

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА

**ПО
РТ**

№ 2 (49) 2022

ISSN 2307–4264 (Print)

ISSN 2712–9268 (Online)

VOCATIONAL EDUCATION AND LABOUR MARKET

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





ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА

Научно-образовательный журнал

издается с 2013 года

№ 2 (49) 2022

VOCATIONAL EDUCATION & LABOUR MARKET

Scientific and Educational Journal

published since 2013

No. 2 (49) 2022

ISSN 2307–4264 (Print)

ISSN 2712–9268 (Online)

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ГАПОУ СО «Уральский техникум «Рифей»

Журнал выходит при поддержке Министерства образования и молодежной политики Свердловской области

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Блинов Владимир Игоревич, доктор педагогических наук, профессор, руководитель НИЦ профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС (Москва)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Федоров Александр Иванович, докт. экон. наук, проф., АУТСГиП (Санкт-Петербург)

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

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

Адрес редакции и издателя

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

Исполнительный редактор: Александр Вайнштейн

Редактор: Владимир Терлецкий

Редактор-корректор: Наталья Мезина

Редактор-переводчик: Меланика Вайнштейн

Дизайн, верстка: Олег Клещев

Помощник гл. редактора: Ирина Бандарчукене

Периодичность: 4 номера в год

Тираж 650 экз.

Отпечатано в типографии ООО «АлтерПринт»,

620076, Екатеринбург, пер. Корейский, 6/2

Заказ № 861

Подписано в печать 28.06.2022

Выход из печати 30.06.2022

Цена свободная. 16+

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

ISSN 2307–4264 (Print)

ISSN 2712–9268 (Online)

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

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

FOUNDER:

Ural Technical College «Rifey»

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

EDITOR-IN-CHIEF

Vladimir I. Blinov, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of Research Center for Vocational Education and Qualifications Systems, Federal Education Development Institute, RANEPА (Moscow)

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

EDITORIAL COUNCIL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Editorial Office:

4 –16, Studencheskaya Str., Yekaterinburg,

620066, Russia

+7 (343) 268-01-84,

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

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

Executive Editor: Alexander Vainstein

Literary Editor: Vladimir Terletsky

Editor-translator: Melanika Vainstein

Pre-Press: Oleg Kleschev

Assistant Editor-in-Chief: Irina Bandarchukene

Proof Reader: Natalia Mezina

ISSN 2307–4264 (Print)

ISSN 2712–9268 (Online)

Содержание

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Блинов В. И. Об инструментах развития среднего профессионального образования	6
Зеер Э. Ф. Проблемы модернизации профессионального и профессионально-педагогического образования: панорамный подход.....	13
Есенина Е. Ю. Проблема кадрового обеспечения региональной системы СПО	22
Кубрушко П. Ф., Шингарева М. В., Атапина Ю. А. Педагогическая подготовка преподавателей системы среднего профессионального образования	36
Коновалов А. А., Лыжин А. И. Векторы обновления содержания профессионально-педагогического образования.....	47
Муравьева А. А., Олейникова О. Н. Обучение на рабочем месте как основной тренд в международной практике профессионального образования и обучения	57
Сыманюк Э. Э., Печеркина А. А., Буковей Т. Д., Борисов Г. И. Технологии профилактики кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста	75
Остапенко И. А., Крылова М. Н. Эмоциональное выгорание педагогов в условиях «неэффективного» вуза	91
Бедарева Л. Ю., Ломтева Е. В. Образовательные траектории выпускников 9-х классов: региональные особенности.....	103
Пермякова Т. В. Дистанционное обучение и цифровизация образования в оценках студенческой молодежи (по материалам всероссийского выборочного наблюдения Росстата)	119

ПРАКТИКА

Плотникова Е. В. Формирование профессиональных паллиативных компетенций у будущих медсестер.....	132
---	-----

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Развитие системы среднего профессионального образования: новые возможности и риски (Первая Всероссийская научно-практическая конференция).....	139
--	-----

Contents

THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

Blinov V. I. On the tools for the development of secondary vocational education ...	6
Zeer E. F. Problems of modernisation of professional and vocational pedagogical education: A panoramic approach	13
Esenina E. Yu. The problem of the regional VET system staffing.....	22
Kubrushko P. F., Shingareva M. V., Atapina Yu. A. Pedagogical training of secondary vocational education teachers	36
Konovalov A. A., Lyzhin A. I. Vectors of updating the content of vocational pedagogical education	47
Muravyova A. A., Oleynikova O. N. Work-based learning as the main trend in the international practice of vocational education and training	57
Symanjuk E. E., Pecherkina A. A., Bukovey T. D., Borisov G. I. Technologies for the prevention of the crisis of loss of profession in teachers of late age	75
Ostapenko I. A., Krylova M. N. Teachers' emotional burnout in the "ineffective" university	91
Bedareva L. Yu., Lomteva E. V. Educational trajectories of 9th grade graduates: Regional features	103
Permyakova T. V. Distance learning and digitalization of education in the assessments of students (based on the materials of the All-Russian selective supervision of Rosstat)	119

PRACTICE

Plotnikova E. V. Formation of professional palliative competencies in future nurses	132
--	-----

SCIENTIFIC LIFE

Development of the secondary vocational education system: New opportunities and risks (The First All-Russian Scientific and Practical Conference)	139
---	-----

Об инструментах развития среднего профессионального образования

(тезисы доклада на Первой Всероссийской научно-практической конференции «Развитие системы среднего профессионального образования: новые возможности и риски», Москва, РАО, 27 мая 2022 г.)

В. И. Блинов^{1, 2}

¹ Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия

² Российская академия образования, Москва, Россия

Для цитирования	Блинов В. И. Об инструментах развития среднего профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 2. С. 6–12. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.001
For citation	Blinov, V. I. (2022). On the tools for the development of secondary vocational education. <i>Vocational Education and Labour Market</i> , 2, 6–12. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.001
Поступила Received	1 июня 2022 г. June 1, 2022
Copyright	© Блинов В. И., 2022

Блинов Владимир Игоревич — доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования РАНХиГС, руководитель Центра развития высшего и среднего профессионального образования РАО, ORCID: 0000-0001-8607-9159, e-mail: endless111@yandex.ru

Аннотация

Основываясь на понимании, что развитие среднего профессионального образования возможно исключительно в контексте развития самой сферы труда и систем квалификаций, автор отмечает, что существующие инструменты развития системы среднего профессионального образования несовершенны и требуют доработки и адаптации в практике их применения. При этом использовать их по отдельности особого смысла не имеет, поскольку это комплекс управленческих решений, тесно связанных с процессом социально-экономического развития регионов и страны в целом.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, СПО, образовательные стандарты, профессиональные стандарты, номенклатура профессий, работодатели

On the tools for the development of secondary vocational education

V. I. Blinov^{1, 2}

¹ Federal Education Development Institute, RANEPa, Moscow, Russian Federation

² The Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

Vladimir I. Blinov — Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Head of Research Centre for Vocational Education and Qualifications Systems FIRO RANEPa, Head of the Centre for the Development of Higher and Secondary Vocational Education of RAE, ORCID: 0000-0001-8607-9159, e-mail: endless111@yandex.ru

Abstract

The author notes that the existing tools for the development of secondary vocational education require improvement and adaptation in the practice of their application, knowing that the development of secondary vocational education is impossible without the development of the employment sector and qualification systems. At the same time, it does not make much sense to use the tools separately, as it is a set of management decisions closely related to the process of socio-economic development of regions and the country as a whole.

Keywords: secondary vocational education, educational standards, professional standards, range of professions, employers

Система подготовки кадров в Российской Федерации состоит из различных сфер профессионального образования, которые подразделяются на те, которые реализуют основные профессиональные образовательные программы, и на те элементы системы, в которых реализуются дополнительные профессиональные образовательные программы в различных формах, включая информальное образование, корпоративную подготовку, обучение на рабочем месте и др. Рассмотрение процессов развития среднего профессионального образования вне контекста развития других элементов сферы профессионального образования, вне контекста развития самой сферы труда и систем квалификаций представляется неполным и неточным.

Среднее профессиональное образование сопряжено как с высшим образованием, так и профессиональным обучением. Сопряженность программ профессионального обучения и СПО обусловлена еще и тем, что оба уровня готовят специалистов, способных выполнять аналогичные трудовые функции — как рабочих, так и специалистов среднего звена. Развитие региональных и отраслевых систем подготовки кадров допускает варьирование источников подготовки специалистов в зависимости от экономической ситуации и многих других факторов.

В современной России только 20 % предприятий реализуют программы профессионального обучения и повышения квалификации непосредственно на рабочем месте. Это в два-три раза меньше, чем во многих

экономически развитых странах. Корпоративные системы подготовки, как правило, высокоэффективны для решения текущих кадровых проблем, в них осуществляется быстрое обучение, но не образование. Долгосрочное планирование развития кадровых ресурсов выстраивается именно на программах профессионального образования, способствующих развитию человека. При этом образовательные программы могут существенно проигрывать в эффективности коротким программам корпоративного обучения. Развитие среднего профессионального образования сегодня направлено на решение задач преодоления кадрового дефицита в кратчайшие сроки, но при сохранении развивающих преимуществ образования. Очень важно не превратить данный сегмент профессионального образования в набор коротких программ профессионального обучения.

Очевидным представляется факт, что программы среднего профессионального образования существенно отличаются друг от друга по уровню сложности формируемых умений и наукоемкости. Кроме того, для реализации разных программ требуется разное, отличное по цене материально-техническое обеспечение. Эти факторы влияют на продолжительность программ, их стоимость и качество кадрового обеспечения. При этом в сложившейся практике существенных отличий по данным параметрам чаще всего не наблюдается. Тенденция развития среднего профессионального образования связана с новыми моделями дифференциации программ по уровню сложности технологий.

Сегодня в структуре подготовки рабочих и специалистов среднего звена в СПО сложилась пропорция 1 / 5, то есть на одного рабочего приходится пять специалистов среднего звена. Тридцать лет назад пропорция была обратная, что по первому впечатлению в большей степени соответствовало реальному разделению труда на производстве. Численность приёма на рабочие профессии постоянно снижается и к началу – середине 2030-х годов может приблизиться к нулю. Что же происходит? По-видимому, траектория обучения рабочих, труд которых не связан с высокими технологиями, постепенно уходит в практику профессиональной подготовки. Рабочие, квалификация которых требует высокого уровня технических и технологических знаний, приравниваются по данному признаку к специалистам среднего звена. Есть рабочие профессии, требующие даже высшего образования. Данные процессы отражают тенденции развития современных производств, и искусственное наращивание объемов подготовки по рабочим профессиям в СПО, скорее всего, вступило бы в противоречие с данными процессами. Современное среднее профессиональное образование необходимо воспринимать как государственную поддержку критически важных для развития экономики страны производств. Подготовка рабочих для иных сфер вполне может осуществляться по основным программам профессионального обучения, что существенно экономит затраты.

Рост численности контингента студентов среднего профессионального образования пропорционален снижению численности контингента высшего образования. При этом дефицит кадров не удовлетворен и на

том, и на другом уровне. В среднем профессиональном образовании возникает реальная угроза «перегрева» системы и вполне вероятно, что в перспективе появится необходимость снижения численности обучающихся. Возможно, что этому будет способствовать намечающийся в ближайшие годы демографический спад. Но проблема количественного соотношения специалистов с высшим образованием и специалистов среднего звена останется и потребует дополнительной проработки прогнозов.

Анализ показывает, что программа подготовки, например токаря-универсала, практически не менялась с 1935 по 1995 годы. Те же материалы, те же резцы, та же оснастка ... Совершенно иную картину можно увидеть сегодня: за последние двадцать лет появились новые станки, новые системы цифрового управления, новые материалы и инструменты, не говоря уже о программном обеспечении. Может оказаться, что на двух похожих по выпускаемой продукции машиностроительных предприятиях применяются совершенно разные техника и технологии. Что в этой ситуации предпринять колледжу? Учить перспективным, но пока не применяемым на ближайшем предприятии технологиям, или ориентироваться на устаревшие образцы, удовлетворяя текущий спрос? Этот выбор сложен, и однозначный ответ возможен лишь применительно к конкретной ситуации. Общая тенденция развития среднего профессионального образования — освоение гибких и адаптивных программ, отвечающих требованиям современных технологий. Опережающий характер подготовки в среднем профессиональном образовании постепенно становится привычной данностью, основанной на логичном утверждении, что самые передовые технологии должны оказаться в руках работников с максимальным перспективным стажем. Нередко слышны заявления о том, что студенты среднего профессионального образования инфантильны и малоопытны, но дальновидным работодателям видно и их неоспоримое преимущество — долгая трудовая жизнь.

Тенденции развития задают лишь некий абрис перспективных изменений в системе среднего профессионального образования. Эффективность управленческих решений, направленных на модернизацию, зависит от инструментов, которые работают в механизмах преобразований. Такие инструменты условно можно подразделить на финансовые и организационные. Финансовые инструменты направлены на создание благоприятных условий развития с точки зрения доступности различных ресурсов: материально-технических, методических, кадровых и т. д.

Первое место в данном ряду занимает качественный прогноз кадровой потребности, обеспечивающий адекватное реальности планирование заказа на подготовку в СПО. Качество этого инструмента определяют два фактора: во-первых, достоверность; во-вторых, ответственность и авторитетность источника. Наблюдение за развитием идей стандарта кадрового обеспечения региональных экономик в субъектах Российской Федерации говорит о необходимости серьезных усилий по достижению обоих качеств. Фактически нет примеров достоверных среднесрочных прогнозов кадровой потребности, как нет и соответствующих органов

исполнительной власти, готовых взять на себя ответственность за качество данных прогнозов. В результате контрольные цифры приема в среднем профессиональном образовании формируются стихийно, под влиянием локальных представлений и потребностей самих профессиональных образовательных организаций. Это приводит к существенным перекосам и издержкам.

Не менее важным представляется и такой инструмент, как региональная и отраслевая логистика подготовки кадров. Нередко происходит так, что предприятия, испытывающие потребность в конкретных работниках, находятся в одном конце области, а колледж, который их готовит, — в другом. Статистика по области оказывается сбалансированной, а дефицит кадровых ресурсов, как и дефицит рабочих мест при трудоустройстве, остается, поскольку переезд даже на расстояние двести-двести пятьдесят километров оказывается невыполнимым условием для многих молодых людей.

В государственных профессиональных образовательных организациях применение многоканального финансирования было и остается невозможным. Суммарный бюджет образовательной организации формируется из средств государственного бюджета, внебюджетных доходов и материальной либо финансовой помощи со стороны работодателей. При этом эффективное использование внебюджетных источников всегда остается под вопросом. В ряде случаев вообще оказывается, что затрата усилий педагогического коллектива по получению внебюджетных доходов лишена мотивации. Проще находиться в категории постоянных просителей. Для некоторых колледжей это стало своеобразной тактикой, которая тормозит развитие как организации, так и региональной сети среднего профессионального образования в целом.

Государственно-частное партнерство — инструмент развития, зарекомендовавший себя во многих отраслях. Более 15 лет данный инструмент вписывается в государственные документы стратегического планирования развития СПО, но на практике он применяется крайне редко и слабо. По мнению некоторых специалистов, следует прекратить поиски условий, при которых ГЧП действительно начнёт выполнять функцию рычага. Скорее всего, они не правы, продолжать поиски оптимальных условий и форм развития государственно-частного партнерства в СПО необходимо. Возможно, для этого потребуются внести изменения в нормативную базу, обеспечив режим максимального благоприятствования для партнеров со стороны бизнеса.

В мировой практике известны форматы третичного профессионального образования, построенного исключительно на кадровых ресурсах. Некоторые профессиональные училища в Европе не имеют никакой материально-технической базы, но весьма успешно используют оборудование своих социальных партнеров и работодателей. Кадры среднего профессионального образования выполняют не только преподавательские функции, но и организационные, методические, производственные и др. Предприятия видят в таких кадрах важный ресурс для проведения повышения квалификации и переподготовки своих работников в своих

стенах и готовы предоставить колледжу необходимые ресурсы. Такое возможно лишь при исключительно высокой квалификации педагогических кадров, сосредоточенных в государственном, а не корпоративном секторе профессионального образования. К сожалению, в нашей современной действительности картина обратная.

Важнейшим показателем эффективности работы профессиональных образовательных организаций является трудоустройство выпускников. Вместе с тем сам факт поступления выпускника на определенное предприятие — это только половина дела. Региональная статистика оперирует еще и такими факторами, как закрепление на рабочем месте и миграционный отток молодёжи. Понятно, что уход из экономики региона 20–30 % бывших студентов СПО может считаться фактом, говорящим о том, что средства на их подготовку были затрачены региональным бюджетом зря. Сопровождение и поддержка выпускников, закрепление их на рабочих местах в субъекте Российской Федерации становится отдельным самостоятельным инструментом, направленным на развитие системы кадрового обеспечения, в том числе среднего профессионального образования.

