX века. Лишь в 1980-х гг. с началом реформ начали проводиться полномасштабные исследования мотиваций и стратегий реализации образовательных и профессиональных траекторий. Сегодня литература в российской социологии, посвященная данной теме, обширна и разнообразна. Отличительной чертой российских исследований является рассмотрение и изучение образовательных и профессиональных траекторий в тесной связке друг с другом, а также фокусирование на проблеме взаимосвязи между

социально-экономическими факторами и индивидуальным выбором. Однако стоит отметить, что в исследованиях, обозначенных в данной работе, недостаточное внимание уделяется рассмотрению нематериальных и некогнитивных факторов, влияющих на принятие решений относительно дальнейшей образовательной и профессиональной карьеры.

Заключение

Лонгитюдные исследования на сегодняшний день являются одним из самых востребованных и активно разрабатываемых методов в социологии. Объем и уникальный характер данных, получаемых в результате проведения лонгитюдов, представляет огромную ценность не только для социологов, но также для специалистов смежных областей и государственных структур, занимающихся образованием и занятостью. В западных странах лонгитюдные исследования уже более полувека находятся в центре внимания социологов: идет непрерывная работа как над концептуальным, так и над методологическим аппаратом. Во многих странах несколько десятков лет действуют национальные и региональные лонгитюдные проекты, исследующие мотивы и паттерны поведения молодежи на рынке труда и в образовательной системе.

Во всех рассмотренных в данной статье лонгитюдных проектах прослеживается определенная закономерность, значимая как в отношении западных стран, так и в отношении России. В проанализированных исследованиях, затрагивавших «образовательный выбор» учеников, заканчивающих школу, было обозначено, что вне зависимости от того, поступают ли молодые люди в высшие учебные заведения, в колледжи или же сразу выходят на рынок труда, прослеживается зависимость выбора и вероятности успешного окончания учебного заведения от социального положения, материального благосостояния семьи, а также от того, есть ли уже в семье люди с высшим образованием.

В современной России проекты Института социологии РАН и НИУ ВШЭ вносят весомый вклад в создание качественного массива данных, на основе которых можно в дальнейшем изучать разные аспекты проблематики образовательных и профессиональных траекторий молодых людей. При этом, однако, наблюдается недостаток комплексных исследований, которые бы охватывали и внешние, и аскриптивные, и психологические факторы, влияющие на принятие решений в ответственный момент перехода к профессиональному образованию или же из системы образования на рынок труда. Поднятая в данной статье тема, вне всякого сомнения, актуальна и сегодня, поскольку понимание мотивов, стоящих за тем или иным решением, принятым на развилке образовательного и профессионального пути, становится как никогда важным. В будущем, где цифровизация экономики будет идти ускоренным темпом, человеческий капитал станет самым важным национальным ресурсом, а понимание желаний и стремлений молодых людей, выходящих во взрослую жизнь, позволит государству адекватно реагировать на вызовы глобальной экономики и создавать фундамент для всестороннего развития нашей страны.

Литература

1. Гаспаривили А. Т. Среднее специальное образование в оценках и мнениях выпускников ссузов // Вестник РУДН. Сер. Социология. 2016. № 1. С. 92–110.
2. Голиусова Ю. В. Прекарная занятость молодежи как способ избегания безработицы и незанятости // Информационно-аналитический бюллетень. ИНАБ. 2019. № 4. С. 73–82. <https://doi.org/10.19181/inab.2019.4.6>.
3. Епихина Ю. Б. Образовательная мобильность и первое место работы // Научный результат. Социология и управление. 2017. № 4 (14). С. 13–28. <https://doi.org/10.18413/2408-9338-2017-3-4-13-28>.
4. Константиновский Д. Л. Формирование ориентаций молодежи в сфере образования // Бюллетень Института социологии. 2016. № 4 (19). С. 13–27. <https://doi.org/10.19181/vis.2016.19.4.427>.
5. Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А., Хохлушкина Ф. А. Образование и жизненные траектории молодежи: 1998–2008 годы. М.: Институт социологии РАН, 2011.
6. Попов Д. С., Тюменева Ю. А., Кузьмина Ю. В. Индивидуально-психологические предикторы в лонгитюдных исследованиях образовательных и профессиональных карьер // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 30–53. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2010-4-30-53>.
7. Прошкова З. В. Метод «текстовых лонгитудов» для анализа школьного образовательного капитала // Вестник науки: Актуальные вопросы в науке и практике. 2018. Ч. 4. С. 82–85.
8. Титма М. Х. Выбор профессии как социальная проблема (на материалах конкретных исследований в ЭССР). М.: Мысль, 1975.
9. Чередниченко Г. А. Система образования и пути молодежи // Россия реформирующаяся. 2017. Вып. 15. С. 175–198.
10. Шубкин В. Н. Начало пути. М.: Молодая гвардия, 1979.
11. Ядова М. А. Образовательные и профессиональные стратегии постсоветской молодежи // РСМ. 2017. № 2 (95). С. 91–104.
12. 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, No. 19(1). P. 1–24. <https://doi.org/10.1093/esr/19.1.1>.
13. Buchmann C., DiPrete T., McDaniel A. Gender inequalities in education // Annual Review of Sociology. 2008. Vol. 34. No. 1. P. 319–337. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV.SOC.34.040507.134719>.
14. Byun S.-Y., Meece J., Agger C. Predictors of college attendance patterns of rural youth // Research in Higher Education. 2017. No. 58(8). P. 817–842. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9449-z>.
15. Coleman J. Social capital in the creation of human capital // American Journal of Sociology. 1988. No. 94. P. 95–120.
16. Davis-Kean P. E., Jager J. Trajectories of achievement within race / Ethnicity: “catching up” in achievement across time // The Journal of Educational Research. 2013. No. 107:3. P. 197–208. 7493.
17. Elder Glen H., Jr. The life course as developmental theory // Child Development. 1998. Vol. 69. No. 1. P. 1–12. <https://doi.org/10.2307/1132065>.

18. Ewert S. Male and female pathways through four-year colleges: disruption and sex stratification in higher education // *American Educational Research Journal*. 2010. No. 47(4). P. 744–773. <https://doi.org/10.3102/0002831210374351>.
19. Goldrick-Rab S., Pfeffer F. Beyond access: explaining socioeconomic differences in college transfer // *Sociology of Education*. 2009. No. 82(2). P. 101–125. <https://doi.org/10.1177/003804070908200201>.
20. Holmberg L., Kalalahti M., Varjo J., Kivirauma J., Mäkelä M., Saarinen M., Zacheus T., Jahnukainen M. Educational trajectories of immigrant-origin youths in Finland: a mixed methods analysis // *Journal of Education and Work*. 2018. Vol. 31. No 7–8. P. 563–578. <https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1549728>.
21. Melguizo T. A Review of the theories developed to describe the process of college persistence and attainment. In *higher education: handbook of theory and research* / Edited by J. Smart and M. Paulsen. New York, 2011. P. 395–424. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0702-3_10.
22. Pallas A. Schooling in the course of human lives: the social context of education and the transition to adulthood in industrial society // *Review of Educational Research*. 1993. No. 63. P. 409–447. <https://doi.org/10.3102/00346543063004409>.
23. Pavlenko E. «I didn't know you can't plan so far ahead»: Symbolic logics behind the choice of vocational education in Russia // *Higher School of Economics Research Paper*, no. WP BRP 56/EDU/2020. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3531664>.
24. *The craft of life course research* / Edited by Glen H. Elder Jr. and Janet Z. Giele. New York: Guilford, 2009. <https://doi.org/10.1080/01924788.2015.1099984>.
25. Van Praag, L., Boone, S., Van Caudenberg, R., Nouwen, W, & Timmerman, C. Long and winding roads: Educational decision-making of youngsters at risk of early school leaving in Flanders // *Educational Studies*. 2020, no. 46 (5), pp. 532–547. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620690>.
26. Walther A., Parreira do Amaral M., Cuconato M., Dale R. *Governance of educational trajectories in Europe: pathways, policy and practice*. London, New Delhi, New York, Sidney: Bloomsbury, 2017.

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. *Acta Sociologica*, 52 (1), 25–45. <https://doi.org/10.1093/esr/19.1.1>.
- Buchmann, C., DiPrete, T. A., & McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology*, 34 (1), 319–337. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV.SOC.34.040507.134719>.
- Byun, S.-Y., Meece, J. L., & Agger, C. A. (2017). Predictors of college attendance patterns of rural youth. *Research in Higher Education*, 58(8), 817–842. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9449-z>.

- Cherednichenko, G. A. (2017). Russian system of education and modern youth's paths. *Rossiia reformiruyetsya [Reforming Russia]*, 15, 175–198. (In Russ.)
- Coleman, J. S. (1998). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Davis-Kean, P. E., & Jager, J. (2013). Trajectories of achievement within race / Ethnicity: “catching up” in achievement across time. *The Journal of Educational Research*, 107:3, 197–208. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.807493>.
- Elder, G. H., Jr. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69 (1), 1–12. <https://doi.org/10.2307/1132065>.
- Giele, J. Z., & Elder, G. H., Jr. (Eds). (2009). *The craft of life course research*. Guilford. <https://doi.org/10.1080/01924788.2015.1099984>.
- Epikhina, Ju. B. (2017). Educational mobility and the first job. *Research result. Sociology and management*, 4, 13–28. <https://doi.org/10.18413/2408-9338-2017-3-4-13-28>. (In Russ.)
- Ewert, S. (2010). Male and female pathways through four-year colleges: disruption and sex stratification in higher education. *American Educational Research Journal*, 47(4), 744–773. <https://doi.org/10.3102/0002831210374351>.
- Gasparishvili, A. T. (2016). Career and technical education system: estimates and opinions of the graduates. *RUDN Journal of Sociology*, 1, 92–110. (In Russ.)
- Goldrick-Rab, S., & Pfeffer, F. T. (2009). Beyond access: explaining socioeconomic differences in college transfer. *Sociology of Education*, 82(2), 101–125. <https://doi.org/10.1177/003804070908200201>.
- Goliusova Iu. V. (2019). Prekarnaia zaniatost' molodezhi kak sposob izbeganiia bezrabotitsy i nezaniatosti [Youth's precarious employment as a way to avoid unemployment and inoccupation]. *Informatsionno-analiticheskii biulleten (INAB)*, 4, 73–82. <https://doi.org/10.19181/inab.2019.4.6>. (In Russ.)
- Holmberg, L., Kalalahti, M., Varjo, J., Kivirauma, J., Mäkelä, M., Saarinen, M., Zacheus, T., & Jahnukainen, M. (2018). Educational trajectories of immigrant-origin youths in Finland: a mixed methods analysis. *Journal of Education and Work*, 31 (7–8), 563–578. <https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1549728>.
- Konstantinovskiy, D. L. (2016). The formation of young people's orientations in the sphere of education. *Bulletin of the Institute of Sociology*, 4, 13–27. <https://doi.org/10.19181/vis.2016.19.4.427>. (In Russ.)
- Konstantinovskiy, D. L., Voznesenskaya, E. D., Cherednichenko, G. A., & Khokhlushkina F. A. (2011). *Education and life trajectories of youth 1998–2008 years*. Moscow: Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.)
- Melguizo, T. (2011). A review of the theories developed to describe the process of college persistence and attainment. In J. Smart, & M. Paulsen (Eds.).