Помимо финансовых инструментов существует целый арсенал организационных средств, существенно влияющих на процессы развития среднего профессионального образования. Система показателей социально-экономической эффективности программ СПО является важным ориентирующим средством. Именно показатели мотивируют образовательные организации к модернизации основных процессов. При этом сегодня очевиден перевес в сторону количественных, легко измеримых показателей, которые мало отражают социально-экономические эффекты. Конечно, каждый колледж в отдельности не может оказать видимого влияния на социально-экономическое развитие региона, но если говорить о сети среднего профессионального образования в целом, то многие эффекты заметить и оценить вполне возможно. Данный инструмент нуждается в детальной проработке, сам по себе являясь определенной перспективой.

Среднее профессиональное образование, помимо задач кадрового обеспечения, выполняет еще функции социального института, удовлетворяющего образовательные потребности граждан. Выбор профессии или специальности — это всегда выбор школьника и его семьи. Бесплезно быстро менять программы, если абитуриенты не имеют представления о будущих рабочих местах и личных перспективах карьерного роста. Они просто не выберут актуальную для региона профессию или специальность. Возлагать все профориентационные функции на школу в условиях сложного и динамично развивающегося производства не имеет смысла, так как учителя не смогут быть компетентными профинформаторами. Эти функции должны взять на себя профессиональные образовательные организации вместе с предприятиями. Конкретные модели такой работы существуют, находят применение во многих регионах, но современная профориентация, обеспеченная в том числе и цифровыми технологиями, требует осмысленного продвижения.

Важный комплекс инструментов находится в поле содержательного и методического обеспечения среднего профессионального образования. Адаптивные, гибкие, легко изменяемые и подстраиваемые под меняющиеся требования программы нуждаются в широких стандартах, разработанных на основе содержательных ядер. Внедрение таких стандартов, в свою очередь, может существенно изменить пространство привычных перечней профессий и специальностей СПО. Общая тенденция развития данных инструментов — сокращение базовой номенклатуры, переход на направления или группы профессий и специальностей как единицу классификации программ. Новая конфигурация может оказаться весьма непривычной как для педагогов, так и для работодателей. Процессы модернизации федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования должны быть синхронизированы с теми изменениями, которые происходят в Национальной системе квалификаций.

Инструменты развития системы среднего профессионального образования пока несовершенны, требуют доработки и адаптации в практике их применения. Важно заметить, что использовать их по отдельности особого смысла не имеет, так как это комплекс управленческих решений, тесно связанных с процессом социально-экономического развития регионов и страны в целом. Сегодня необходимы комплексные междисциплинарные исследования, выявляющие ключевые параметры и ограничения в использовании тех или иных средств. Необходима широкая апробация и адаптация комплексов управленческих средств к реальным условиям конкретных регионов. Возможно, это тот самый случай, когда лучшие практики не мультиплицируются, и в каждом конкретном случае придется искать собственный путь.



Проблемы модернизации профессионального и профессионально-педагогического образования: панорамный подход

Э. Ф. Зеер¹

¹ Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия

Для цитирования	Зеер Э. Ф. Проблемы модернизации профессионального и профессионально-педагогического образования: панорамный подход // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 2. С. 13–21. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.002
For citation	Zeer, E. F. (2022). Problems of modernisation of professional and vocational pedagogical education: A panoramic approach. <i>Vocational Education and Labour Market</i> , 2, 13–21. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.002
Поступила Received	6 июня 2022 г. June 6, 2022
Copyright	© Зеер Э. Ф., 2022
Финансирование	Статья написана при поддержке гранта РФФИ 20-413-660013 Прогнозирование профессионального будущего студенческой молодежи в цифровую эпоху

Зеер Эвальд Фридрихович – член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID: 0000-0003-1680-4970, e-mail: zeer.ewald@yandex.ru

Аннотация

В системе среднего профессионального образования утверждается новая образовательная парадигма — «Профессионалитет». Необходимость модернизации существующей практики подготовки специалистов обусловлена социально-технологическими изменениями постиндустриального общества и недостатками в организации и осуществлении образовательного процесса в СПО.

В качестве теоретико-прикладного основания исследования проекта «Профессионалитет» выбран панорамный подход, направленный на последовательное решение его актуальных проблем. Логика поиска и построения исследования определили методологию: концептуальным положением выступило субъектно-ориентированное обучение с присущими ему основными характеристиками: самоопределение, самоактуализация, трансперсонализация, трансцендентность, трансдисциплинарность и самореализация. Интеграция этих смыслообразующих показателей определяет инновационный тренд профессионального образования — персонализированное обучение.

Ключевые слова: профессионалитет, личностно-развивающее образование, персонализированное обучение, образовательные технологии, профессиональное образование

Problems of modernisation of professional and vocational pedagogical education: A panoramic approach

E. F. Zeer¹

¹ Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation

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

Abstract

A new educational paradigm—“Professionalitet”—is being approved in the system of secondary vocational education. The need to modernise the existing practice of training specialists is due to the socio-technological changes in post-industrial society and shortcomings in the organisation and implementation of the educational process in secondary vocational education.

We have chosen a panoramic approach aimed at consistently solving current problems of the “Professionalitet” project as a theoretical and applied basis for the study of its implementation. The logic of the search and construction of the study determined the methodology. Subject-oriented learning with its main characteristics being self-determination, self-actualisation, transpersonalisation, transcendence, transdisciplinarity, and self-realisation became the main conceptual provision. The integration of these semantic indicators has determined the innovative trend of vocational education—personalised learning.

Keywords: professionalitet, personality-developing education, personalised learning, educational technologies, vocational education

Введение

Стратегическая цель — исследование особенностей и закономерностей инновационного преобразования профессионального и профессионально-педагогического образования, обусловленного реализацией программы среднего профессионального образования «Профессионалитет»¹.

Достижение указанной цели обуславливает следующую панораму исследования проблемы обновления профессионального и профессионально-педагогического образования:

¹ Постановление Правительства РФ от 16 марта 2022 г. N 387 «О проведении эксперимента по разработке, апробации и внедрению новой образовательной технологии конструирования образовательных программ среднего профессионального образования в рамках федерального проекта “Профессионалитет”». <http://ips.pravo.gov.ru:8080/default.aspx?pn=0001202203180005>

1. Анализ социальной ситуации развития профессионального образования в постиндустриальном обществе.
2. Инновационные модели реализации профессионального образования.
3. Методология субъектно-ориентированного образования.
4. Персонифицированное обучение как инновационный тренд реализации профессионального образования.
5. Субъектно-ориентированные образовательные технологии.
6. Инновационная образовательная программа «Профессионалитет».
7. Взаимообусловленность (сопряженность) программы «Профессионалитет» и платформы профессионально-педагогического образования.

Особенности социальной ситуации развития профессионального образования в постиндустриальном обществе

К этим особенностям относятся:

- увеличение продолжительности жизни, обучения и трудовой деятельности;
- тотальная цифровизация всей жизнедеятельности человека и повышение медиаграмотности населения;
- ускорение изменений социально-профессиональных технологий, рост автоматизации и роботизации;
- «возникновение киберпространства, интегрирующего реальную, виртуальную и дополненную действительность» (Зеер, Сыманюк, 2021b);
- утверждение цифровой экономики;
- реорганизация социального взаимодействия людей;
- неопределенность социально-профессионального будущего молодежи;
- широкое применение искусственного интеллекта.

Эти процессы и явления обусловили следующие направления модернизации образования:

- формирование у обучающихся опыта субъектности — способности к самостоятельному критическому анализу информации, целеполаганию и принятию решения, проектированию собственной траектории жизнедеятельности, владению навыками самоорганизации, самообразования и самореализации;
- «развитие электронного обучения и становление «оцифрованного» человека (homo-digital)» (Там же);
- широкое распространение онлайн-обучения и индивидуальных образовательных траекторий;
- увеличение темпа обучения;
- внедрение нейрообразовательных технологий в обучение» (Там же).

Инновационные модели реализации профессионального образования

Эти векторы развития образования обусловили поиск новых организационных форм обучения и подготовки педагогов, готовых и способных осуществлять учебную деятельность, отвечающих вызовам информационного общества, ориентированных на цель «учить учиться».

В отечественной педагогической психологии широко представлены теории развивающего обучения. Это теории активизации познавательной деятельности, личностно-ориентированного и развивающего обучения.

В последние годы получила распространение инновационная парадигма — персонализированное образование¹, а также исследования в области утверждения новой модели обучения — *персонифицированного образования* (Илалтдинова и др., 2020).

Рассмотрим основные парадигмальные положения этих трех инновационных моделей развивающего образования.

1. Целевая установка *личностно развивающего образования* — индивидуализация и дифференциация учебной деятельности обучающихся.

2. *Персонализированное образование* ориентировано на реализацию самостоятельности в проектировании содержания и выборе технологий обучения, формированию гибких компетенций и способности к самореализации в практико-ориентированной деятельности (Зеер, Сыманюк, 2021b).

3. *Персонифицированное образование* направлено на преобразование внутренней психической активности личности в ведущую деятельность обучения.

Обучение оптимизировано и адаптировано для каждого обучающегося, а также управляется его интересами, что для учащихся более значимо и актуально и приводит к большей вовлеченности учащихся в стремлениях к достижениям.

Персонификация учебной деятельности проявляется в сверхнормативной активности, ответственной самостоятельности, готовности к преобразованию себя, преадаптации к неопределенности и самореализации.

Сравнительный анализ развивающих моделей образования

Концепция	Тематическое ядро	Целевая направленность
Личностно-развивающее образование	Индивидуализация и дифференциация процессов реализации развивающихся функций обучения. Саморазвитие обучающихся в процессе их сотрудничества	Формирование саморегуляции учебно-познавательной деятельности, ее рефлексия и развитие интеллектуальных способностей обучающихся
Персонализированное образование	Реализация самостоятельности в проектировании содержания и технологий обучения, формирование гибких компетенций и способности к самореализации в практико-ориентированной деятельности	Развитие самодетерминации, самоактуализации в процессе персонализированных траекторий становления. Самофутурирование профессионального будущего
Персонифицированное образование	Внутренняя психическая активность по преобразованию своей структуры личности в ведущую деятельность своего развития и обуславливающая развитие самодетерминации, транспективности и самотренсценденности	Формирование субъектности самообразовательной деятельности, ответственной самостоятельности, готовности к преобразованию себя, социально-профессиональной состоятельности, преадаптации к неопределенному будущему

¹ Распространение персонализированного образования поддерживается Министерством просвещения РФ с 2019 года. К цифровым платформам персонализированного обучения подключилось свыше 1000 школ из 7 регионов, в том числе лицей № 21 г. Первоуральска по теме «Межпредметные результаты обучения в условиях персонализированного обучения на школьной цифровой платформе».

Следует подчеркнуть, что методологическая общность личностно-развивающего, персонализированного и персонифицированного образования заключается в целевой ориентации на формирование субъектности обучающихся. Есть основание считать их субъектно-ориентированными моделями обучения.

Методология субъектно-ориентированного образования

Методологическим основанием построения субъектно-ориентированного образования выступает концепция персонализации В. А. Петровского, в которой личность представлена как субъект своего развития и состоятельности.

Психолого-педагогическими предикторами этих моделей образования выступают следующие характеристики:

- самоопределение — поиск и нахождение смысла своей жизнедеятельности, осуществление выбора своего будущего;
- «самоактуализация» — стремление к наиболее полному осуществлению своих личностных потенциальных возможностей;
- трансперсонализация — определение вектора своего развития на основе анализа своего прошлого, возможностей настоящего и проектирования будущего;
- самореализация — претворение субъектом в действительность (виртуальную и реальную) своего индивидуально-психологического потенциала;
- трансцендентность — «потребность в реализации, «выполнение» себя за пределами существующего (данного) образовательного и социально-профессионального пространства» (Зеер, Сыманюк, 2021b);
- трансдисциплинарность;
- интеграция информационного контента из различных научно-образовательных дисциплин для решения комплексных проблем и формирования новых межпредметных знаний и умений.

Наряду с этими инновационными моделями в теорию и практику вводится новое направление модернизации образования, ориентированное на персонификацию учебной деятельности обучающихся.

Персонификация как инновационный тренд модернизации профессионального и профессионально-педагогического образования

Формирование персонификации субъекта учебной деятельности обуславливает необходимость особой образовательной модели — персонифицированного обучения, направленного на реализацию самостоятельности обучающихся в проектировании содержания и выборе субъектно-ориентированных образовательных технологий, формирование метапредметных компетенций и способности к самореализации в практико-ориентированной деятельности.

Важное значение в его реализации принадлежит нейрокогнитивным технологиям, основанным на взаимодействии мозга с объективной

и виртуальной реальностью, стимулирующим активизацию познавательной деятельности обучающихся.

Актуальность развития и внедрения персонифицированного образования обусловлены объективной необходимостью подготовки специалистов нового типа — готовых и способных к саморазвитию, самоактуализации, самореализации в условиях неопределенного социально-профессионального будущего.

Субъектно-ориентированные образовательные технологии

Все многообразие субъектно-ориентированных технологий обучения «можно сгруппировать следующим образом:

- интерактивные технологии: лекции, беседы, групповые дискуссии, анализ проблемных ситуаций, кейс-технологии, геймификация и др.;
- технологии виртуального обучения: иммерсивные технологии, виртуальные учебные мастерские, симуляторы реальных процессов и др.;
- транспективные технологии: форсайт-технологии, психобиографические методы, рефлексия будущего, технологии интеллект-карт и др.» (Зеер, Сыманюк, 2021а).

Взаимосвязь основных структурных составляющих субъектно-ориентированных технологий обучений представлена на рисунке 1.



Рис. 1. Структурные компоненты субъектно-ориентированных технологий профессионального обучения

Инновационная образовательная программа «Профессионалитет»

Реализация целевых ориентиров программы обуславливает необходимость кардинального преобразования системы среднего профессионального образования и модернизации профессионально-педагогического образования (Дубицкий и др., 2021).

Совокупность целевых ориентаций, концептуальных установок, методологических подходов и принципов определила проект

субъект-ориентированной платформы «Профессионалитет», формой структурной организации которой выступает блочно-модульная интеграция содержания образовательного контента, дифференцированного в зависимости от профессиональной специализации и потенциальных карьерных ориентаций обучающихся. Такая структура платформы позволяет обучающимся индивидуализировать свой образовательный маршрут.

Проектно-модульный контент представлен на структурно-функциональной модели тематического ядра (рис. 2).

Итоговая аттестация проводится в формате критериальной оценки результатов освоения персонализированной программы профессионалитета, профессиональных и образовательных стандартов и на основе демонстрационного экзамена.



Рис. 2. Тематическое ядро программы «Профессионалитет»

Взаимоусловленность программы «Профессионалитет» и платформы профессионально-педагогического образования

Важным фактором подготовки педагогов является сопряженность образовательной программы профессионалитета и платформы профессионально-педагогического образования (рис. 3).

Заключение

Одним из актуальных трендов реализации профессионалитета выступает концепция субъектно-ориентированного обучения, интегрирующего личностно-развивающее, персонализированное и персонифицированное образование. Ее становление обусловлено ускорением изменения социально-профессиональных технологий, формированием нового социокультурного пространства, интегрирующего реальную, виртуальную и дополненную действительность тотальной цифровизацией всей жизнедеятельности человека и образования.



Рис. 3. Сопряженность персонализированной программы «Профессионалитет» и платформы профессионально-педагогического образования

Реализация субъект-ориентированного подхода обуславливает необходимость формирования таких интегративных психологических новообразований, как самодетерминация, самоактуализация, транспективность и трансцендентность, которые выступают в роли предикторов проектирования индивидуальных траекторий.

Результатом субъект-ориентированного образования является самореализация обучающегося в учебной деятельности и прогнозировании социально-профессионального будущего.

Литература

1. 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>
2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития // Педагогическое образование в России. 2021. № 1. С. 17–25. https://doi.org/10.12345/2079-8717_2021_01_02
3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Формирование персонализированных нейрообразовательных результатов учебной деятельности у обучающихся в профессиональной школе // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2021. Т. 27. № 3. С. 124–132. <https://doi.org/0.15826/izv1.2021.27.3.062>
4. Илалтдинова Е. Ю., Седых Е. П., Фролова С. В. Тенденции развития психолого-педагогического образования в мире // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / Науч. ред. Ю. П. Зинченко. Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во Южного федерального ун-та, 2020. 482 с. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44345360_22646310.pdf

References

- 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. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.00>
- Ilaltdinova, E. Yu., Sedykh, E. P., & Frolova, S. V. (2020). Tendentsii razvitiya psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya v mire [Trends in the development of psychological and pedagogical education in the world]. In Yu. P. Zinchenko (Ed.). *Pedagogicheskoye obrazovaniye v sovremennoy Rossii: strategicheskiye oriyentiry razvitiya*. Southern Federal University. (In Russ.) https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44345360_22646310.pdf
- Zeer, E. F., & Symaniuk, E. E. (2021a). Formation of personalized neuroeducational results of students' educational activities in a professional school. *Izvestia. Ural Federal University Journal. Ser. 1. Issues in Education, Science and Culture*, 27(3), 124–132. (In Russ.) <https://doi.org/0.15826/izv1.2021.27.3.062>
- Zeer, E. F., & Symaniuk, E. E. (2021b). Theoretical and applied foundations of personalized education: Development prospects. *Pedagogical Education in Russia*, 1, 17–25. (In Russ.) https://doi.org/10.12345/2079-8717_2021_01_02

Проблема кадрового обеспечения региональной системы СПО

Е. Ю. Есенина^{1,2}

¹ Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия

² Российская академия образования, Москва, Россия

Для цитирования	Есенина Е. Ю. Проблема кадрового обеспечения региональной системы СПО // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 2. С. 22–35. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.003
For citation	Esenina, E. Yu. (2022). The problem of the regional VET system staffing. <i>Vocational Education and Labour Market</i> , 2, 22–35. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.003
Поступила Received	15 июня 2022 г. June 15, 2022
Copyright	© Есенина Е. Ю., 2022

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

Аннотация

Предмет. Возрастающие требованиями к квалификации педагогических кадров определили тему данной статьи — изучение особенностей и механизмов кадрового обеспечения региональной системы СПО. В статье проанализированы промежуточные результаты «Исследования процессов трансформации системы среднего профессионального образования (СПО) в условиях неравномерности социально-экономического развития субъектов Российской Федерации» (п. 3 «Разработка моделей кадрового обеспечения СПО и ПО в зависимости от социально-экономического развития субъектов Российской Федерации»), проведенного сотрудниками Центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС.

Цель исследования — разработка моделей кадрового обеспечения СПО и ПО в зависимости от социально-экономического развития субъектов Российской Федерации на основе анализа общих требований к кадровому обеспечению региональной системы СПО и путей получения педагогических квалификаций в СПО.

Методы. Сбор данных из открытых официальных источников, анализ научных публикаций, опрос руководителей образовательных организаций из десяти регионов России, обобщение и систематизация полученных выводов.

Результаты. Выявлены противоречия между высокими требованиями к квалификациям педагогов СПО и объективными условиями для получения квалификаций

такого уровня, которые должны быть учтены при разработке региональных моделей кадрового обеспечения.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы при формировании и развитии региональных систем ДПО педагогов среднего профессионального образования.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, кадровое обеспечение системы СПО, цифровая трансформация, профессионально-педагогическая подготовка, региональные модели профессионального образования

The problem of the regional VET system staffing

E. Yu. Esenina^{1,2}

¹Federal Education Development Institute, RANEPa, Moscow, Russian Federation

²The Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

Ekaterina Yu. Esenina — Doctor of Science (Pedagogy), Leading Researcher at the Research Centre for Vocational Education and Qualifications Systems FIRO RANEPa, ORCID: 0000-0001-9288-367X, e-mail: esenina-ey@ranepa.ru

Abstract

Background. Growing requirements for qualification of VET teaching staff determined the subject of this article—the study of features and mechanisms of the regional VET system staffing. The article is devoted to highlighting the interim results of a study conducted by the Centre for Vocational Education and Qualifications FIRO RANEPa “Research on the VET system transformation processes in the context of the uneven socio-economic development of the Russian Federation regions”, p. 3 “Development of staffing models for vocational education and training depending on the socio-economic development of the Russian Federation regions”.

Objective. The aim of the study is to develop staffing models for vocational education and training, depending on the socio-economic development of the Russian Federation regions, based on the analysis of the general requirements for staffing the regional VET system and ways to obtain pedagogical qualifications in vocational education and training.

Methods. Collection of information from open official sources, analysis of scholarly publications, survey of heads of education from 10 different Russian regions, generalisation and systematisation of the findings.

Results. Contradictions between the high requirements for the qualifications of teachers of vocational education and the objective conditions for obtaining qualifications of such a level have been revealed. This should be taken into account when developing a regional staffing model.

Practical significance. Results of the study can be used in the formation and development of regional systems of further professional education for VET teachers.

Keywords: vocational education and training, VET system staffing, digital transformation, VET teacher’s training and further professional education

Введение

Внимание к подготовке профессионально-педагогических кадров и кадровому обеспечению системы СПО всегда было и остается краеугольным камнем как в российской государственной политике, так и в научных исследованиях, меняется лишь ракурс и интенсивность. В последние годы проблема рассматривалась в контексте цифровой трансформации профессионального образования и соответствующих компетенций педагогов. Интерес к теме активизировался с появлением законодательно закрепленных требований к воспитательной деятельности. Нынешнее усиление интереса связано с запуском в экспериментальном формате федерального проекта «Профессионалитет».

За последние три года произошли стремительные и неожиданные для общества события (пандемия, мировой экономический кризис), которые заставили акцентировать внимание на той или иной группе компетенций педагогов СПО, ставших сиюминутно значимыми. В то же время на повестке дня остаются и неразрешенные «вечные» проблемы. Среди них старение педагогических кадров и доминирование женщин среди преподавателей и мастеров производственного обучения (далее — мастер п/о) и, как следствие, пути пополнения штата педагогических работников в образовательных организациях СПО молодыми специалистами, способы получения педагогических квалификаций, необходимых для работы в системе СПО, адресность и индивидуализация образовательных траекторий педагогов СПО в дополнительном профессиональном образовании. И все это на фоне обсуждаемой в последнее десятилетие проблемы усложнения педагогической деятельности, которая расширяется и требует таких функций, как формирование интегративной, воспитывающей и практикоориентированной образовательной среды, обеспечивающей овладение профессиональной деятельностью (Есенина, Кресс, 2017).

Еще в 2013 году в рамках деятельности российско-германской рабочей группы по профессиональному образованию исследовались вопросы использования педагогами цифровых средств в обучении, об умении разрабатывать самостоятельно учебно-методические материалы, необходимые для ведения студентоцентрированного образовательного процесса.

В 2015 Минобрнауки России был проведен анализ, результаты которого подтвердили наличие серьезных проблем с кадровым обеспечением системы СПО:

- отсутствие необходимого количества работников в возрасте до 30 лет для замещения специалистов, которые по причине преклонного возраста в ближайшее время прекратят трудовую деятельность;
- несоответствие уровня образования (практически у пятой части педагогических работников) требованиям ФГОС СПО в части наличия высшего образования по профилю преподаваемой дисциплины (модуля);
- отсутствие у более чем 70 % педагогических работников обязательных для педагога профессионального образования педагогических компетенций;

- дефицит квалифицированных педагогических кадров, обладающих опытом деятельности в отраслевых организациях (на предприятиях) и способных подстраиваться под инновации на производстве;
- отсутствие в большинстве субъектов Российской Федерации системы формирования заказа на подготовку педагогических кадров для СПО и прогнозирования потребности региона в таких кадрах;
- осуществление подготовки педагогических кадров при отсутствии утвержденных профессиональных стандартов и скорректированных с их учетом требований ФГОС, образовательных программ;
- низкая заинтересованность студентов специальности СПО и направления подготовки высшего образования «профессиональное обучение (по отраслям)» в трудоустройстве по специальности, что приводит к серьезным (до 40 %) потерям контингента в период обучения;
- отсутствие независимой оценки подготовки педагогических работников для системы СПО (Черноскутова, Захарченко, 2015).

Для решения существующих обозначенных проблем была предложена новая модель обеспечения системы СПО педагогическими кадрами.

1. Подготовка педагогических кадров для системы СПО осуществляется только по программам высшего образования по направлению «профессиональное обучение (по отраслям)», куда входят:

- модульные программы прикладного бакалавриата и практико-ориентированной магистратуры с возможностью быстрого входа в профессию (в том числе в очно-заочной форме);
- магистратура по подготовке методистов и управленцев для системы профессионального образования.

2. Основным условием формирования и развития профессионально-педагогических компетенций педагогических работников СПО является наличие программ дополнительного профессионального образования, нацеленных на разные категории работников:

- педагогических работников, вновь принятых на работу в профессиональные образовательные организации (после получения образования, трудовой деятельности в отраслях экономики) — программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки (модульные, одногодичные, без отрыва от педагогической деятельности);
- работающих преподавателей и мастеров п/о — программы повышения квалификации (преимущественно в форме стажировок в организациях соответствующих секторов и сфер экономики, других образовательных организациях, в том числе зарубежных);
- работников организаций-работодателей, выполняющих роль наставников, — программы повышения квалификации по вопросам использования технологий индивидуального профессионального обучения, методики профессионального обучения на производстве.

3. Наличие в субъектах Российской Федерации организаций-операторов, обеспечивающих процессы подготовки, повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров, в том числе на основе сетевого взаимодействия, для региональных систем профессионального образования.

4. Информационно-методическая поддержка (в дистанционном режиме через федеральный интернет-портал) работников (преподавателей, экспертов и методистов) организаций-операторов и базовых стажировочных площадок в субъектах Российской Федерации по вопросам эффективной организации дополнительного профессионального образования для системы СПО (Черноскутова, Захарченко, 2015).

В это же время выходят Методические рекомендации, в которых определяются требования к квалификации педагогических работников, нормированию их рабочего времени и системе оплаты труда¹. Приходится констатировать, что в полной мере не были реализованы ни предложенные решения, ни методические рекомендации.

В 2016 году результаты аналитической работы в рамках системного проекта Агентства стратегических инициатив легли в основу методических рекомендаций, где немало места было отведено развитию квалификации педагогического корпуса СПО². Акцент делался на владении педагогами дидактической схемой занятия, умении выбрать и методически грамотно представить студентам в процессе обучения реальные производственные задачи, на необходимости развивать наставничество на производстве.

Серьезный анализ зарубежной и отечественной практики был проведен в рамках проекта Международной организации труда (Есенина и др., 2019).

В период с 2016 по 2019 годы вышел ряд отечественных публикаций по тематике обеспечения педагогическими кадрами системы СПО, среди которых работы Г. Н. Быкиной (2019), Л. И. Валеевой (2016), А. Л. Никишиной (2017) и др. Всех их объединяла идея об изменении функций педагога СПО, необходимости трансформации подходов к его подготовке и созданию условий для профессионального развития.

Преподаватель становится модератором, который стимулирует процесс учения, структурирует работу группы, развивает взаимодействие в ней. Новые роли педагога связаны с поддержкой самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента, с обеспечением условий для получения практического опыта. И такое обучение может организовать только педагог, постоянно развивающийся и совершенствующий собственный профессиональный опыт, в том числе в форме стажировок на рабочих местах по профессиям, специальностям, которым обучает.

Реализация новых образовательных программ — это педагогический проект, основанный на творческом подходе, умении работать в команде начиная от планирования образовательного процесса и заканчивая проведением итоговой аттестации выпускников. Возрастает роль совместной рефлексии педагогов, выработки единых принципов, правил, методик в своей деятельности. Для поддержки самих педагогов в такой

¹ Методические рекомендации по обеспечению кадровых условий реализации образовательных программ среднего профессионального образования в соответствии с новой моделью федерального государственного образовательного стандарта по 50 наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям. https://kas-7.mskobr.ru/files/metod/metod-rec/metod.-rekommendacii-kadry-i-sot_19.07-1.pdf

² Методические рекомендации по реализации дуальной модели подготовки высококвалифицированных рабочих кадров. Версия 2.0. М.: АСИ, Минобрнауки России, ФИРО, 2016. http://moodle.knirpo.ru/activity-2/method_help/data/zam/13MetodRecDualModel.pdf

непростой работе требуется новый подход в методическом сопровождении их деятельности, помощь в проектировании образовательных программ и сценарировании занятий.

Как создать условия для подготовки и профессионального развития педагогических кадров такого уровня квалификации? Как преодолеть старение кадров и обеспечить разнообразие путей получения педагогического образования, вхождения в профессию и закрепления в ней? Все эти вопросы стояли перед нами десятилетие назад. И сегодня, в 2022 году, снова возвращаемся к ним. Об этом свидетельствует исследование ВШЭ «Подготовка кадров для системы СПО: федеральные и региональные инициативы» (Крайчинская и др., 2022), материалы форума Института развития профессионального образования (ИРПО) и Союза директоров ссузов России, прошедшего 17 мая 2022 года в Москве. Итогом форума стало решение о том, чтобы «вопрос обеспечения системы СПО молодыми педагогическими кадрами включить в деловую программу Международного Конгресса-выставки «Молодые профессионалы» в формате круглого стола совместно с Союзом директоров средних специальных учебных заведений России, который пройдет в сентябре на площадке федеральной территории «Сириус». Центральной темой Конгресса в 2022 году определена перезагрузка системы подготовки кадров»¹.

Последние публикации российских ученых посвящены проблеме создания и внедрения «оригинальной модели подготовки будущих мастеров п/о к организации образовательного процесса в условиях реализации образовательных программ в рамках федерального проекта “Профессионалитет”» (Дубицкий и др., 2022). Реализовывать модель предполагается через «проектирование компетентностно-ориентированного содержания подготовки мастера п/о (мастера 2.0), которое раскрывается через новые научные направления в областях нейрообразования, инженерии дистанционного обучения, инженерного Lean-Agile мышления, инженерной педагогики и когнитивистики профессионального обучения» (Там же).

Тем не менее анализ существующих в практике профессионального образования путей пополнения штата педагогических работников колледжей и техникумов, возможностей получения ими педагогического образования приводит к выводу, что потребуется немалый временной период и серьезные преобразования для достижения желаемых целей. Одно из ключевых условий — принятие системных пошаговых решений на федеральном и региональном уровнях на основе научных исследований, которые тоже необходимо консолидировать с учетом анализа сложившихся на данный момент весьма неоднозначных практик.

Методы

Для получения информации о путях пополнения штата педагогических работников были проанализированы статистические данные, полученные из официальных источников (формы статистической

¹ <https://irpo.ru/press/news/voprosy-omolozheniya-pedagogicheskikh-kadrov-v-sisteme-spo-obsudili-na-soveschaniirpo-i-soyuzadirektorov-ssuzov.html>

отчетности СПО-1 и ВПО-1), а также результаты опроса профессиональных образовательных организаций — экспериментальных площадок Научно-исследовательского центра профессионального образования ФИРО РАНХиГС в апреле–мае 2022 года.

В опросе приняли участие представители десяти регионов России, из них профессиональные образовательные организации из столиц субъектов РФ — 7,2 %, сельской местности — 1,2 %, из городов областного и районного подчинения — 91, 1 %, то есть абсолютное большинство.

По количеству обучающихся были представлены в основном средние образовательные организации с количеством обучающихся от 500 до 1000 человек — 54,5 %; с количеством обучающихся до 500 человек — 25,4 %; с количеством обучающихся от 1000 до 1500 человек — 9 %; с количеством обучающихся более 1500 человек — 10,9 %.

По количеству программ СПО, реализующихся в образовательной организации, данные распределились следующим образом: до 5 программ — 3,7 %; от 5 до 10 программ — 57,4 %; от 10 до 20 программ — 18,5 %; более 20 программ — 18,5 %.

Результаты и обсуждение

Откуда приходят педагоги в СПО?

Изучение этого вопроса началось с анализа официальных статистических данных (формы статотчетности СПО-1 и ВПО-1). Сейчас в России реализуются параллельно три образовательные программы с наименованием «Профессиональное обучение (по отраслям)»: на уровне СПО, бакалавриата и магистратуры. Динамика выпуска по этим программам за последние четыре года представлена в таблице.

Динамика выпуска по программам «Профессиональное обучение (по отраслям)»

Профессиональное обучение (по отраслям)	код	2018	2019	2020	2021	2022 (прогноз)
СПО	44.02.06	1705	1361	1158	1137	816
БАКАЛАВРИАТ	44.03.04	4405	4305	3572	3402	4016
МАГИСТРАТУРА	44.04.04	508	607	641	623	787

Анализ данных позволяет сделать вывод о существенном снижении выпускников-магистрантов и росте, после некоторого спада, выпускников бакалавриата. Такая ситуация объяснима: магистратура не может и не должна быть многочисленной — это уровень, позволяющий готовить педагогов-исследователей, методистов. Программы СПО явно не востребованы на фоне программ бакалавриата, так как дублируют их по количеству лет обучения. Абитуриенты выбирают высшее образование. Но отследить дальнейшую судьбу выпускников по официальным статистическим источникам не удастся — такой информации нет. Существуют отдельные экспертные оценки, свидетельствующие о том, что выпускники, более успешные в профессиональной составляющей,

занимают рабочие места на предприятиях и в компаниях, а более успешные в педагогической составляющей идут на работу в любую образовательную организацию либо просто меняют свою квалификацию, устраиваются в другой сфере. Каков процент тех и других — ответить сложно. Этот вопрос требует уточнения — как и вопрос о трудоустройстве и степени успешности выпускников магистратуры, которые, по ожиданиям, должны пополнять ряды методистов в системе СПО.