- Higher education: handbook of theory and research*. New York: Springer, 395–424. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0702-3_10.
- Popov, D. S., Tiumeneva, Ju. A., Kuz'mina, Ju. V. (2010). Individual and psychological predictors in longitudinal studies of professional and educational careers. *Educational Studies Moscow*, 4, 30–53. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2010-4-30-53>. (In Russ.)
- Pallas, A. M. (1993). Schooling in the course of human lives: The social context of education and the transition to adulthood in industrial society. *Review of Educational Research*, 63, 409–447. <https://doi.org/10.3102/00346543063004409>.
- Pavlenko, E. (2020). «I didn't know you can't plan so far ahead»: Symbolic logics behind the choice of vocational education in Russia. *Higher School of Economics Research Paper*, WP BRP 56/EDU/2020. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3531664>.
- Proshkova, Z. V. (2017). Metod “tekstovykh longituidov” dlia analiza shkol'nogo obrazovatel'nogo kapitala [“Text longitudes” as a method to analyze school students' educational capital.]. *Vestnik nauki. Aktual'nye voprosy v nauke i praktike* [Science Bulletin. Current Issues in Science and Practice], 4, 82–85. (In Russ.)
- Shubkin, V. N. (1979). *Nachalo puti* [Beginning of the path]. Molodaia gvardiia. (In Russ.)
- Titma, M. Kh. (1975). *Vybor professii kak sotsial'naia problema (na materialakh konkretnykh issledovaniy v ESSR)* [Profession choice as a social problem (based on studies materials from ESSR)]. Mysl'. (In Russ.)
- Van Praag, L., Boone, S., Van Caudenberg, R., Nouwen, W, & Timmerman, C. (2020). Long and winding roads: Educational decision-making of youngsters at risk of early school leaving in Flanders. *Educational Studies*, 46 (5), 532–547. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620690>.
- Walther, A., Parreira do Amaral, M., Cuconato, M., & Dale, R. (2017). *Governance of educational trajectories in Europe: pathways, policy and practice*. London: Bloomsbury.
- Yadova, M. A. (2017). The Educational and professional strategies of the post-soviet youth. *Russia and the Modern World*, 2, 6–16. (In Russ.)

Человеческий капитал предпенсионеров: подходы к решению проблем пенсионной реформы

С. В. Лобова¹, В. В. Маликова¹

¹Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия

Лобова Светлана Владиславьевна — доктор экономических наук, профессор, кафедра экономики и эконометрики Алтайского государственного университета, ORCID: 0000-0002-5784-1260, e-mail: barnaulhome@mail.ru

Статья поступила
в редакцию
21 июля 2021 г.

Маликова Валерия Валерьевна — аспирант Алтайского государственного университета, ORCID: 0000-0002-0855-8469, e-mail: ostroukhova-lera@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются факторы, влияющие на успешную реализацию национальных проектов в Алтайском крае. Одним из таких проектов является использование человеческого капитала предпенсионеров, востребованность которого на рынке труда в условиях осуществляемой реформы приобретает особую актуальность. Авторами был проведен теоретический и сравнительный анализ интеллектуальных и профессиональных возможностей работников предпенсионного возраста, которые необходимо учитывать и использовать. Полученные в ходе систематизации и аналитической обработки статистических данных результаты позволили сделать вывод о возрастании роли человеческого капитала предпенсионеров в крае, для использования которого была предложена схема, предполагающая взаимодействие национальных проектов. Работа проведена с применением методов анализа различных источников, системной и аналитической обработки данных, графического представления и прогнозирования.

Ключевые слова: человеческий капитал, предпенсионеры, работающие предпенсионеры, пенсионная реформа, рынок труда, трудоспособное население, пенсионный возраст

Для цитирования: Лобова С. В., Маликова В. В. Человеческий капитал предпенсионеров: подходы к решению проблем пенсионной реформы // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 157–169. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.014>

The human capital of pre-retirees: approaches to solving the problems of pension reform

S. V. Lobova¹, V. V. Malikova¹

¹Altai State University, Barnaul, Russia

Svetlana V. Lobova — Doctor of Science (Economy), Professor, Department of Economics and Econometrics, Altai State University, ORCID: 0000-0002-5784-1260, e-mail: barnaulhome@mail.ru

Valeria V. Malikova — Postgraduate Student, Altai State University, ORCID: 0000-0002-0855-8469, e-mail: ostroukhova-lera@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the analysis of factors influencing the successful implementation of national projects in the Altai Territory. One of such projects is the use of pre-retirees human capital, whose role in the labour market has become particularly relevant after the pension reform.

A theoretical and comparative analysis of intellectual and professional abilities of pre-retirement age employees, which must be taken into consideration and used, is carried out. According to the results of systematization and analytical processing of statistical data, we can conclude that the role of the human capital of pre-retirees in the region is increasing. For its use, a scheme involving the interaction of national projects was proposed. The work was carried out using methods of analysis of various sources, system and analytical data processing, graphical representation and forecasting.

Keywords: human capital, pre-retirees, working pre-retirees, pension reform, labour market, able-bodied population, retirement age

For citation: Lobova, S. V. & Malikova, V. V. (2021). The human capital of pre-retirees: approaches to solving the problems of pension reform. *Vocational Education and Labour Market*, 3, 157–169. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.014>

Введение

В России особую актуальность приобрела проблема сохранения, накопления и эффективного использования человеческого капитала, который определяет развитие экономики страны и увеличение благосостояния населения. Для решения этой задачи государство приняло ряд национальных проектов, которые нами рассматриваются как основанный на научных прогнозах комплекс мероприятий и технологий, нацеленных на поэтапное развитие социально-экономических объектов общества.

Экономическая суть государственной поддержки, как в социальной, так и производственной сфере, заключается, по нашему мнению, в создании дополнительных преимуществ и привилегий для отобранных специалистами объектов, способных оказать влияние на развитие регионов.

Соответственно, успешная реализация национальных проектов невозможна без анализа и учета экономических, социальных, научно — технологических, политических и других факторов, влияющих на положение как в регионе, так и стране.

На современном этапе одним из таких важных факторов является решение федеральных властей повысить на пять лет возраст выхода на пенсию и, как следствие, сохранить на рынке труда предпенсионеров, накопивших за время своей трудовой деятельности солидный человеческий капитал¹. Несмотря на то что реформа осуществляется постепенно, она уже оказывает влияние на различные сферы экономики.

Чтобы снизить отрицательные социально-экономические последствия, к которым может привести пенсионная реформа в регионе, необходимо, по нашему мнению, разработать при организационной и финансовой поддержке государства модели эффективного использования человеческого капитала предпенсионеров.