Показательны ответы на вопросы о наиболее частых путях пополнения штата педагогов СПО. Выясняется, что *пополнение штата мастеров п/о* происходит за счет:

- выпускников самой профессиональной образовательной организации — 49 %;
- представителей бизнеса — 38,4 %;
- выпускников педагогических колледжей — 38,4 %;
- мастеров п/о других профессиональных образовательных организаций — 32 %;
- выпускников педагогических вузов — 26,7 %;
- педагогов общеобразовательных школ — 10 %;
- иных категорий специалистов — 80 %.

Источники пополнения *штата преподавателей общепрофессиональных дисциплин* отличаются:

- представители бизнеса — 96 %;
- общеобразовательные школы или другие профессиональные образовательные организации — 92 %;
- выпускники педагогических вузов — 90 %;
- выпускники самой профессиональной образовательной организации — 74 %;
- выпускники педагогических колледжей — 69 %;
- иное — 70 %.

При выборе «иное» респонденты, как правило, уточняли, что имеются в виду безработные граждане, которых напрямую нельзя отнести к какой-либо из предложенных в опросе категорий, но чаще всего это были представители бизнеса, потерявшие работу.

Таким образом, основные образовательные программы «Профессиональное обучение (по отраслям)» на уровне высшего образования востребованы для подготовки преподавателей, но не мастеров п/о. Сектор работников без педагогического образования достаточно высок в системе СПО.

Как получают педагогическое образование педагоги СПО, не имеющие его?

При ответе на вопрос, каким образом работники без педагогического образования получают его, респонденты указали: путем освоения программ повышения квалификации или программ профессиональной переподготовки. Большая часть респондентов отметила эти программы примерно в равном процентном соотношении (45–50 %). Незначительное количество (от 4 до 15 %) назвали программы высшего образования. Однако существуют различия по регионам в зависимости от их финансовой обеспеченности. Например, в таких регионах как Республика

Татарстан, Свердловская область перевес был в сторону программ профессиональной переподготовки и высшего образования, которые являются более дорогими по сравнению с программами повышения квалификации. Так, в Свердловской области программы профессиональной переподготовки как способ получения педагогического образования мастерами п/о и преподавателями общепрофессиональных дисциплин отметили 100 % образовательных организаций, в Забайкальском же крае процентное соотношение выглядит иначе: программы повышения квалификации как путь получения педагогического образования отметили 100 % организаций для мастеров п/о и 90 % — для преподавателей общепрофессиональных дисциплин; 9 % пришлось на программы профессиональной переподготовки и лишь 1 % на программы высшего образования.

Тут явно прослеживается два риска, связанные, во-первых, с мотивацией граждан, выбравших педагогическую деятельность после потери работы (есть вероятность, что это либо временный выход, либо единственно возможный в сложившейся жизненной ситуации, когда педагогическая деятельность становится вынужденным решением), во-вторых, с качеством получаемого педагогического образования (насколько достаточно программ повышения квалификации для выполнения педагогической деятельности, требования к которой только растут).

В те же сроки был проведен второй опрос, результаты которого дополняют первый. В нем участвовали региональные институты развития образования, организации ДПО педагогических работников СПО. Ответы участников опроса дали возможность сделать вывод, что в регионах-участниках опроса реализуются дополнительные программы профессиональной переподготовки по психолого-педагогическому направлению как для мастеров производственного обучения, так и для преподавателей общепрофессиональных дисциплин примерно в равных пропорциях — 58 % и 60 % соответственно.

При этом обучаться на эти программы приходят разные категории слушателей:

- выпускники образовательных организаций СПО — 66,7 %;
- мастера (производственники) — 51,6 %;
- «другие» (к ним респонденты причислили преподавателей общепрофессиональных дисциплин и безработных граждан по направлению службы занятости региона) — 33,3 %;
- техники, технологи — 30,3 %;
- инженеры — 18,2 %.

Количество обучающихся за последние три учебных года невелико — от 2 до 10 человек.

При ответе на вопрос, какой процент обучающихся осваивает дополнительные профессиональные программы на бюджетной основе, абсолютное большинство отметило 20 % и менее. Исключение составили Иркутская область и Республика Татарстан — 80 %. При этом количество обученных за последние три года в этих регионах колеблется от 1 до 5 человек.

Как организовано дополнительное профессиональное образование педагогов СПО в регионах?

Дифференциация мест получения педагогического образования оказалась характерной для регионов-доноров, где задействованы региональные институты развития образования (ИРО), организации ДПО, вузы. Так отвечали, например, Республика Татарстан (примерно в равных пропорциях по 20–30 % на каждый вид организаций), Свердловская область (по 50 % на ИРО и вузы), Иркутская область (по 50 % на ИРО и организации ДПО). В Ивановской области и Забайкальском крае отмечалось доминирование региональных ИРО: в первом субъекте на ИРО приходилось 70 %, на организации ДПО — 30 %, во втором на ИРО — 90 %, на организации ДПО — 9 %.

При ответе на вопрос, сколько человек обучилось за последние три года в целом и конкретно в регионе, большинство респондентов ответили, что это количество было одинаковым. Только в двух регионах — Саратовской и Магаданской областях — были отличия, указывающие на межрегиональное взаимодействие при реализации дополнительных профессиональных программ.

Интересную информацию дал ответ на вопрос о направлениях, по которым реализуются программы повышения квалификации для мастеров производственного обучения и преподавателей общепрофессиональных дисциплин:

- использование ИКТ, цифровых средств обучения — 68,5 %;
- электронное обучение и дистанционное обучение — 57,1 %;
- психолого-педагогическая подготовка — 54,2 %;
- учебно-методическое обеспечение — 54,2 %;
- реализация общеобразовательной подготовки — 54,2 %;
- организация проектной деятельности обучающихся — 51,4 %;
- организация и проведение демонстрационного экзамена — 51,4 %;
- организация воспитательной деятельности — 51,4 %;
- нормативно-методическое обеспечение — 42,8 %;
- обновление содержания и методов обучения — 40 %;
- формирование функциональной грамотности — 37 %;
- производственная стажировка — 34,2 %;
- организация профориентационной деятельности — 28 %;
- другое (были ответы: волонтерство, наставничество, оказание первой медицинской помощи обучающимся) — 11,4 %.

Список в целом практически зеркально отражает все современные тренды государственной политики в сфере СПО, что, несомненно, закономерно. Однако наиболее финансово затратные программы — производственная стажировка, организация профориентационной деятельности — оказались в самом конце списка. Эти направления имеют большое значение при работе педагогов с учебной мотивацией студентов. Профориентационная деятельность дает возможность заблаговременно создать условия для осознанного выбора профессии, специальности, формирования внутренней мотивации абитуриентов и затем студентов к обучению; производственная стажировка позволяет педагогам СПО

узнать особенности производственных, технологических процессов и оборудования, что помогает в ходе обучения доказательно подавать материал — пояснять на примерах важность получения теоретических знаний, их взаимосвязь с профессиональными задачами, умениями и компетенциями.

Здесь уместно отметить, что профессиональные образовательные организации, участвовавшие в первом опросе, отметили дефицит работников, компетентных в профориентационной деятельности, а также методистов, для которых вообще не предусмотрены программы ДПО, а лишь нормативно-методическое обеспечение.

Особенностью реализации дополнительных профессиональных программ для педагогов СПО именно в последние два-три года стал онлайн-формат. Это либо полностью онлайн-курс, либо очно-заочная форма с использованием дистанционных технологий. И здесь есть свои преимущества и риски.

К преимуществам можно отнести доступность программ повышения квалификации для педагогов, независимо от места их проживания, а также снижение затрат на повышение квалификации (командировочные расходы), привлечение в качестве преподавателей ведущих экспертов. К рискам — возрастающую роль самоорганизации обучающихся, их внутренней мотивации к обучению, снижение позитивного эффекта живого общения, трудности в получении обратной связи и оценивании результатов освоения программы.

Существенный риск представляют собой дополнительные профессиональные программы, реализующиеся полностью дистанционно для большого количества обучающихся (иногда до нескольких сотен). В этом случае трудно говорить о принципах адресности и индивидуализации, невозможно отследить и влияние освоения программы на педагогическую деятельность обучающихся, оценить качественные изменения в ней. Следует отметить, что подобные цели в системе ДПО педагогов практически не встречаются ни на уровне организаций, предоставляющих программы ДПО, ни на уровне самих профессиональных образовательных организаций за редким исключением.

И тут мы попадаем в ловушку показателей, которые задаются федеральными проектами и сроками их выполнения. В рамках федерального проекта «Молодые профессионалы» к 2024 году пройдут повышение квалификации 35 000 преподавателей и мастеров производственного обучения. «Весь кадровый состав образовательно-производственного центра (кластера) — педагогические работники, мастера производственного обучения, работники, ответственные за воспитание, и представители управленческих команд — пройдет обучение по компетенциям, необходимым для эффективной реализации федерального проекта «Профессионалитет». Они получают педагогические, производственные, управленческие навыки, навыки конструирования образовательных программ под запросы работодателей и экономики»¹. На данный момент существует

¹ Федеральный проект «Профессионалитет». https://edu.gov.ru/activity/main_activities/additional_vocational_education

70 кластеров — порядка пятисот мастеров производственного обучения без педагогического образования должны пройти без отрыва от места основной работы программу профессиональной переподготовки уже к сентябрю 2022 года.

С сожалением приходится констатировать, что мониторинг трудностей, с которыми сталкиваются педагоги СПО, планирование адресных дополнительных профессиональных программ и оценка степени их эффективности, влияния на качество педагогической деятельности не закладываются в проекты в принципе.

Заключение

1. Существует противоречие между высокими требованиями к квалификациям педагогов СПО (мастеров п/о и преподавателей общепрофессиональных дисциплин) и объективными условиями для получения квалификаций такого уровня. На данный момент не существует продуманных, проработанных моделей кадрового обеспечения СПО в зависимости от социально-экономического развития субъектов Российской Федерации.

2. Основной источник пополнения штата мастеров п/о — это либо выпускники профессиональных образовательных организаций, либо представители бизнес-структур или организаций работодателей с профильным отраслевым (высшим или средним) профессиональным образованием, у которых отсутствует педагогическое образование.

3. Значительная часть мастеров производственного обучения и преподавателей общепрофессиональных дисциплин без педагогического образования получают только его азы через программы повышения квалификации, как правило, в региональных институтах развития образования. При этом принципы адресности, индивидуализации и обратной связи реализуются недостаточно.

Существует риск увлечения дистанционными технологиями в системе ДПО педагогических работников среднего профессионального образования без осмысления условий и возможностей их применения для повышения качества результатов обучения.

4. Недостаточно развиты межрегиональное взаимодействие и сетевые дополнительные профессиональные программы. Существует риск доминирования региональных ИРО, ресурсы которых ограничены, особенно в плане организации производственных стажировок и выстраивания профориентационной деятельности, что имеет особое значение в подготовке педагогических кадров СПО.

5. При разработке моделей кадрового обеспечения системы СПО необходимо уделить внимание таким элементам модели как диагностика затруднений (профессиональных дефицитов) педагогов, механизмы обеспечения адресности, индивидуализации обучения и методического сопровождения обучающихся и выпускников программ ДПО, мониторинг влияния освоенных программ ДПО на качественные изменения в педагогической деятельности.

Литература

1. Быкина Г. Н. Развитие кадрового потенциала в рамках реализации требований профессиональных стандартов, ФГОС СПО и ФГОС СПО ТОП-50 // Международное Интернет-издание «Профобразование». 2019. № 8. С. 28–29. <http://xn----btb1bbcge2a.xn--p1ai/blog/2019-04-08-1369>
2. Дубицкий В. В., Коновалов А. А., Лыжин А. И., Феоктистов А. В., Неумывакин В. С. Мастер производственного обучения 2.0: кадровый потенциал проекта «Профессионалитет» // Образование и наука. 2022 № 24 (1). С. 67–100. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-67-100>
3. Есенина Е. Ю., Кресс Х. Подготовка педагогических кадров профессионального образования (результаты российско-немецкого сотрудничества) // Образование и наука. 2017. № 19 (5). С. 98–119. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-5-98-119>
4. Есенина Е., Блинов В., Сатдыков А. Подходы к разработке компетентностных программ профессионального образования и обучения (ПОО): Обзорный технический доклад. М., 2019. (Проект «Применение стратегии профессиональной подготовки кадров Группы двадцати — Партнерство МОТ и Российской Федерации» (2-я фаза)). https://www.ilo.org/moscow/projects/g20ts/WCMS_721167/lang--ru/index.htm
5. Крайчинская С. Б., Петров Е. Е., Романова О. А. Подготовка кадров для системы СПО: федеральные и региональные инициативы. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 36 с. (Информ. бюллетень. Мониторинг экономики образования; № 2 (19)). [https://www.hse.ru/data/2022/05/31/18708885475/ib_2\(19\)_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/05/31/18708885475/ib_2(19)_2022.pdf)
6. Никишина А. Л., Кесарева Е. М. Состояние и перспективы развития кадрового потенциала в среднем профессиональном образовании // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 4. С. 104–107. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32351171_19605843.pdf
7. Черноскутова И. А., Захарченко М. Ю. О модернизации обеспечения системы среднего профессионального образования педагогическими кадрами // Федеральный справочник. Развитие СПО. М., 2015. С. 255–258. <http://federalbook.ru/files/FSO/soderganie/SPO-1/IV/255-258%20CHernoskutova%20Zaharchenko.pdf>

References

- Bykina, G. N. (2019). Razvitiye kadrovogo potentsiala v ramkakh realizatsii trebovaniy professional'nykh standartov, FGOS SPO i FGOS SPO TOP-50 [Development of human resources within the framework of the implementation of the requirements of professional standards, the Federal State Educational Standard and the Federal State Educational Standard TOP-50]. *Profobrazovanie*, 8, 28–29. (In Russ.) <http://xn----btb1bbcge2a.xn--p1ai/blog/2019-04-08-1369>
- Chernoskutova, I. A., & Zakharchenko, M. Yu. (2015). O modernizatsii obespecheniya sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya pedagogicheskimi kadrami [On the modernization of the provision of the system

- of secondary vocational education with pedagogical personnel]. In *Federal Reference Book. Free Software Development* (pp. 255–258). (In Russ.)
- Dubitsky, V. V., Konovalov, A. A., Lyzhin, A. I., Feoktistov, A. V., & Neumyvakin, V. S. (2022). Master of industrial training 2.0.: Human resources capacity of the project “Professionalitat”. *The Education and Science Journal*, 24, 67–100. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-67-100>
- Esenina, E., Blinov, V., & Satdykov, A. (July 15, 2019). *Podkhody k razrabotke kompetentnostnykh programm professional'nogo obrazovaniya i obucheniya: Obzornyy tekhnicheskyy doklad* [Approaches to the development of competency-based programs of vocational education and training (VET): Overview technical report]. G20TS Project — Output 2.3 — Report on Competency Based VET Programs. (In Russ.) https://www.ilo.org/moscow/projects/g20ts/WCMS_721167/lang--ru/index.htm
- Esenina, E.Yu., & Kress, H. (2017). Soft power: Training of VET teachers and trainers (results of the Russian-German cooperation). *The Education and Science Journal*, 19, 98–119. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-5-98-119>
- Kraychinskaya, S. B., Petrov, E. E., & Romanova, O. A. (2022). Podgotovka kadrov dlya sistemy SPO: Federal'nyye i regional'nyye initsiativy [Personnel training for the secondary vocational education system: Federal and regional initiatives]. *Monitoring the Economics of Education*, 2(19). HSE. (In Russ.) [https://www.hse.ru/data/2022/05/31/1870885475/ib_2\(19\)_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/05/31/1870885475/ib_2(19)_2022.pdf)
- Nikishina, A. L., & Kesareva, E. M. (2017) The state and prospects of development of personnel potential in secondary vocational education. *Azimuth of Scientific Research: Economics and Administration*, 6(4), 104–107. (In Russ.) https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32351171_19605843.pdf

Педагогическая подготовка преподавателей системы среднего профессионального образования

П. Ф. Кубрушко¹, М. В. Шингарева¹, Ю. А. Атапина¹

¹Российский государственный аграрный университет — МСХА имени К. А. Тимирязева

Для цитирования	Кубрушко П. Ф., Шингарева М. В., Атапина Ю. А. Педагогическая подготовка преподавателей системы среднего профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 2. С. 36–46. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.004
For citation	Kubrushko, P. F., Shingareva, M. V., & Atapina, Yu. A. (2022). Pedagogical training of secondary vocational education teachers. <i>Vocational Education and Labour Market</i> , 2, 36–46. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.004
Поступила Received	6 июня 2022 г. June 6, 2022
Copyright	© Кубрушко П. Ф., Шингарева М. В., Атапина Ю. А., 2022

Кубрушко Петр Федорович — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования, Российский государственный аграрный университет — МСХА имени К. А. Тимирязева, ORCID: 0000-0002-2142-1037, e-mail: kubrushko@rgau-msha.ru

Шингарева Марина Валентиновна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Российский государственный аграрный университет — МСХА имени К. А. Тимирязева, ORCID: 0000-0002-0713-5042, e-mail: shingareva@rgau-msha.ru

Атапина Юлия Алексеевна — аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Российский государственный аграрный университет — МСХА имени К. А. Тимирязева, ORCID: 0000-0002-1098-503X, e-mail: atapina@rgau-msha.ru

Аннотация

Авторы, анализируя ретроспективы и проявляющиеся тенденции в системе профессионально-педагогического образования (ППО), обосновывают подходы к совершенствованию подготовки преподавателей СПО. Представленные в статье материалы и выводы отражают результаты исследований, проводившихся на кафедре педагогики и психологии профессионального образования Российского государственного аграрного университета — МСХА имени К. А. Тимирязева по координационному плану научных исследований Учебно-методического объединения

вузов по профессионально-педагогическому образованию в течение десятков лет. Содержащиеся в докладе положения могут быть учтены руководителями и специалистами федеральных и региональных органов управления образованием при формировании политики и принятии текущих решений, направленных на модернизацию СПО, а также педагогами-учеными при проведении научных исследований в области теории и практики ППО.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, профессионально-педагогическое образование, целевое обучение, профессиональные компетенции, аддитивная форма подготовки преподавателей

Pedagogical training of secondary vocational education teachers

P. F. Kubrushko¹, M. V. Shingareva¹, Yu. A. Atapina¹

¹ Russian State Agrarian University — Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Petr F. Kubrushko — Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, Russian State Agrarian University — Moscow Timiryazev Agricultural Academy, ORCID: 0000-0002-2142-1037, e-mail: kubrushko@rgau-msha.ru

Marina V. Shingareva — Candidate of Science (Pedagogy), Docent, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, Russian State Agrarian University — Moscow Timiryazev Agricultural Academy, ORCID: 0000-0002-0713-5042, e-mail: shingareva@rgau-msha.ru

Yuliya A. Atapina — postgraduate student at the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, Russian State Agrarian University — Moscow Timiryazev Agricultural Academy, ORCID: 0000-0002-1098-503X, e-mail: atapina@rgau-msha.ru

Abstract

The authors analyse retrospectives and emerging trends in the system of vocational pedagogical education and substantiate different ways of improving teachers of secondary vocational education training. The materials and conclusions presented in the article come from the results of research being conducted at the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of the Russian State Agrarian University — Moscow Timiryazev Agricultural Academy for decades. The research is being done according to the coordination plan of scientific research of the Educational and Methodological Association of universities for vocational pedagogical education.

The report contains provisions that can be taken into account by managers and specialists of federal and regional education management bodies when forming policies and making current decisions aimed at the modernisation of secondary vocational education, as well as by teachers-scientists when conducting scientific research in the field of theory and practice of vocational education.

Keywords: secondary vocational education, vocational pedagogical education, targeted training, professional competencies, teacher of professional training, additive form of teacher training

Введение

Качество подготовки специалистов сегодня определяет будущее государства и общества. Именно поэтому реализация федерального проекта «Профессионалитет» является одной из стратегических целей современного этапа развития профессионального образования. Данный проект заявлен как новый уровень образования в колледжах и содержит подходы и принципы к обновлению содержания профессионального образования, консолидации ресурсов бизнеса, государства и образовательных организаций при подготовке квалифицированных кадров и сокращению сроков обучения. Сжатые сроки освоения образовательных программ потребуют интенсификации учебного процесса. Как следствие, придется применять более сложные образовательные технологии, в том числе цифровые, что потребует более высокой квалификации педагогов, качественных методических материалов и учебников (Блинов, Куртеева, 2021, с. 248).

Подготовка педагогов профессионального обучения является частью системы профессионально-педагогического образования, которому в 2020 году исполнилось 100 лет. «Непосредственной задачей профессионально-педагогического образования является формирование разносторонней и постоянно развивающейся общественно значимой личности, готовой к реализации как дидактических, так и воспитательных функций в сфере профессионального образования» (Дорожкин и др., 2020, с.18).

Становление и развитие системы профессионально-педагогического образования

Генезис системы профессионально-педагогического образования был тщательно исследован Х. Ш. Тенчуриной в ее диссертации и последующих работах (Тенчурина, 2002; 2009). В ее изложении система профессионально-педагогического образования прошла через следующие этапы:

проедвтический или «досистемный» этап (1865–1914 гг.) — открытие первых учебных заведений по подготовке специальных педагогических кадров;

I этап (1920–1930 гг.) — организация сети специальных педагогических учебных заведений, попытки объединения их в систему под руководством Главпрофобра; передача подготовки в ведение отраслевых наркоматов; свертывание специализированных (высших и средних) учебных заведений;

II этап (1943–1950 гг.) — восстановление среднего звена системы профессионально-педагогического образования (открытие индустриально-педагогических техникумов);

III этап (1960–1979 гг.) — возрождение высшего инженерно-педагогического образования (организация инженерно-педагогических факультетов, отделений, кафедр в отраслевых и политехнических

институтах для подготовки профессионально-педагогических кадров с высшим образованием); расширение сети индустриально-педагогических техникумов;

IV этап (1979–2000 гг.) — укрупнение системы инженерно-педагогического образования (организация специализированных Свердловского и Харьковского инженерно-педагогических вузов, расширение и укрепление сети инженерно-педагогических факультетов и индустриально-педагогических техникумов);

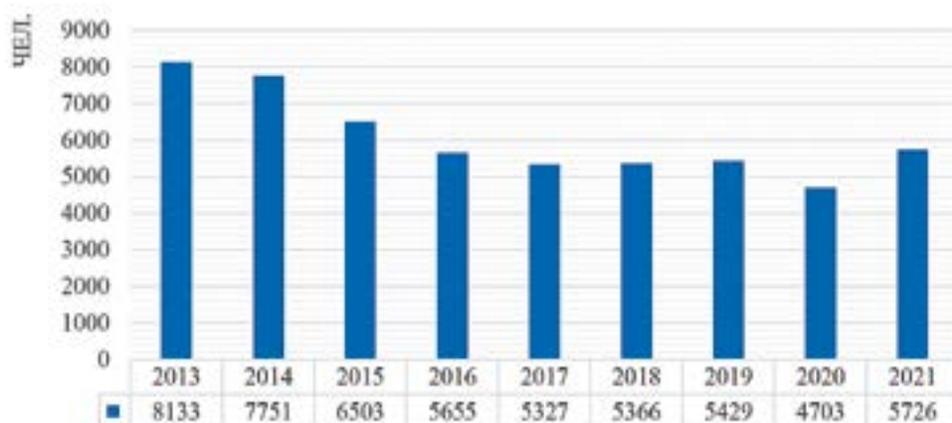
V этап (2000–2013 гг.) — развитие сети ППО (увеличение числа высших и средних профессиональных образовательных учреждений, направлений и профилей подготовки педагогов для системы начального профессионального образования (НПО) и СПО; появление новых, «неинженерных» специализаций и новых квалификаций: «ветврач-педагог», «экономист-педагог», «дизайнер-педагог»).

Профессионально-педагогическое образование сегодня вместе с системой среднего профессионального образования переживает серьезные перемены.

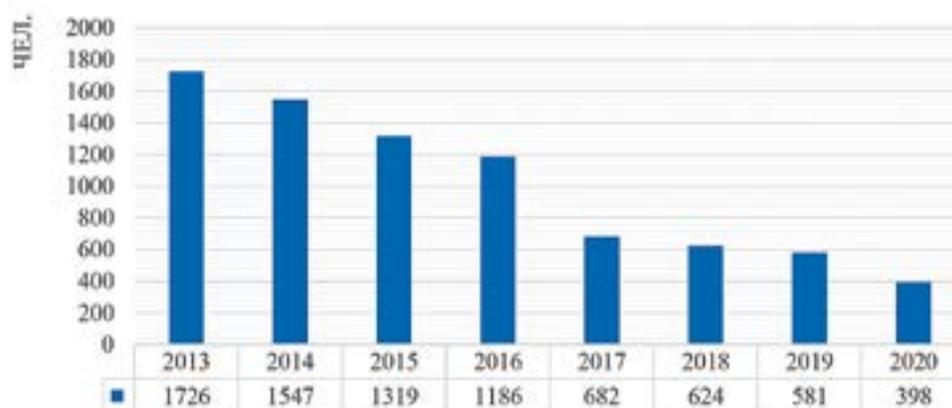
Предпринимаются попытки пересмотра статуса и роли рассматриваемого вида образования в образовательной системе страны, оптимизации структуры и управления системой, трансформации содержания и форм подготовки профессионально-педагогических кадров.

Качественный состав профессионально-педагогических кадров

В настоящее время штаты профессионально-педагогических работников на 75 % укомплектованы отраслевыми специалистами, не имеющими специальной психолого-педагогической подготовки. Из трех возможных вариантов комплектования профессиональных образовательных организаций педагогическими кадрами (выпускники направления подготовки «Профессиональное обучение», выпускники отраслевых вузов и колледжей, специалисты-производственники) предпочтение отдается двум последним. Наблюдается отрицательная динамика в численности поступающих на программы бакалавриата 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» (рис. 1). Между тем подготовка выпускников по программам направления «Профессиональное обучение» «имеет свою специфику в части целей, содержания и образовательных технологий, она ориентирована не на проектирование и реализацию отдельного учебного предмета (как в традиционном, классическом педагогическом образовании), а на проектирование содержания профессионального обучения по целой группе родственных рабочих профессий и специальностей среднего профессионального образования и реализацию педагогического процесса подготовки по ним специалистов. Получить такое образование возможно только в отраслевых вузах, которые в состоянии содержательно, методически и материально-технически обеспечить его уровень, определяемый соответствующими государственными стандартами» (Дорожкин и др., 2020).



**Рис. 1. Динамика поступающих (ВО)
44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)»¹**



**Рис. 2. Динамика поступающих (СПО)
44.02.06 «Профессиональное обучение (по отраслям)»**

Резко сократилась подготовка мастеров производственного обучения, которые всегда были ключевыми фигурами в практическом обучении профессии. Так, в 2020 году число поступающих на программы СПО 44.02.06 «Профессиональное обучение (по отраслям)» составило 398 человек, что в четыре раза меньше по сравнению с приемом 2013 года (рис. 2).

Таким образом, система профессионального образования с самым нуждающимся в педагогическом влиянии (обучение, воспитание, развитие) контингентом обучающихся имеет самый низкий процент педагогических работников с профильным образованием по сравнению с остальными образовательными системами.

¹ Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга качества подготовки кадров (Мониторинг 2020 года) <https://monitoring.miccedu.ru/?m=spe&year=2020>

Деструктивные факторы развития системы профессионально-педагогического образования

Деструктивными факторами, замедляющими развитие системы профессионально-педагогического образования, являются организационно-управленческие решения, провоцирующие уход от концепции межотраслевой интеграции содержания подготовки педагогов профессионального обучения, сокращение отраслевой составляющей в содержании подготовки, тенденции к переходу от подготовки по типу моноспециалиста к аддитивной форме подготовки (возврат к 1950–1960 гг.), стагнация аддитивной формы профессионально-педагогического образования (начиная с 1990 г. по настоящее время) по причине несовершенства организационно-нормативной базы.

Профессионально-педагогическая деятельность по своей природе является бипрофессиональной. В связи с этим содержание подготовки педагогов профессионального обучения имеет две явно выраженные и относительно обособленные составляющие — отраслевую технико-технологическую и психолого-педагогическую. В содержании профессионально-педагогического образования они должны рассматриваться сбалансированно, включая их общие и специфические составляющие. Недопустимы утверждения о приоритетности отраслевого или педагогического компонента в содержании профессионально-педагогического образования. Каждая из этих сторон профессионально-педагогической деятельности, в силу своей безусловной функциональной обязательности, не может быть первичной либо вторичной.

При этом очевидно, что более широкая бипрофессиональная подготовка педагога профессионального обучения требует более длительного (в сравнении с подготовкой «однопрофессионального» специалиста) обучения в вузе. Однако на практике десятки лет успешно ведется подготовка преподавателей начального и среднего профессионального образования в рамках традиционного (до подписания Болонского соглашения) для высшего образования срока обучения — 5 лет. Переход в 2009 году на бакалавриат поставил под угрозу качество подготовки выпускников направления 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)». Сокращение срока обучения до четырех лет привело к выхолащиванию отраслевой составляющей в содержании подготовки педагога профессионального обучения (Кубрушко, 2006, с. 97).

Сегодня к вопросу бипрофессиональной подготовки преподавателей среднего профессионального образования необходимо подходить дифференцированно, учитывая отраслевую специализацию. Возможно, для высокотехнологичных отраслей следует увеличить сроки обучения и вернуться к специалитету. Вопрос о возможности таких изменений в системе высшего образования обсуждается на самом высоком уровне.

В государственных образовательных стандартах предыдущего поколения (2000–2009 гг.) требования к минимуму содержания подготовки выпускников были представлены как по психолого-педагогической, так и отраслевой, технико-технологической составляющей. Учебно-методическое объединение по профессионально-педагогическому

образованию¹ проделало тогда огромную работу и подготовило образовательные стандарты по 12 разным отраслям и специализациям (агроинженерия, экономика и управление, дизайн и др.). Одновременно со стандартами утверждались и примерные учебные планы. Действующее поколение стандартов ФГОС ВО 3++ (с 2019 г. по настоящее время) не определяет перечень дисциплин базовой части, отдавая это на откуп разработчикам ОПОП. Исключения составляют учебные дисциплины: история, философия, иностранный язык, безопасность жизнедеятельности и физическая культура. В этой ситуации содержание образовательной программы зависит от того, кому будет поручена разработка ОПОП. В результате десятки вузов, ведущие подготовку по одному направлению и одним и тем же профилям, имеют совершенно различные по набору дисциплин учебные планы. Нет единства и в оценке результатов подготовки выпускников, поскольку индикаторы достижения компетенций каждый вуз формулирует по-своему. На наш взгляд, ситуация, когда содержание подготовки преподавателей в части формирования профессиональных компетенций практически решается только на уровне образовательной организации, снижает возможности оптимизации обучения и гарантии качества.

Высокая степень свободы, предоставляемая вузам органами управления в определении содержания и организации процесса профессионального образования, не всегда гарантирует его прогрессивное развитие. Зачастую это приводит к ухудшению качества программ и снижению эффективности преподавания учебных дисциплин, практик. Ярким примером негативного влияния этого фактора на качество обучения в высшей школе может служить исторический отрезок с 1991 по 1994 гг., когда неограниченная свобода вузов в определении содержания подготовки специалистов (а преподавателей — в построении содержания и методики преподавания учебных дисциплин) резко снизили уровень подготовки кадров, что потребовало как раз введения государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, включающих минимум требований к содержанию подготовки специалистов в целом и по конкретному предмету (в рамках федерального компонента содержания образования). Сегодня мы наблюдаем похожую ситуацию.

Нельзя оставлять без внимания проблемы содержания и методики преподавания учебных дисциплин, структуру и качество составления программ. «Высокий уровень развития теории науки, большой объем имеющегося теоретического и эмпирического материала, как правило, затрудняет для преподавателя выбор информации, которая играет ведущую роль для профессионального обучения и предстоящей деятельности специалиста в рамках отведенного учебного времени. В содержании, зафиксированном в рабочей программе, зачастую не прослеживается

¹ Создано в 1986 году с целью координации деятельности по совершенствованию подготовки педагогов профессионального обучения, в 2013 году в его состав входили около 200 образовательных учреждений (120 вузов и 80 колледжей и техникумов). В 2014 году прекратило свое существование по причине создания Федерального учебно-методического объединения по укрупненной группе профессий и специальностей 44.00.00 «Образование и педагогические науки» (ФУМО44).

профессиональная направленность. Особенно это касается общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин. Формулировки разделов, тем, модулей в содержании дисциплины, описанного в рабочей программе, носят теоретико-назывной характер со слабым отражением его методологии и прикладных аспектов» (Жукова, 2009).

В рамках решения этих проблем нам представляется целесообразным введение для вузов, осуществляющих подготовку педагогов профессионального обучения, единой организационно-методической системы (в рамках федеральных учебно-методических объединений отраслевой подготовки¹), позволяющей привести всю учебно-методическую документацию в соответствие с современной парадигмой профессионального образования и научно-педагогическими рекомендациями, оставляя, конечно, возможности для творчества разработчиков.