При этом национальные проекты должны взаимодействовать по ряду направлений, а господдержка строиться по принципу горизонтальных связей. Для установления таких направлений целесообразно рассмотреть факторы, влияющие на успешную реализацию федеральных и региональных проектов. Прежде всего, это:

- специфические особенности человеческого капитала работающих предпенсионеров, определяющие действия по увеличению, сохранению и эффективному его использованию;
- демографическая ситуация в крае и влияние на рынок труда предпенсионеров;
- проблемы, порождаемые пенсионной реформой.

Профессиональные и личностные особенности граждан предпенсионного возраста

Начиная с 2019 года в законодательстве было закреплено новое понятие — предпенсионный возраст. Присвоение гражданину статуса «предпенсионер» дает ему право на определенный перечень льгот — налоговых, социальных, трудовых и так далее². В общем случае предпенсионерами считаются граждане, которым осталось 5 и менее лет до нового пенсионного возраста (с учетом переходного периода)³.

Следует отметить также то, что человеческий капитал российских предпенсионеров — это особенный капитал, так как формирование его происходило в различных экономических системах, то есть в командно-административной системе и современной развивающейся рыночной.

Людей предпенсионного возраста отличает, прежде всего, ответственное отношение к работе, высокий уровень квалификации и максимальное развитие творческих способностей, стремление передать свои знания

¹ Об отнесении граждан к категории лиц предпенсионного возраста с 01.01.2019 года. <http://www.pfrf.ru/branches/voronezh/news-2018/12/27/173579/>

² ФЗ от 03.10.2018 № 352-ФЗ (Ст. 144) "О внесении изменения в Уголовный кодекс Российской Федерации". <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201810030027?index=1&rangeSize=1/>

³ Закон РФ "О занятости населения в Российской Федерации" в ред. от 28.06.2021. <https://rg.ru/2021/07/02/fz-dok.html>

и навыки молодому поколению (Ярушева, 2018). Также среди положительных качеств работников старших возрастных групп исследователи выделяют трудовой и профессиональный опыт, чувство ответственности, стремление к стабильности и, как правило, высокую мотивацию (Черных и др., 2020).

Не будет преувеличением сказать, что человеческий капитал предпенсионеров — это ресурс общества, обеспечивающий социально-культурный прогресс общества. Его можно рассматривать и «как движущую силу развития современной инновационной экономики, или «экономики знаний», способной отвечать на вызовы, обусловленные диалектически-ми изменениями в пространстве и во времени мировой цивилизации» (Добрынин и др., 1999).

Сообразуясь с вышеизложенным, мы структурировали значимые для рынка труда качества человеческого капитала работников предпенсионного возраста (рис. 1).



Рисунок 1. Основные качества человеческого капитала работников предпенсионного возраста, значимые на рынке труда

По нашему мнению, развитие, сохранение и эффективное использование человеческого капитала людей предпенсионного возраста является резервом для экономического роста региона.

Но у возрастных работников имеются и физиологические особенности — прежде всего, неважное здоровье, что сказывается на производительности труда. Именно этой причиной многие авторы объясняют дискриминацию на рынке труда работников старших возрастных групп, даже если работодатели ценят их опыт и профессионализм (Максимова и др., 2017; Федосова, 2016; Черных и др., 2020). Следует отметить также, что высокие темпы научно-технического прогресса приводят к тому, что у предпенсионеров знания и навыки устаревают и они часто испытывают трудности с освоением цифровых технологий.

Государство предприняло определенные шаги для поддержки работников предпенсионного возраста: предоставило два оплачиваемых дня

в году для прохождения диспансеризации¹, а также законодательно запретило увольнять предпенсионеров². Кроме того, в федеральный проект «Старшее поколение», участником которого является Алтайский край, включены два раздела: «Организация мероприятий по профессиональному образованию лиц предпенсионного возраста» и «Разработка и реализация системной поддержки повышения качества жизни граждан старшего поколения»³. Вступивший в силу с 1 января 2021 года Федеральный закон № 407 внес изменения в трудовое законодательство, предусмотрев сохранение трудовых доходов при переходе на дистанционную работу, что очень важно в условиях пандемии⁴.

Таким образом, принятые национальные проекты и внесенные изменения в законодательство Российской Федерации подтверждают решимость государства сохранить человеческий капитал, накопленный работниками предпенсионного возраста. Однако для эффективного его использования необходимо выявлять и оценивать профессиональные возможности предпенсионеров а также совершенствовать их.

Демографическая ситуация в Алтайском крае

В настоящее время в крае сложилась сложная демографическая обстановка. Так, численность населения на начало 2020 года составила 2317,2 тысячи человек — по сравнению с 2018 годом произошло сокращение на 15660 человек. Для сравнения: в соседней Новосибирской области с населением 2798,17 тысяч человек в это время имел место прирост на 7054 человек. За 2015–2019 гг. постоянное население Алтайского края уменьшилось на 59,6 тыс. человек (2,5%), численность рабочей силы сократилась на 40,5 тыс. человек (3,4%), из них количество занятых — на 11,8 тыс. человек (1,1%)⁵.

При этом сокращение населения в крае происходит не только за счет естественной, но и миграционной убыли — уезжает, в основном, молодежь в возрасте 18 — 39 лет⁶, что также повышает востребованность граждан пожилого возраста. Согласно пенсионной реформе возрастные границы трудоспособности населения будут увеличиваться.

Опираясь на статистические данные, мы провели анализ состава трудоспособного населения в возрастных группах с учетом повышения пенсионного возраста. Так, в диаграмме на рис. 2 представлен удельный вес трудоспособного населения в 2018 году, когда возраст трудящихся женщин ограничивался 54 годами, а мужчин — 59, и в 2019 году с возрастными границами для женщин 16–55 лет, мужчин — 16–60 лет (рис. 2 построен по данным таблицы 1).

¹ Об отнесении граждан к категории лиц предпенсионного возраста с 01.01.2019 года. <http://www.pfrf.ru/branches/voronezh/news-2018/12/27/173579/>

² Закон «О внесении изменений в УК РФ» от 03.10.2018 г. № 352-ФЗ. Ст. 144.1.