Весной 2022 года Федеральное учебно-методическое объединение в системе высшего образования по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки 35.00.00 «Сельское, лесное и рыбное хозяйство» на базе РГАУ–МСХА имени К. А. Тимирязева выступило с инициативой создать единый банк фондов оценочных средств (ФОС). Эта мера, в первую очередь, направлена на то, чтобы обеспечить выполнение аккредитационных показателей². На сегодняшний день в соответствии с «дорожной картой» проекта уже сформированы рабочие группы разработчиков ФОС, назначены эксперты, ведется работа по формированию единого перечня индикаторов общепрофессиональных компетенций и соответствующих им дисциплин учебного плана во всех вузах-участниках проекта. Сегодня подготовку педагогов профессионального обучения осуществляют 12 вузов, подведомственных Министерству сельского хозяйства (к слову, в 2010 году их было 20). Между тем агропромышленный комплекс испытывает кадровый дефицит как по новым для отрасли специальностям (мехатроника, мобильная робототехника, беспилотные летательные аппараты, аддитивные технологии), так и вполне традиционным (агрономия, ветеринария, эксплуатация и ремонт сельскохозяйственной техники и оборудования и др.). Об этом свидетельствуют результаты опроса, проведенного в 2020 г. среди 22 крупнейших агрохолдингов России. В одном только Центральном Черноземье номинальный ежегодный объем кадрового дефицита по «производственным» специальностям — около 2,3 тыс. специалистов³.

Важным шагом для дальнейшего развития системы СПО и профессионально-педагогического образования является необходимость предусмотреть подготовку педагогов профессионального обучения и мастеров производственного обучения для профессиональных образовательных организаций в количестве и по специальностям, соответствующим потребностям этой системы. Сегодня мы наблюдаем резкие

¹ ФУМО44 не может обеспечить учебно-методическое обеспечение в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», особенно в части отраслевой разновидности.

² Приказ Минобрнауки России от 25 ноября 2021 г. № 1094 «Об утверждении аккредитационных показателей по образовательным программам высшего образования». <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202111290001?>

³ Аграрное образование в России // Научно-образовательный портал IQ — Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (hse.ru). <https://iq.hse.ru/news/459392149.html>

перекосы в структуре подготовки квалифицированных кадров относительно реальных потребностей экономики, неоправданные затраты бюджета на подготовку кадров, невостребованных рынком труда. Одной из интенсивно развивающихся государственных программ по координации процесса формирования трудовых ресурсов является целевое обучение. По сути дела, профессионалитет при определенных условиях может стать новой формой организации целевой подготовки. Профессионалитет делает подготовку специалиста более адресной, способствует формированию мотивационной составляющей, которая выражается в уверенности студента в трудоустройстве, осознании им собственной значимости для государства и будущего работодателя.

Заключение

1. Проведенный анализ различных аспектов проблемы содержания подготовки преподавателей для среднего профессионального образования как части полнокомпонентной системы профессионально-педагогического образования, выявление факторов и условий, закономерностей и тенденций, позитивно сказавшихся на процессе его становления и развития, позволил актуализировать историческую картину организации подготовки педагогических кадров для среднего профессионального образования. Полученные результаты анализа имеют важное значение для модернизации профессионально-педагогического образования, поскольку, обозначая тенденции, указывают на возможные риски повторения ранее уже имевших место ошибочных решений, в том числе связанных с копированием без должной адаптации зарубежных моделей подготовки профессиональных кадров, а также обосновывают необходимость совершенствования теории структуры содержания профессионально-педагогического образования с учетом современных достижений педагогической науки и практики.

2. Концептуальное значение в организации подготовки педагогов профессионального обучения для среднего профессионального образования (как и в целом для системы профессионально-педагогического образования) имеют следующие положения:

– необходима межотраслевая интеграция содержания подготовки, поскольку профессионально-педагогическая деятельность по своей природе является бипрофессиональной и включает две явно выраженные, относительно обособленные, но сбалансированные без признаков приоритетности в силу своей функциональной обязательности составляющие: отраслевую технико-технологическую и психолого-педагогическую;

– подготовка педагогов профессионального обучения, соответствующих требованиям стандартов, то есть качественная реализация основных образовательных программ по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» возможна только на базе соответствующих отраслевых вузов, поскольку необходимый уровень технико-технологического компонента в содержании подготовки не может быть реализован ни в педагогическом вузе, ни в классическом университете, ни в организациях дополнительного образования и переподготовки;

– аддитивная (ступенчатая) форма подготовки преподавателей для среднего профессионального образования (1-я ступень — технико-технологическое образование, 2-я ступень — психолого-педагогическое), являясь объективно обоснованной и необходимой, также должна осуществляться на специализированных отделениях в соответствующих отраслевых вузах.

3. Для принятия обоснованных решений по совершенствованию системы профессионально-педагогического образования необходимо решить следующие задачи:

- оптимизировать сроки подготовки педагогических кадров;
- обосновать поуровневые различия в содержании педагогической и отраслевой технико-технологической подготовке (в зависимости от предметной области деятельности педагога — профессионалитет, традиционное среднее профессиональное образование, высшее образование и т. п.);
- разработать технологию диверсификации образовательных траекторий в системе потребностей и возможностей государства и личности;
- обеспечить преемственность ступеней профессионально-педагогического образования.

Литература

1. Блинов В. И., Куртеева Л. Н. Профессионалитет — новая сущность и старые смыслы // Техник транспорта: образование и практика. 2021. Т. 2. Вып. 3. С. 248–255. <https://doi.org/10.46684/2687-1033.2021.3.248-255>
2. Дорожкин Е. М., Лыжин А. И., Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование на современном этапе: состояние, перспективы // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 1. С. 14–29. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10102>
3. Жукова Н. М. Факторы, определявшие изменение программ учебных предметов в истории высшей школы // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В. П. Горячкина». 2009. № 6 (37). С. 52–56.
4. Кубрушко П. Ф. Профессионально-педагогическое образование: вопросы теории // Высшее образование в России. 2006. № 2. С. 96–98. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_9574160_58629281.pdf
5. Тенчурина Х. Ш. Становление и развитие профессионально-педагогического образования (последняя треть XIX–начало 90-х годов XX в.): дис. ... докт. пед. наук. М., 2002.
6. Тенчурина Л. З. Профессионально-педагогическое образование: становление и развитие // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2009. № 24–25. С. 288–295. <https://elibrary.ru/item.asp?id=21544401>

References

- Blinov, V. I., & Kurteeva, L. N. (2021). Professionalitet—novaya sushchnost' i staryye smysly [Professionalitet—new essence and old meanings]. *Tech-*

- nician of Transport: Education and Practice*, 2(3), 248–255. (In Russ.) <https://doi.org/10.46684/2687-1033.2021.3.248-255>
- Dorozhkin, E. M., Lyzhin, A. I., & Fedorov, V. A. (2020). Professional and pedagogical education at the present stage: State, prospects. *Vocational Education and Labour Market*, 1, 14–29. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10102>
- Kubrushko, P. F. (2006). Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie: voprosy teorii [Professional and pedagogical education: Questions of theory]. *Higher Education in Russia*, 2, 96–98. (In Russ.) https://www.elibrary.ru/download/elibrary_9574160_58629281.pdf
- Tenchurina, H. Sh. (2002). *Stanovlenie i razvitie professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniia (posledniaia tret' XIX–nachalo 90-kh godov XX v.)* [The formation and development of vocational pedagogical education (the last third of the XIX — early 90s of the XX century)] [Unpublished doctoral dissertation]. Moscow. (In Russ.)
- Tenchurina, L. Z. (2009). Professional'no-pedagogicheskoye obrazovaniye: Stanovleniye i razvitiye [Professional and pedagogical education: Formation and development]. *Problems of Engineering and Pedagogical Education*, 24–25, 288–295. (In Russ.) <https://elibrary.ru/item.asp?id=21544401>
- Zhukova, N. M. (2009). Faktory, opredelyavshiye izmeneniye programm uchebnykh predmetov v istorii vysshey shkoly [Factors that determined the change in the programs of educational subjects in the history of higher education]. *Vestnik of the Moscow State Agroengineering University named after V. P. Goryachkin*, 6, 52–56. (In Russ.) https://www.elibrary.ru/download/elibrary_13039693_78065469.pdf



Векторы обновления содержания профессионально- педагогического образования

А. А. Коновалов¹, А. И. Лыжин¹

¹ Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия

Для цитирования	Коновалов А. А., Лыжин А. И. Векторы обновления содержания профессионально-педагогического образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 2. С. 47–56. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.005
For citation	Konovarov, A. A., & Lyzhin, A. I. (2022). Vectors of updating the content of vocational pedagogical education. <i>Vocational Education and Labour Market</i> , 2, 47–56. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.005
Поступила / Received	31 мая 2022 г. May 31, 2022
Copyright	© Коновалов А. А., Лыжин А. И., 2022

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

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

Аннотация

Предмет. В условиях вступления российских колледжей в федеральный проект «Профессионалитет» реализовывать образовательные программы профессионального образования так, как вчера, не представляется возможным. Обновленные принципы профессиональной подготовки, сроки, нацеленность на плотное взаимодействие с участниками реального сектора экономики требуют качественно иного подхода к образовательному процессу.

Методы. Анализ теоретических исследований и международных образовательных практик, основанных на новых подходах к содержанию профессионально-педагогического образования и организационных форм его реализации: agile-технологии, принципы когнитивистики и нейрообразования.

Результаты. Показаны особенности и возможности практического применения данных концептуальных идей на примере образовательной программы по формированию у обучающихся проектного мышления «Акселератор» и образовательной

платформы «Педагогический ликбез», реализованных в Российском государственном профессионально-педагогическом университете.

Практическая значимость. Продемонстрированный опыт может быть использован в практике подготовки будущих педагогов профессионального образования, а также для формирования педагогической компетентности производственных кадров.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессионально-педагогическое образование, подготовка профессионально-педагогических кадров, обновление содержания профессионально-педагогического образования, agile-методология, когнитивистика, нейрообразование

Vectors of updating the content of vocational pedagogical education

A. A. Konovalov¹, A. I. Lyzhin¹

¹ Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation

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

Anton I. Lyzhin — Candidate of Science (Pedagogy), Acting Vice-rector, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: 0000-0002-3973-0073, e-mail: lyzhin.anton@mail.ru

Abstract

Background. Due to the entry of Russian colleges into the federal project “Professionalitet”, the implementation of educational programmes of vocational education in previously known ways is no longer possible. Updated principles of professional training, deadlines, and focus on close interaction with participants of the real sector of the economy require a qualitatively different approach to the educational process.

Methods. Analysis of literature and international educational practices based on new approaches to the content of professional and pedagogical education and organisational forms of its implementation: agile technologies, cognitive science and neuroeducation principles.

Results. The features and possibilities of practical applying provided conceptual ideas into the practice of personnel professional programmes training are shown. A successful implementation can be seen on the example of an educational programme on thinking formation *Accelerator* and an educational platform *Pedagogical literacy classes* based in Russian State Vocational Pedagogical University.

Practical significance. The presented experience can be used for future teachers of vocational education training, as well as for the formation of pedagogical competence in personnel.

Keywords: vocational education, vocational pedagogical education, training of professional pedagogical personnel, renovations in the content of vocational pedagogical education, agile methodology, cognitive science, neuroeducation

Введение

Существующие в настоящее время проблемы несоответствия профессионального образования новому технологическому укладу, потребностям цифровой экономики и запросам общества актуализируют необходимость изменений в системе подготовки кадров, в том числе педагогических кадров, способных работать в условиях модернизируемой системы профессионального образования.

Сопоставляя различные свойства социума, можно вслед за нашими коллегами (Кислов и др., 2022) прийти к выводу, что сегодня общество характеризуется не просто множеством условностей, а является *хрупким, тревожным, нелинейным и непостижимым*¹. Поэтому перед профессионально-педагогическим сообществом ставятся задачи поиска решений проблем, связанных с обозначенными вызовами (Дубицкий и др., 2021). Будучи причастными к данному сообществу и равнодушными к проблеме обновления содержания профессионально-педагогического образования, авторы настоящей статьи поставили своей целью предложить к рассмотрению новые векторы его развития, часть из которых уже реализована на практике.

Результаты и обсуждение

Одной из важнейших характеристик, определяющих современный мир, является *нелинейность*. В этой связи представляется эффективным использование *lean- и agile-технологий*, которые целесообразно рассматривать как единый многогранный подход к организации деятельности, позволяющий оптимизировать и производство, и бизнес-процессы, и проектные работы, и образовательную практику, особенно профессиональное образование (Манокин и др., 2018).

Особенности практического применения agile-технологий при организации образовательного процесса заключаются в следующем:

1. Обеспечивается активизация деятельности обучающихся, в том числе совместная, которая направлена на применение и, благодаря ему, углубленное осмысление и переосмысление, адаптацию и корректировку изучаемых идей, концепций, теорий;

2. Реализуются принципы командной работы и проектного обучения, согласно которым взаимодействие людей приоритетно по сравнению с рабочими процессами и инструментами;

3. Устанавливаются доверительные отношения между обучающимися и преподавателями в ходе их взаимодействия, вследствие чего результаты их совместной работы представляют собой наиболее убедительный показатель прогресса обучающихся, в том числе для них самих (Афзалова, 2019).

В этой связи важно отметить, что руководство проектной и исследовательской деятельностью обучающихся вызывает серьезные трудности у педагогов профессионального образования. Так, согласно данным исследования, проведенного авторами годом ранее, 40,7% педагогов

¹ От английского акронима BANI — Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible.

и мастеров производственного обучения колледжей Свердловской области испытывают трудности при реализации данного вида профессионально-педагогической деятельности (Коновалов и др., 2021).

Что касается *непостижимости* — еще одной характеристики сегодняшнего мира, — то с каждым днем становится все заметнее, что именно сами знания, а не способность к их поиску, приобретают былую ценность. И здесь принципы *когнитивной педагогики* приходится как нельзя кстати. Благодаря данным принципам возможна интенсификация образовательного процесса. Реализация сложных и трудоемких процедур профессиональной подготовки будущих специалистов, получение заданных образовательных результатов требуют усиления мотивации обучения, повышения интегративности содержания образования, использования инновационных форм и методов обучения и информационных технологий.

Сегодня идеи когнитивистики в сфере педагогического образования направлены на создание эффективной образовательной практики, теоретическую основу которой составляют данные о формировании мотивации к обучению, условиях развития творческого мышления, особенностях использования когнитивных технологий, возможностях обучения в виртуальной реальности и т. д. Особенности практического применения идей когнитивистики при организации образовательного процесса, таким образом, заключаются в визуализации дидактических объектов и процессов, полимодальности восприятия и перекодировании информации, визуальной схематизации и логическом структурировании содержания обучения (Бершадская, Бершадский, 2016). Названные идеи могут стать сквозными в разработке различных моделей образовательного процесса, системообразующим элементом которых станет гипертекстовая / гипермедийная технология (Blom et al., 2019; Лескова, 2017; Лебедева и др., 2020).

Ответом на запросы общества, обусловленные тенденциями *хрупкости* и *тревожности* этого мира, становятся *нейротехнологии* (Дудко, 2020), привлекательность которых, помимо социально-экономических причин, связана с тем, что они предлагают ответ на запросы современного образования — персонализации образовательных технологий (Зеер, 2021).

Однозначно о положительном влиянии нейротехнологий для повышения качества образования высказывается Ю. С. Кардонов (2020), объясняя это целесообразностью варьирования различного уровня концентрации обучающегося образовательного контента в зависимости от педагогической задачи. В дополнение к вышесказанному Е. Е. Schaefer (2018) отмечает возможность для обучающихся не только осваивать учебный материал, но и формировать понимание междисциплинарных социальных отношений и связей, говоря о так называемой педагогике открытого слушания (Teach Open Listening) как о составляющей нейрообразования. Другим достоинством нейротехнологий в образовании группа нидерландских ученых считает возможность развивать у педагогов способность правильно справляться со сложными учебными ситуациями за доли секунды (Sirman et al., 2021).

Agile-технологии и идеи когнитивистики в образовательной практике

Примером эффективной организации образовательного процесса по agile-технологии является образовательная программа по формированию проектного мышления «Акселератор», эффективность которой обеспечивается концентрацией и сочетанием интеллектуальных и технических ресурсов представителей различных образовательных направлений: «программирование», «дизайн», «экономика», «психология», «маркетинг» и др. Основные принципы организации работы «Акселератора» позволили рассмотреть подготовку студентов как единую систему, обеспечивающую формирование их профессиональных и личностных качеств в ходе проектной работы. Программа была реализована в образовательном пространстве Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ), которое интегрировало обучающихся, преподавателей и представителей предприятий-партнеров.

Длительность программы составила 3 месяца (март–май 2022 г.). Структура акселерационной программы включала следующие образовательные этапы:

- целеполагание и проверка идей;
- основы работы с целевой аудиторией;
- патентный поиск;
- экономический анализ;
- анализ рисков;
- инженерия проекта;
- личная эффективность.

Сквозным сюжетом программы были мероприятия, направленные на развитие личностной эффективности и позволившие развить коммуникативные навыки, навыки самопрезентации (своих идей, продуктов и разработок), тайм-менеджмента.