³ Официальный сайт Алтайского края / Реализация национальных проектов в Алтайском крае / Демография. https://www.altairregion22.ru/projects/novosti_demografi

⁴ Закон «О внесении изменений в Трудовой кодекс РФ» от 08.12.2020 № 407 — ФЗ. Гл. 49.1. Особенности регулирования труда дистанционных работников. Ст. 312.5 ТК РФ.

⁵ Положение отдельных категорий граждан на рынке труда Алтайского края. 2015–2019: аналит. обзор / Ред. О. В. Ситникова. Барнаул: Управление Фед. службы гос. статистики по Алтайскому краю и Республике Алтай, 2020.

⁶ Миграционные процессы в Алтайском крае 2014–2019: стат. сб. Барнаул: Управление Фед. службы гос. статистики по Алтайскому краю и Республике Алтай, 2020.

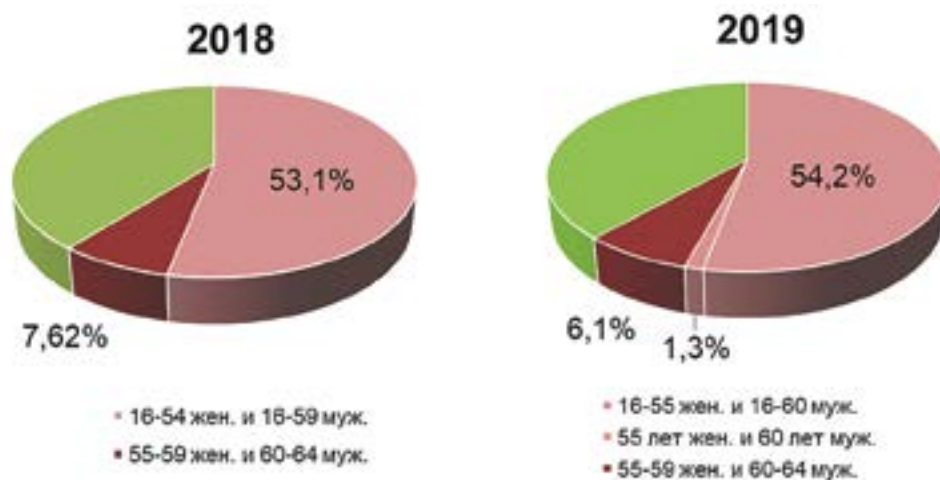


Рис. 2. Удельный вес трудоспособного населения в общей его численности в 2018–2019 гг., % (см. табл. 1).

При этом на диаграмме 2018 года выделена возрастная группа женщин 55–59 лет и мужчин 60–64 года, которые с 2024 года перейдут в категорию граждан трудоспособного возраста. Именно они будут являться резервом для постепенного пополнения численности трудоспособного населения. На диаграмме же 2019 года отражен переход женщин 55 и мужчин 60 лет в разряд трудоспособного населения, из чего видно, что его увеличение произошло благодаря именно предпенсионерам, оставшимся на рынке труда в связи с повышением возраста выхода на пенсию. Следствием этих процессов стало изменение количества работающих граждан в возрасте 60–69 лет на 4,1 % (с 14,6% в 2017 г. до 18,7% в 2019 г.), и их доля в общей численности занятых имеет тенденцию к росту (2015 г. — 4,3%, 2019 г. — 5,6%)¹.

Таким образом, уже в 2019 году произошли изменения на рынке труда². Динамика удельного веса трудоспособных граждан в общей численности населения с 2016 по 2020 годы наглядно представлена на рис. 3.

Как видно, численность трудоспособного населения в крае до 2019 года сокращалась, а в 2019 году она выросла до 54,2% (в 2018 году — 53,1%). Очевидно, что без предпенсионеров численность трудоспособных граждан в прежних возрастных границах уменьшилась бы на 1,3%.

При этом важно отметить, что происходит сокращение количества людей в возрастных группах 55–59 лет у женщин и 60–64 года у мужчин. Их переход в категорию граждан предпенсионного возраста будет происходить постепенно и окончательно завершится к 2024 году. Уменьшается население и в возрасте 20–29 лет, что сказывается на численности рабочей силы и демографии края в целом (см. таблицу 1, составленную по краевым статистическим бюллетеням).

¹ Положение отдельных категорий граждан на рынке труда Алтайского края. 2015–2019: аналит. обзор / Ред. О. В. Ситникова. Барнаул: Управление Фед службы гос. статистики по Алтайскому краю и Республике Алтай, 2020.

² Состав населения по возрасту и полу по городским округам и муниципальным районам Алтайского края: стат. бюл. Барнаул: Управление Фед. службы гос. статистики по Алтайскому краю и Республике Алтай, 2017–2019.

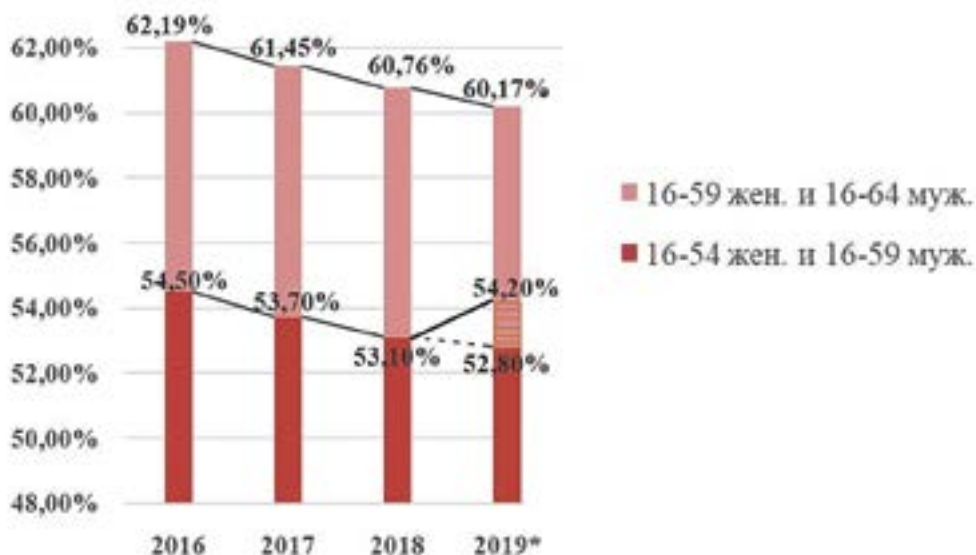


Рис. 3. Изменение удельного веса трудоспособных групп граждан в общей численности населения Алтайского края, %

Таблица 1
Динамика численности населения Алтайского края по возрастным группам в разрезе повышения пенсионного возраста (тыс. чел.)

	2016	2017	2018	2019	2019*
Все население	2367,7 (-11,09)	2350,1 (-15,6)	2332,8 (-17,267)	2317,2 (-15,66)	2317,2 (-15,66)
Трудоспособное население (16–55 женщины и 16–60 мужчины)* удельный вес в общей численности населения	1288,5 (-27,0) 54,5%	1261,9 (-26,6) 53,7%	1239,4 (-22,5) 53,1%	1223,5 (-15,9) 52,8%	1255,1 (+15,7) 54,2%
Население в возрастных группах 16–59 жен. и 16–64 муж. удельный вес в общей численности населения	1472,39 62,19%	1443,97 61,45%	1417,4 60,76%	1394,7 60,17%	1394,7 60,17%
Численность населения 55 женщины и 60 мужчины, удельный вес в общей численности населения					31,567 1,36%
Численность женщин 55–59 лет и мужчин 60–64 года удельный вес в общей численности населения	183,884 7,77%	182,07 7,74%	177,96 7,62%	171,196 7,4%	171,196 7,4%
Удельный вес женщин 55–59 лет и мужчин 60–64 года в возрастной группе 16–59 женщи- ны и 16–64 мужчины	12,49%	12,61%	12,56%	12,00%	12,00%
Численность населения в возрасте 20–29 лет	289,321	269,284 (-20,037)	252,102 (-17,182)	238,084 (-14,018)	238,084 (-14,018)

*В 2019 г. трудоспособный возраст женщины — 16–55 лет, мужчины — 16–60 лет.



Рис. 4. Прогноз удельного веса населения предпенсионного возраста в общей численности населения Алтайского края (по методу скользящей средней)

Воспользовавшись статистическими данными и методом среднего абсолютного прироста (в нашем случае — убыли), мы составили прогноз на 2024 год о численности населения в возрастных группах 55–59 лет у женщин и 60–64 года у мужчин.

Для количественной оценки был проведен расчет снижения удельного веса предпенсионеров в общей численности населения (в процентах). Учитывая, что общая численность населения этой возрастной группы сохраняет тенденцию к убыванию начиная с 2016 года, мы применили метод среднего абсолютного убывания, продлив тенденцию до 2024 года. Расчет произвели по простой скользящей средней арифметической с периодом сглаживания в два года, так как он дает минимальную ошибку по сравнению с большими периодами сглаживания.

Согласно сделанному нами прогнозу численность населения предпенсионного возраста в 2024 году составит 158,2 тысячи человек (в 2019 году — 171,2 тысячи). Однако полученные цифры может скорректировать жизнь — в частности, такой непредсказуемый фактор, как пандемия. Тем не менее нельзя не признать, что в Алтайском крае предпенсионеры повлияли на изменение численности трудоспособного населения, создав положительную тенденцию к ее росту.

Проблемы, порождаемые пенсионной реформой

Сохранение рабочих мест за предпенсионерами отражается на структуре занятости, и с расширением возрастных границ трудоспособного населения будет все больше обостряться проблема молодежной безработицы.

Так, краевая статистика показывает увеличение числа безработных среди выпускников высших учебных заведений: в 2019 году их количество достигло 13,3% — при том что трудоспособное население в том же году приросло на 1,3% (в 2018 году оно сократилось на 1,8%)¹. Вероятно, это следствие увеличения пенсионного возраста: специалисты с высшим образованием продолжили выполнять работу, которая, как правило, не требует физических нагрузок и крепкого здоровья. Хотя ряд исследователей, проанализировав российский рынок труда за 2005–2019 годы, не установил причинно-следственных связей между пенсионной реформой и численностью занятых старше 60 лет (Васильева, Тырсин, 2020), мы считаем, что появление на рынке труда все большего числа предпенсионеров, безусловно, повлияет на возрастную структуру занятых, усугубляя безработицу среди выпускников вузов.

Несмотря на то что в программе национального проекта «Производительность труда и поддержка занятости» предусмотрены мероприятия по сдерживанию безработицы, необходимо, на наш взгляд, разработать специальную программу по трудоустройству выпускников вузов, да и колледжей тоже, с учетом конкретных условий региона.

Следует учитывать, что повышение пенсионного возраста вызывает дискриминацию пожилых работников на рынке труда (Герасимова, Федосова, 2018; Черных и др., 2020; Шестакова, 2006), и правительства ряда стран для борьбы с этим явлением разрабатывают целый комплекс мероприятий (Lossbroek et al., 2019; Ehrenberg, Sherman, 1987). При этом в Российской Федерации отмечался высокий уровень возрастной дискриминации еще до повышения пенсионного возраста (Максимова и др., 2017) — реформа еще более усугубит ситуацию, резко обострив существующие на российском рынке труда проблемы.

Подчеркнем, что работодатели, как правило, не имеют никаких претензий к работе сотрудников предпенсионного возраста, но и брать на себя последствия пенсионной реформы тоже не готовы.

Общие выводы и предложения

Таким образом, проведенный теоретический анализ и анализ статистических данных показывает:

1. Национальные проекты и законодательство Российской Федерации нацелено на решение задач, связанных с повышением качества, сохранением и использованием человеческого капитала работников, в том числе и работников предпенсионного возраста.
2. В связи с увеличением пенсионного возраста в 2019 году на рынке труда появились предпенсионеры (женщины старше 55 лет, мужчины — 60) — защищенные законом от увольнения, они будут занимать рабочие места, наращивая численность трудоспособного населения.
3. Человеческий капитал предпенсионеров — это интеллектуальный и социально-культурный ресурс края. Пожилых работников отличает ответственное отношение к работе, высокий уровень квалификации

¹ Положение отдельных категорий граждан на рынке труда Алтайского края. 2015–2019: аналит. обзор / Ред. О. В. Ситникова. Барнаул: Управление Фед. службы гос. статистики по Алтайскому краю и Республике Алтай, 2020.