В рамках пилотного проекта две студенческие команды, создав готовый для рынка продукт, должны доказать его эффективность. Единственное требование к идее продукта — это должно быть инновационное техническое устройство, которое можно запатентовать. Одна из команд остановилась на идее создания навигатора для слабовидящих, суть которого заключается в том, что внутри любого помещения можно установить несколько маячков, которые будут считывать геолокацию и передавать ее на смартфон незрячего пользователя. Вторая идея — «умный маляр», название которой говорит само за себя. Это программируемый робот, обладающий функцией покраски стен. Важно отметить, что обе команды, проанализировав рынок, пришли к выводу об актуальности и востребованности своих идей. Например, идею навигатора для слабовидящих поддержала общественная организация «Белая трость». Представленные сейчас на рынке виртуальные помощники для незрячих либо дорогостоящие, либо малофункциональные. Идея «умного маляра» также согласована с застройщиками региона.

Участники «Акселератора» прошли реальный путь от идеи до готового продукта, с чем им придется постоянно сталкиваться в профессиональной и профессионально-педагогической деятельности. Они находились

не в игровых, а в реальных условиях: экономисты производили точные расчеты по продукту с учетом всех нюансов, программисты выдавали работающий код, а дизайнеры — бренд, привлекающий инвесторов и потребителей.

Главная педагогическая ценность «Акселератора» для студентов заключалась в том, что его участники через инструмент командной работы «прокачали» собственные междисциплинарные профессиональные компетенции, актуальность которых для современного педагога профессионального обучения в условиях VANI-мира чрезвычайно высока.

Акселерационная программа позволила также повысить уровень готовности обучающихся к следующим профессионально-педагогическим функциям:

- поиск, создание, распространение, применение и управление новшествами и творчеством в образовательном процессе для решения профессионально-педагогических задач;
- применение технологий формирования креативных способностей при подготовке рабочих, служащих и специалистов среднего звена;
- проектирование и применение индивидуализированных, деятельностно- и личностно-ориентированных технологий и методик обучения рабочих, служащих и специалистов среднего звена;
- проектирование пути и способов повышения эффективности профессионально-педагогической деятельности;
- организация образовательного процесса с применением интерактивных технологий при подготовке рабочих, служащих и специалистов среднего звена.

Идеи когнитивистики легли в основу реализованной в РГППУ образовательной платформы «Педагогический ликбез», предназначенной для формирования в интерактивном цифровом формате педагогической компетентности производственных кадров, а также победителей и призеров чемпионатов по профессиональному мастерству. Диагностический инструментарий, предлагаемый пользователю на старте, позволяет выстраивать индивидуальные образовательные траектории по развитию профессионально-педагогической компетентности в зависимости от уровня сформированности тех или иных педагогических умений или навыков (Лыжин, Феоктистов, 2021).

Структура образовательной программы предполагает свое устройство по модульному принципу и состоит из автономных образовательных квантов, таких как «педагогика профессиональной школы», «современные технологии в профессиональном образовании», «педагогическая риторика» и др. Благодаря этому возможна «тонкая настройка» образовательных программ в зависимости не только от педагогических дефицитов конкретного обучающегося, но и с учетом потребностей как всей системы образования, так и отдельных образовательных организаций. Этим, в свою очередь, создаются условия для реализации персонализированных образовательных траекторий. Внедрение в практику профессионально-педагогического образования платформы «Педагогический ликбез» позволит не просто расширить горизонт возможностей привлечения педагогических кадров в систему среднего профессионального

образования, но и сделать его максимально интенсивным за счет визуализации, схематизации и логического структурирования содержания обучения в цифровой среде.

Сегодня РГППУ стоит на пороге внедрения следующих трендов реализации нейротехнологий в образовании:

1. Метод биологической обратной связи при проектировании и организации образовательного процесса. Данный метод позволяет определять состояние и изменение тех или иных физиологических процессов у обучающихся и, исходя из полученных данных, корректировать образовательный процесс, повышая его качество и результативность. Также данный подход мы планируем использовать для тренировки навыков саморегуляции и психофизиологического состояния.

2. Видеоокулография, или айтрекинг (от англ. eye tracking — «отслеживание глаза»), используется в специально созданной лаборатории для определения положения взгляда человека относительно монитора компьютера, концентрации внимания и функционального состояния при реализации цифрового образовательного контента. С помощью айтрекинга проводится оценка цифрового образовательного контента по всем значимым для дистанционного обучения параметрам (сложность, отвлечение, внимание, эргономика контента) и выносятся рекомендации по оптимизации содержания.

3. Разработка компьютерных интерактивных тренажеров в 3D виртуальных средах для моделирования и сопровождения процесса профессионального обучения (Лыжин и др., 2022).

Заключение

Подводя итог, еще раз подчеркнем, что современное педагогическое образование характеризуется рядом вызовов, которые определены уникальными возрастными особенностями обучающихся (поколение Z), интенсификацией и модернизацией системы подготовки, переходом к обновленным цифровым форматам. Трансформация образовательного процесса в agile-мышление, внедрение идей когнитивистики в организационные и содержательные образовательные процессы, а также развитие новых обучающих форматов посредством нейротехнологий следует рассматривать как ответы на эти вызовы.

Отмеченная трансформация возможна только при достижении определенных условий, а именно:

– необходимо откорректировать нормативные документы на законодательном уровне, регламентирующие содержательные, организационно-педагогические и результативные аспекты образовательного процесса;

– отобрать содержание программ профессиональной подготовки педагогов и систем, позволяющих реализовать данный отбор;

– сформировать идеологию нового поколения, то есть готовность воспринимать и следовать описанным выше (и не только) векторам обновления содержания профессионально-педагогического образования в современном мире.

Литература

1. Афзалова А. Н. Использование гибких методологий Agil в современном образовании. Анализ зарубежной литературы // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65 (2). С. 36–39.
2. Бершадская Е. А., Бершадский М. Е. Когнитивные технологии в образовании // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Сер. Педагогика. Психология. Философия. 2016. № 3 (03). С. 5–11.
3. 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.2021.46.3.001>
4. Дудко С. А. Этапы становления и тенденции развития нейрообразования в мире // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 2. С. 9–18. <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-stanovleniya-i-tendentsii-razvitiya-neyroobrazovaniya-v-mire>
5. Зеер Э. Ф. Нейродидактика — инновационный тренд персонализированного образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 4. С. 30–38. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.47.4.002>
6. Кислов А. Г., Сумина Т. Г., Феоктистов А. В., Юкневичус И. Н. К гибким педагогическим ответам на жесткие профессиональные вызовы // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 2 (10). С. 27–43. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-2-27-43>
7. Кардонов Ю. С. Области применения нейротехнологий в реальном секторе экономики // Инновации и инвестиции. 2020. № 8. С. 191–193. <https://cyberleninka.ru/article/n/oblasti-primeneniya-neyrotehnologiy-v-realnom-sektore-ekonomiki>
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. 7–18. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-7-18>
9. Лескова И. А. Проблема обновления содержания высшего образования в контексте феномена сложности // Педагогика и психология образования. 2017. № 3. С. 92–101. <https://elibrary.ru/item.asp?id=30095258>
10. Лебедева М. Ю., Веселовская Т. С., Купрещенко О. Ф. Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 74–98. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.4.5>
11. 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>
12. Лыжин А. И., Феоктистов А. В., Шаров А. А. Тренды применения нейротехнологий в образовании // Инновации в профессиональном

и профессионально-педагогическом образовании: мат-лы 27-й Межд. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2022 (в печати).

13. Манокин М. А., Ожегова А. Р., Шенкман Е. А. Методология agile в образовательной среде // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 4 (116). С. 83–96. <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.04.042>

14. Schaefer E. E. Using neurofeedback and mindfulness pedagogies to teach open listening // Computers and Composition. 2018. Vol. 50. P. 78–104. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2018.07.002>

15. Sipman G., Martens R., Thölke J., McKenney S. Professional development focused on intuition can enhance teacher pedagogical tact // Teaching and Teacher Education. 2021. Vol. 106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103442>

16. Blom H., Segers E., Knoors H., Hermans D., Verhoeven L. Comprehension of networked hypertexts in students with hearing or language problems // Learning and Individual Differences. 2019. Vol. 73. P. 124–137. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.05.006>

References

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

Bershadsкая, E. A. & Bershadskij, M. E. (2016). Cognitive technologies in education. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Ser. Pedagogics. Psychology. Philosophy*, 3, 5–11. (In Russ.)

Blom, H., Segers, E., Knoors, H., Hermans, D., & Verhoeven, L. (2019). Comprehension of networked hypertexts in students with hearing or language problems. *Learning and Individual Differences*, 73, 124–137. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.05.006>

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. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.001>

Dudko, S. A. (2020). Stages of formation and trends of development of neuro-education in the world. *Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology*, 2, 9–18. (In Russ.) <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-stanovleniya-i-tendentsii-razvitiya-neyroobrazovaniya-v-mire>

Kardonov, Yu. S. (2020). Areas of application of neurotechnologies in the real sector of the economy. *Innovacii i investicii*, 8, 191–193. (In Russ.) <https://cyberleninka.ru/article/n/oblasti-primeneniya-neyrotekhnologiy-v-realnom-sektore-ekonomiki>

Kislov, A. G., Sumina, T. G., Feoktistov, A. V., & Yuknevichus, I. N. (2022). Flexible pedagogical responses to hard professional challenges. *INSIGHT*, 2(10), 27–43. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-2-27-43>

Konovalov, A. A., & Chebykina, I. V. (2021). Professional and pedagogical deficits of teachers in the system of secondary vocational education: research

- results. *INSIGHT*, 2, 7–18. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-7-18>
- Lebedeva, M. Yu., Veselovskaya, T. S., & Kupreshchenko, O. F. (2020). Features of perception and understanding of digital texts: Interdisciplinary view. *Perspectives of Science and Education*, 4, 74–98. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2020.4.5>
- Leskova, I. A. (2017). The problem of update of the content of higher education in the context of the phenomenon of complexity. *Pedagogy and Psychology of Education*, 3, 92–101. (In Russ.) <https://elibrary.ru/item.asp?id=30095258>
- Lyzhin, A. I., & Feoktistov, A. V. (2021). Professional-pedagogical staff: New training techniques. *INSIGHT*, 2(5), 19–29. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-19-29>
- Lyzhin, A. I., Feoktistov, A. V., & Sharov, A. A. (in press). Trends in the application of neurotechnologies in education. *Proceedings of the 27th international scientific and practical conference “Innovations in Professional and Vocational Education”*, Yekaterinburg.
- Manokin, M. A., Ozhegova, A. R., & Shenkman, E. A. (2018). Agile methodology in education. *University Management: Practice and Analysis*, 4, 83–96. (In Russ.) <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.04.042>
- Schaefer, E. E. (2018). Using neurofeedback and mindfulness pedagogies to teach open listening. *Computers and Composition*, 50, 78–104. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2018.07.002>
- Sipman G., Martens, R., Thölke, J., & McKenney, S. (2021). Professional development focused on intuition can enhance teacher pedagogical tact. *Teaching and Teacher Education*, 106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103442>
- Zeer, E. F. (2021). Neurodidactics—an innovative trend of personalised education. *Vocational Education and Labour Market*, 4, 30–38. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.47.4.002>



Обучение на рабочем месте как основной тренд в международной практике профессионального образования и обучения

А. А. Муравьева¹, О. Н. Олейникова¹

¹ Центр изучения проблем профессионального образования, Москва, Россия

Для цитирования	Муравьева А. А., Олейникова О. Н. Обучение на рабочем месте как основной тренд в международной практике профессионального образования и обучения // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 2. С. 57–74. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.006
For citation	Muravyova, A. A., & Oleynikova, O. N. (2022). Work-based learning as the main trend in the international practice of vocational education and training. <i>Vocational Education and Labour Market</i> , 2, 57–74. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.006
Поступила Received	20 апреля 2022 г. April 20, 2022
Copyright	© Муравьева А. А., Олейникова О. Н., 2022

Муравьева Анна Александровна — кандидат филологических наук, ведущий эксперт Центра изучения проблем профессионального образования, ORCID: 0000-0001-5609-0197, e-mail: observatory@cvets.ru

Олейникова Ольга Николаевна — профессор, доктор педагогических наук, генеральный директор Центра изучения проблем профессионального образования, ORCID: 0000-0002-7645-4733, e-mail: observatory@cvets.ru

Аннотация

Предмет. Стремительное изменение содержания труда и усложнение профессий часто затрудняет или делает вообще невозможным освоение новых умений в образовательной организации. Статья посвящена системному анализу наиболее распространенных моделей обучения на рабочем месте в современных условиях в контексте совершенствования подготовки кадров и развития человеческих ресурсов.

Цель исследования — выявление инвариантных характеристик обучения на рабочем месте в рамках полиакторного подхода и определение необходимых условий для его успешной реализации. Исходной методологической позицией является рассмотрение обучения на рабочем месте (ОПМ) как социально-педагогического проекта.

Методы. Исследование опирается на диахронический подход с использованием эмпирических методов кабинетного исследования, таких как системно-аналитический метод, текстовый анализ / анализ документов, а также элементов социального проектирования.

Результаты. Добавленная стоимость обучения на рабочем месте с использованием программ ученичества и иных конфигураций дуальных моделей заключается не в контрактном оформлении взаимоотношений его акторов, а в целенаправленной организации самого процесса обучения в реальной трудовой среде.

Научная новизна исследования заключается в выявлении конфигурации ключевых параметров полиакторного пространства обучения на рабочем месте, актуальных для повышения качества подготовки кадров, адекватных задачам экономики знаний и условиям Индустрии 4.0.

Практическая значимость. Выводы и рекомендации могут быть использованы при дальнейшей модернизации профессионального образования, а также для обновления курсов по менеджменту в образовании.

Ключевые слова: обучение на рабочем месте, ученичество, профессиональное образование и обучение, профессиональное образование за рубежом, повышение квалификации персонала, обновление компетенций, полиакторный подход

Work-based learning as the main trend in the international practice of vocational education and training

Muravyova, A. A.¹, Oleynikova, O. N.¹

¹ Centre for VET Studies, Moscow, Russian Federation

Anna A. Muravyova — Candidate of Science (Philology), Lead Expert of Centre for VET Studies, ORCID: 0000-0001-5609-0197, Scopus ID: 57192676259, e-mail: observatory@cvets.ru

Olga N. Oleynikova — Professor, Doctor of Science (Pedagogy), CEO of Centre for VET Studies, ORCID: 0000-0002-7645-4733, Scopus ID: 57207454290, SPIN-code: 3247-2995, AuthorID: 688331, e-mail: observatory@cvets.ru

Abstract

The subject of the study comprises the current trends of the work-based learning due to the acceleration of changes in the content of labor and the complexity of professions, which often makes it difficult or even impossible to master new skills in an educational organization. Thus, the article contains a systemic examination of the key most common models of work-based learning against the backdrop of its on-going growing relevance and expansion.

The aim of the study is to identify invariant characteristics of the work-based learning from the polyactor communication perspective and to identify conditions for its successful implementation.

The employed **methodology** relies on the diachronic approach supported by the empiric methods of desk-top research such as systems analysis method and text analysis method, as well as elements of social engineering.

Theoretical novelty is in the identification of the configuration of the poly-actor dimension of work-based learning and its inherent properties relevant for enhancing quality and efficiency of the work force that would be adequate to the challenges of the knowledge economy and Industry 4.0.

It is concluded that the added value of work-based learning in the form of apprenticeships and dual models as well as its other configurations is outside the formal contractual frame integrating its actors and lies in the targeted organization of the process of learning in the real-life work environment.

The practical value is in the possibility of using the proposed conclusions and recommendations to further modernize vocational and professional education and courses in management in education.

Keywords: work-based learning, trends, multi-actor approach, modernization of vocational education and training, modern pedagogical approaches, international practice

Введение

Задачи улучшения подготовки кадров и развития человеческих ресурсов не сходят с повестки дня в последние десятилетия, формируя конкретное направление дискурса в области среднего и высшего профессионального образования, одним из направлений которого является совершенствование обучения на рабочем месте. Повышение внимания к обучению на рабочем месте, охватывающему все формы обучения в реальной трудовой среде, обусловлено целым рядом факторов, в том числе:

- мегатрендами развития, обусловленными социо-демографическими и технологическими (ИКТ, цифровизация, ИИ) факторами, расширением глобальных производственно-сбытовых цепочек, изменением форм и форматов организации труда, включая эргономику;
- динамикой рынка труда, отражающей развитие технологий и трансформацию форм организации труда на предприятиях;
- необходимостью повышения производительности труда;
- усложнением содержания профессий и трудовой деятельности в целом и более глубокой трансформацией компетенций;
- растущими требованиями работодателей к компетенциям выпускников и работников;
- повышением экономической эффективности и отдачи от системы профессионального образования;
- необходимостью постоянного обновления компетенций работников, в том числе работников из числа взрослого населения.