и максимальное развитие творческих способностей, стремление передать свои знания и навыки молодому поколению.

4. В Алтайском крае происходит сокращение численности населения за счет естественной и миграционной убыли, при этом уезжает, в основном, молодежь в возрасте 18–39 лет, что повышает на рынке труда значение граждан предпенсионного возраста.

5. Предпенсионеры увеличили численность трудоспособного населения, и эта тенденция сохранится до 2024 года, когда женщины 16–59 лет и мужчины 16–64 лет займут стабильное положение среди трудоспособного населения.

Таким образом, проведение исследований по эффективному использованию человеческого капитала предпенсионеров в регионе является особо актуальной задачей, которую целесообразно комплексно решать в рамках национальных проектов.

Учитывая накопленный предпенсионерами профессиональный и интеллектуальный багаж, следует, по нашему мнению, организовать их взаимодействие со студентами, совмещающими учебу и работу: сочетание опыта и молодости позволит более эффективно использовать человеческий капитал. Такая связь поколений, во-первых, повысит общественный статус пожилых людей и поможет, во-вторых, решить проблему трудоустройства молодых специалистов. Кроме того, на предприятиях будет происходить плановая ротация кадров, сглаживая противоречия на рынке труда, порожденные пенсионной реформой и демографической ситуацией в регионе.

Для выстраивания взаимодействия молодых и пожилых специалистов необходимо решить следующие задачи:

- разработать методологию, методы и процедуры, направленные на выявление резервов человеческого капитала лиц предпенсионного возраста;
- изучить факторы, влияющие на совмещение учебы и работы студентами вузов, а также вероятность их трудоустройства при специалистах предпенсионного возраста;
- исследовать процесс ротации кадров на предприятиях и готовность работодателей повышать эффективность использования человеческого капитала предпенсионеров;
- разработать меры поддержки государства, которые в рамках национальных проектов создадут условия для трудового взаимодействия предпенсионеров с работающими студентами.

В Алтайском государственном университете в настоящее время проводятся исследования, направленные на сохранение и эффективное использование человеческого капитала предпенсионеров с целью снижения рисков пенсионной реформы. Так, внедрение представленной на рис. 5 схемы, по нашему мнению, будет содействовать снижению молодежной безработицы и решению кадровых проблем на предприятиях края.

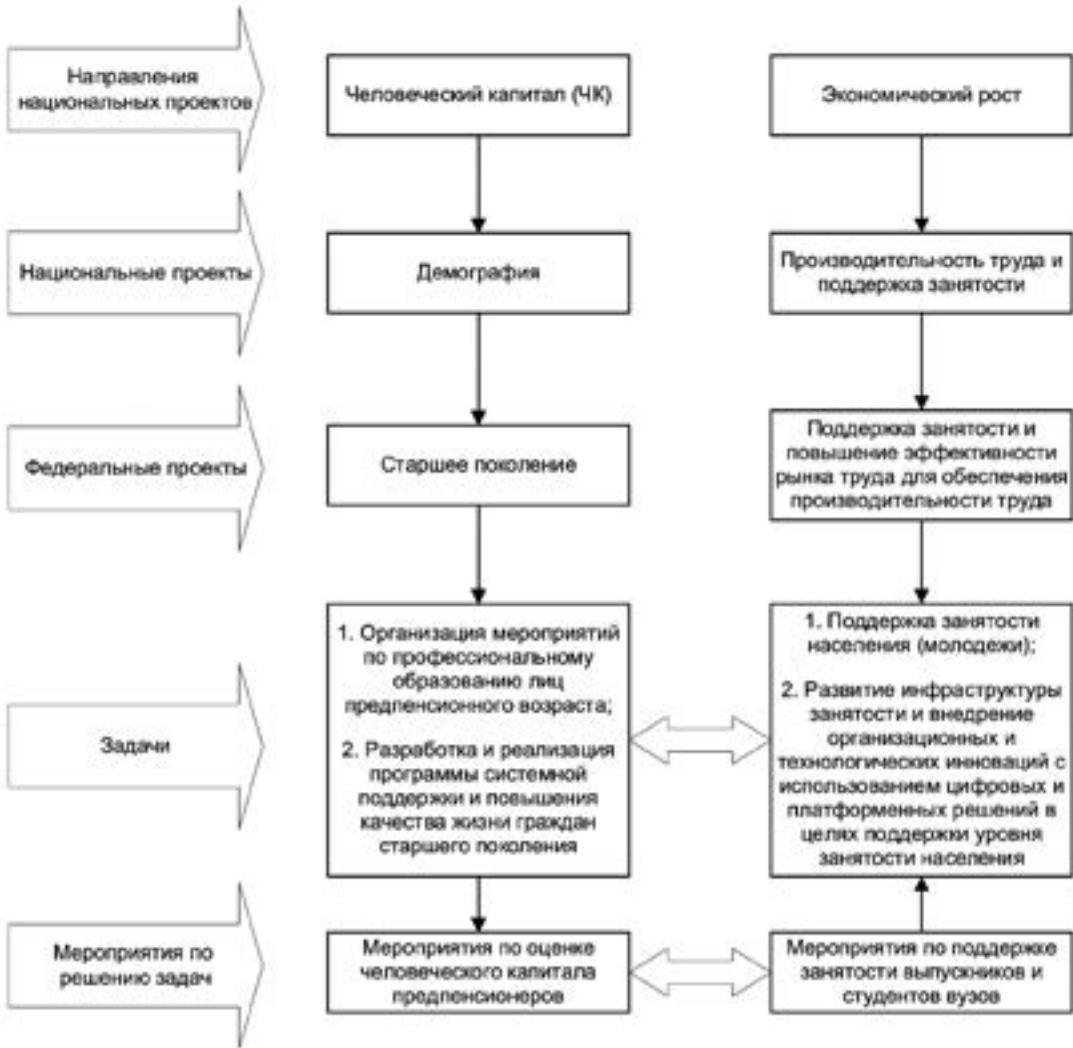


Рис. 5. Схема обеспечения взаимосвязи национальных проектов «Демография» и «Производительность труда и поддержка занятости»

Литература

1. Васильева Е. В., Тырсин А. Н. Влияние занятости пожилых людей на пенсионное обеспечение // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 4. С. 82–89. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10410>.
2. Герасимова И. А., Федосова О. Н. Риски пенсионной реформы // Статистика — язык цифровой цивилизации: сб. докладов межд. науч.-практ. конф. «II Открытый российский статистический конгресс» (Ростов-на-Дону, 4–6 декабря 2018 г.): в 2 т. Т. 2. Ростов н/Д: АзовПринт, 2018. С. 389–394. http://old2orosc.ru/public/docs/ORSC_II_02.pdf.

3. Добрынин А. И., Дятлов С. А., Цыренова Е. Д. Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования. СПб.: Наука, 1999.

4. Максимова С. Г., Ноянзина О. Е., Максимова М. М. Рынок труда: риски исключения из социально-трудовых отношений различных поколений в стареющем обществе // Вестник Алтайского государственного аграрного университета. 2017. № 5(151). С. 187–192. <http://www.asau.ru/vestnik/2017/5/187-192.pdf>.

5. Федосова Д. М. Дискриминация в трудовом праве по возрастному признаку // Социально-экономические исследования, гуманитарные науки и юриспруденция: теория и практика. 2016. № 10. С. 181–186.

6. Черных Н. А., Тарасова А. Н., Сырчин А. Е. Предпенсионеры на рынке труда: проблемы занятости и меры поддержки // Социально-демографический потенциал регионального развития. 2020. Т.16, вып. 4. С. 1178–1192. <https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2020-4-12>.

7. Шестакова Е. Е. Занятость лиц старших возрастных групп: европейский опыт использования активных стратегий // Трудовое право. 2006. № 11. С. 71–77.

8. Ярушева С. А. Становление и развитие карьеры как кадровая технология управления персоналом // Общество, экономика, управление. 2018. Том 3. № 1. С. 78–84.

9. Lossbroek J., Lancee B., Van Der Lippe T., Schippers J. J. Understanding old-age adaptation policies in Europe: the influence of profit, principles and pressures // Ageing and Society. 2019. No 39. P. 924–950. <https://doi.org/10.1017/S0144686X17001295>.

10. Ehrenberg R. G., Sherman D. R. Employment While in College, Academic Achievement and Post-College Outcomes: A Summary of Results // Journal of Human Resources. 1987. Vol. 22. P. 1–23. <https://doi.org/10.2307/145864>.

References

Chernykh, N. A., Tarasova, A. N., & Syrchin A. E (2020). Persons of pre-retirement age in the labour market: employment problems and support measures. *Economy of Region*, 16 (4), 1178–1192. <https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2020-4-12>. (In Russ.)

Dobrynin, L. I., Dyatlov, S. A., & Tsyrenova, E. D. (1999). *Chelovecheskii kapital v tranzitivnoi ekonomike: formirovanie, otsenka, effektivnost' ispol'zovaniia* [Human capital in the transitive economy: formation, evaluation, efficiency of use. *Socio-historical aspects of human capital concept*]. Nauka. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23393099>. (In Russ.)

Ehrenberg, R. G., & Sherman, D. R. (1987). Employment while in college, academic achievement and post-college outcomes: a summary of results. *Journal of Human Resources*, 22, 1–23. <https://doi.org/10.2307/145864>.

Fedosova, D. M. (2016). Diskriminatsiia v trudovom prave po vozrastnomu priznaku [Age-based discrimination in labor law]. *Sotsialno-ekonomicheskiye issledovaniya, gumanitarnyye nauki i yurisprudentsiya: teoriya*

i praktika [Socio-Economic Research, Humanities and Law: Theory and Practice], 10, 181–186. (In Russ.)

- Gerasimova, I. A., & Fedosova O. N. (2018). Riski pensionnoi reformy [Risks of pension reform]. In Proceedings of the *International Scientific and Practical Conference «II Open Russian Statistical Congress» Statistics — the language of digital civilization (Rostov-on-Don, 2018, December, 4–6: AzovPrint*. http://old2orsc.rsue.ru/public/docs/ORSC_II_02.pdf. (In Russ.)
- Lossbroek, J., Lancee, B., Van Der Lippe, T., & Schippers, J. J. (2019). Understanding old-age adaptation policies in Europe: the influence of profit, principles and pressures. *Ageing and Society*, 39, 924–950. <https://doi.org/10.1017/S0144686X17001295>.
- Maksimova, S. G., Noyanzina, O. E., & Maksimova, M. M. (2017). Labor market: risks of exclusion of different generations in aging society from social-labor relations. *Bulletin of the Altai State Agricultural University*, 5, 187–192. <http://www.asau.ru/vestnik/2017/5/187-192.pdf>. (In Russ.)
- Shestakova, E. E. (2006). Zanyatost' lits starshikh vozrastnykh grupp: yevropeyskiy opyt ispol'zovaniya aktivnykh strategiy [Employment of older people: European experience of using active strategies]. *Trudovoye Pravo* [Labor Law], 11, 71–77. (In Russ.)
- Vasilyeva, E. V., & Tyrsin, A. N. (2020). Impact of seniors' employment on pension provision. *Vocational Education and Labour Market*, 4, 82–89. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10410>. (In Russ.)
- Yarusheva, S. A. (2018). Formation and development of career as personnel technology of human resource management. *Society, Economy, Management*, 3 (1), 78–84. (In Russ.)

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.

Подписка на журнал «Профессиональное образование и рынок труда»



ОФОРМИТЬ ПОДПИСКУ НА ЖУРНАЛ МОЖНО В ЛЮБОМ РЕГИОНЕ РОССИИ

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

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