Очевидно, что для системы образования наиболее значимым фактором, драйвером и стимулом повышения интереса к обучению на рабочем месте является стремительное изменение содержания труда и усложнение профессий, что часто затрудняет или вообще делает невозможным освоение новых умений в образовательной организации из-за дефицита необходимых материальных ресурсов и компетенций у преподавателей.

Следует отметить, что во многих странах, в том числе и в ряде экономически развитых стран, повышение интереса к этой проблематике вызвано еще и тем, что традиционные практики на производстве, встроены

в образовательные программы среднего и высшего профессионального образования и формально причисляемые к обучению на рабочем месте, только недавно стали частью образовательных программ профессионального образования.

Как таковое обучение на рабочем месте (далее — ОРМ) сформировалось очень давно — с момента передачи ремесленниками профессиональных знаний подмастерьям, — и за годы своего развития осуществлялось в разных формах.

К настоящему моменту сформировались различные модели обучения на рабочем месте, и, соответственно, появился богатый понятийный аппарат, включающий в себя такие термины, как *дуальное обучение*, *ученичество*, *чередующееся обучение*, *стажировки*, *виртуальные фирмы*, *сэндвич-модель обучения* и др. При этом чаще всего обучение на рабочем месте ассоциируется с дуальным образованием, характерным для Германии, Австрии, Швейцарии и, как будет показано ниже, для ряда других стран, а также с программами ученичества. При этом в ходе своей эволюции парадигма обучения на рабочем месте стала включать не только обучение профессиям, относящимся к начальным уровням квалификации в современном понимании, но и практико-ориентированные программы третичного уровня (Олейникова, Муравьева, 2013).

В российской традиции термин *обучение на рабочем месте* чаще всего используется для описания обучения персонала в компаниях, организациях и на предприятиях (Марковская, Пискунова, 2009).

Целью настоящей статьи является не экскурс в историю становления моделей обучения на рабочем месте, а выявление тех его инвариантных существенных характеристик, которые могут быть использованы для повышения эффективности и качества подготовки кадров в нашей стране в системе профессионального образования. Обращение к международному опыту и исторической перспективе используется именно в контексте указанной цели.

В данной работе анализируются имеющиеся модели ОРМ для выявления их системообразующих и вариативных параметров и предлагаются рекомендации по совершенствованию обучения кадров для рынка в нашей стране.

Методы

Для решения поставленных задач использован диахронический подход и следующие эмпирические методы кабинетного исследования: системно-аналитический метод, текстовый анализ документов, а также элементы социального проектирования.

В рамках системно-аналитического метода описано проблемное поле по теме исследования на основе различных публикаций в открытых источниках.

Исходной методологической позицией является рассмотрение обучения на рабочем месте как социально-педагогического проекта, развитие которого обусловлено усложнением технологий, процессов труда и требует устойчивой междисциплинарной коммуникации между

диверсифицированными акторами. Эта коммуникация обеспечивает идентичность и целостность исследуемого явления.

Таким образом, теоретическая база исследования частично опирается на подходы, предложенные акторно-сетевой теорией¹, где междисциплинарность является средством поддержания полиакторности. В исследовании рассмотрены различные актуализации полиакторности, а также необходимые условия успешности полиакторной коммуникации для реализации моделей обучения на рабочем месте.

Аналитический обзор

Исследование проведено на базе выборки российских и международных источников, находящихся в открытом доступе, включая аналитические доклады, научные статьи в профессиональных журналах, электронные публикации.

В исследованных зарубежных источниках технологии обучения на рабочем месте рассматриваются как один из главных трендов и факторов эффективной подготовки кадров (Kuczera, 2017) для современной экономики в системе профессионального образования и обучения — начального, непрерывного, высшего (Cedefop, 2021; Kis, Windisch, 2018; Musset, 2019), а также как оптимальный формат обучения мигрантов (OECD, 2018b; Jeon, 2019). Наиболее употребимыми для описания ОРМ являются термины *ученичество* и *дуальное образование*, которые обычно используются как синонимы.

В большинстве стран программы ОРМ являются разделенной ответственностью государства и работодателей. В Дании, Ирландии, Франции, Венгрии и Великобритании компании финансируют оплату труда обучающихся и другие расходы по организации обучения на рабочем месте; также все компании вносят взносы в национальный фонд обучения, который частично оплачивает стоимость программ. В Португалии и в межфирменном обучении в Австрии финансирование лежит на государстве (что в целом нетипично). Расходы работодателей могут частично покрываться грантами государства. Например, в Дании гранты покрывают предприятиям расходы на период обучения в учебном заведении, а в Нидерландах и Австрии государство выплачивает компаниям паушальную сумму по количеству обучающихся без указания статей расходов.

Оплата обучающихся регулируется на национальном уровне. Схемы оплаты различаются. Они могут быть привязаны к паритету покупательной способности или к почасовым расценкам на оплату обучения на рабочем месте. Также уровень оплаты зависит от года и профессии обучения, возраста обучающихся и уровня квалификации. Только шесть схем финансирования (Эстония, Греция, Португалия, Румыния, Словакия и Швеция) предполагают единый уровень оплаты, который соотносится с минимальной оплатой труда. В ряде стран оплата устанавливается в коллективных договорах (Австрия, Германия, Финляндия, Дания,

¹ Предложенный акторно-сетевой теорией подход многим обязан постструктуралистской семиотике. См., напр.: Джон Ло (2006).

Ирландия, Нидерланды), что приводит к большому разбросу уровней оплаты (в зависимости от сектора) (Aging, 2014).

В российских источниках, как уже указывалось выше, ОРМ рассматривается в основном как обучение / повышение квалификации работников в компаниях (Олейникова, Муравьева, 2013).

ОРМ имеет целый ряд актуализаций, наиболее распространенными из которых является ученичество и дуальное обучение (Flake et al., 2019; Goraul, 2013).

В рамках программ ученичества и дуального обучения наблюдается диверсификация форм обучения на рабочем месте — например, инструктаж, ротация, наставничество, метод делегирования ответственности и др. (Дорохина, 2021; Кулагина, 2021).

Можно выделить следующие модели ученичества / дуального обучения:

- отдельное, самостоятельное направление на уровне среднего профессионального образования;
- одна из траекторий старшей ступени среднего образования, приводящая к получению квалификации, равноценной квалификации академической траектории.

Во всех проанализированных публикациях подчеркивается, что реальные рабочие места представляют собой мощную среду для передачи опытными работниками технических умений обучающимся, а также для освоения обучающимися «мягких» умений, таких как работа в команде и коммуникация.

И как результат, программы ОРМ облегчают выпускникам переход от обучения к реальной трудовой деятельности, а для работодателей такой формат обучения является источником выбора требуемой рабочей силы. При этом — несмотря на обоюдные выгоды — организация ОРМ требует решения целого ряда проблем, связанных с мотивацией работодателей, организацией самого обучения и поддерживающих его механизмов, а также наличия (на системном уровне) механизмов официального признания профессиональных умений, приобретенных в ходе обучения (Gessler, 2019).

Как показывает проведенный анализ, ОРМ часто ассоциируется с обучением лиц из социально незащищенных групп или групп риска, что традиционно было характерно, например, для США.

В рамках парадигмы обучения на рабочем месте государство как один из акторов отвечает за обеспечение условий для ОРМ в части нормативного регулирования и финансирования компонента обучения в учебном заведении. То есть государство формирует для ОРМ поддерживающую рамку, а работодатели — как ключевые акторы — являются актуализаторами и главными игроками ОРМ, выделяя финансирование, предоставляя наставников, материальные ресурсы, рабочие места и организуя процесс обучения. Учебные заведения, как правило, отвечают только за тот компонент обучения, который сами реализуют (Gessler, 2019).

Таким образом, ОРМ по сути своей, обеспечивается междисциплинарной полиакторной коммуникацией, в чем его сила и слабость

одновременно. Сила заключается в синергии ресурсов, слабость — в необходимости примирять разновекторные интересы акторов и поддерживать надлежащий уровень коммуникации (Kis, 2016; Kis, Windisch, 2018; OECDa, 2018).

Отличие зарубежных программ ОРМ от российской модели практик, встроенных в образовательные программы профессионального образования, состоит в:

- оплате труда обучающихся;
- сочетании обучения на рабочем месте и в учебном заведении по тематике, связанной с изучаемой профессией — при этом компонент обучения на базе учебного заведения, будучи наиболее распространенным, не является обязательным (как в ряде моделей ОРМ в Австрии);
- наличии инструкторов / кураторов / наставников на рабочем месте;
- признании результатов обучения и свидетельств об обучении на уровне отрасли (Cedefop, 2018).

Соотношение продолжительности обучения в учебном заведении и на рабочем месте зависит от области деятельности. Так, в Германии обучение сезонным и строительным профессиям в определенные периоды может иметь большую продолжительность, чем обучение в учебном заведении¹.

Традиционно программы в рамках модели ученичества подразделяются на программы формального и неформального ученичества². Первые предусматривают контракт с работодателем, в рамках которого обучающийся является либо сотрудником компании, либо студентом и получает заработную плату, которая ниже, чем у квалифицированного работника. Продолжительность обучения варьирует от одного до шести лет. На предприятии обучающийся проводит в среднем 50–80 % времени обучения³. При этом важным элементом ОРМ является возможность признания ранее полученного обучения. По результатам присуждается признаваемая на национальном уровне квалификация (OECD, ILO, 2017; Aggarwal, 2015).

В качестве примера можно привести программы ученичества в Великобритании⁴, где в настоящее время действует новое поколение стандартов, разработанных работодателями и устанавливающих, что должны уметь делать выпускники по завершении обучения и какие умения для этого требуются (Nixon et al., 2006). Обучение вне рабочего места составляет только 20 %. Каждый стандарт содержит план оценки.

Как показало исследование, в настоящее время происходит трансформация программ ученичества в ответ на запросы общества и экономики. Так, в США в 2014 году Закон об инновациях и развитии кадровых

¹ Work-based learning, including quality apprenticeships. ILO. https://www.ilo.org/skills/areas/skills-policies-and-systems/WCMS_465065?lang=en

² Неформальное ученичество не регулируется на государственном уровне и не предполагает обучения в учебном заведении. Обучающийся, по сути, является подмастерьем у опытного работника, а обучение интегрировано в трудовой процесс. Обычно встречается в странах с низким или средним доходом (Гана, Бенин, Пакистан, Марокко, Алжир).

³ CEDEFOP. Apprenticeships in work-based learning. <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/apprenticeships-work-based-learning#1>

⁴ Institute for Apprenticeship & Technical Education. <https://www.instituteforapprenticeships.org/>

ресурсов выделил федеральные финансовые ресурсы на создание новых видов программ ученичества. В настоящее время в США более 533 000 ученических мест по более чем 1000 профессиям в различных отраслях (Aring, 2014).

Второй наиболее распространенной формой ОРМ является дуальное образование¹ и обучение, предназначенное, как правило, для молодежи в возрасте 16–25 лет, а также для целевых групп лиц с ограничениями здоровья, лиц из групп риска и лиц, участвующих в обучении, организованном службами занятости в рамках активной политики на рынке труда (Markowitsch, Wittig, 2019).

Результаты и обсуждение

Выбор модели ОРМ всегда обусловлен стратегическими функциями и задачами, которые определяют его место в национальных системах образования и обучения.

В ряде стран ученичество имеет четкий собственный статус. По результатам освоения программы выдается соответствующее свидетельство, признающее результаты освоения именно программы ученичества и дающее право выхода на рынок труда.

Также возможна реализация программ ученичества в рамках альтернативной траектории профессионального образования и обучения. В этом случае выдается свидетельство профессионального образования.

Иногда термин *ученичество* используется расширительно и обозначает скорее лейбл, включающий в себя особенности двух первых моделей (Kis, Windisch, 2018).

При этом важно подчеркнуть, что в настоящее время для любой модели ОРМ характерно *усиление внимания к когнитивным умениям*, без которых невозможно профессиональное развитие, самореализация и обучение в течение всей жизни.

Неоднородны и организационные формы программ ученичества. Обучающийся либо проводит часть недели на рабочем месте, часть в учебном заведении, либо обучается два года в учебном заведении, а затем проводит два года в компании. Что касается оплаты обучающихся, то в одних странах она приближается к зарплате квалифицированного рабочего, в других — существенно ниже. Варьируются и категории обучающихся: иногда это преимущественно выпускники средней школы, иногда — люди, уже имеющие опыт работы.

В ряде стран ученичество охватывает ограниченный набор традиционных профессий сектора обслуживания и офисных работ. Чаще всего в этом случае используются программы уровня 3 Европейской рамки квалификаций, но есть случаи применения программ как более низкого, так и более высокого уровней — вплоть до уровня 6. Появляются программы ученичества уровня прикладного бакалавриата, а в Англии открываются на уровне аспирантуры (Nixon et al., 2006). Такой тренд

¹ CEDEFOP (2019). Apprenticeships in Dual VET. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/apprenticeship-schemes/scheme-fiches/apprenticeships-dual-vet>

наблюдается во многих странах, включая страны с традиционным дуальным образованием (Aring, 2014; Cedefop, 2021), в том числе Данию, Германию, Нидерланды, Австрию, Францию, Италию, Англию, Шотландию.

Перемещение программ ученичества на более высокие уровни квалификации было изначально характерно для программ, в рамках которых компании готовят кадры для себя (Cedefop, 2019; OECD, 2018a). Однако благодаря цифровым технологиям этот тренд постепенно расширяет ареал распространения (Flake et al., 2019). Одновременно происходит переосмысление самой концепции программ ученичества в направлении их стратегической переориентации на подготовку высококвалифицированных работников не для одного конкретного предприятия, но сектора в целом (Meinhard, Flake, 2018). При этом совершенно естественно, что, предоставляя рабочие места, предприятия / компании заинтересованы в подготовке кадров для себя. То есть решается задача *сочетания двух конфликтующих измерений: 1) узкая специализация — широкий подход и 2) академическая направленность — профессиональная направленность*, что приводит к возникновению новой «гибридной» конфигурации ОРМ, встроенной в общую систему профобразования и обучения взрослого населения. В результате появляются гибридные квалификации (Франция, Нидерланды, Австрия) общего и профессионального образования, а также растет спрос на эти программы со стороны взрослого населения.

Появляются новые формы ученичества (Испания, Словакия, Швеция, Великобритания) для диверсифицированных целевых групп, что сопровождается формированием новых инструментов регулирования (Markowitsch, Wittig, 2019).

Исторически ученичество было широко развито в Англии, где в настоящее время эта модель является приоритетом модернизации профессионального образования и обучения. Открыт финансируемый Департаментом образования Институт ученичества и технического образования, который отвечает за разработку новых стандартов для программ ученичества уровня 2–7 по НРК, внедрение которых началось 1 августа 2020 г. Агентство по финансированию образования и умений осуществляет мониторинг программ и отслеживает целевое использование финансирования. Качество программ обеспечивается Офисом по стандартам образования, услуг и умений для детей, Офисом регулирования квалификаций и экзаменов (Ofqual) и Агентством обеспечения качества высшего образования (QAA).

С 2020 г. действуют новые рамки для программ ученичества. Всего в Великобритании действует 230 рамок для более 700 траекторий освоения профессиональных и технических квалификаций. В 2020 г. состоялся пилотный запуск новых квалификаций ученичества Т-уровня (T level), который следует за уровнем квалификации общего среднего образования. Эти квалификации могут быть освоены в рамках двухгодичных курсов, приближающих содержание обучения к потребностям конкретных секторов. По завершении обучения выпускники могут трудоустроиться на квалифицированные рабочие места, продолжить обучение или поступить на программу ученичества более высокого уровня. Программа

рассчитана на 1800 часов, включает базовый компонент (освоение базовых понятий, теорий и принципов, базовых умений) и профессиональный компонент, направленный на освоение знаний и умений, связанных с основной компетенцией в области специализации, включая математику, английский, ИКТ. Оценка предусматривает выполнение множественных практических заданий. В программе предусмотрены стажировки у внешнего работодателя (минимум 45 дней).

В Шотландии реализуются программы «Современное ученичество» (СУ), которые охватывают различные уровни квалификации (от 3 до 7 по Европейской рамке квалификаций)¹. Почти две трети программ начинаются с уровня 3, остальные — с уровня 5. Их продолжительность составляет 3–4 года. Для поддержки обучения более старших возрастных групп большую часть расходов несут работодатели. Программы СУ в области инжиниринга включают в себя освоение двух смежных квалификаций профессионального образования (актуальных для различных работодателей) и одну общеобразовательную квалификацию.

Помимо этого, с 2017 / 2018 учебного года реализуются программы «Дипломированное ученичество» (Graduate Apprenticeship). По завершении программы присуждается вузовская степень (эквивалент уровней 5–7 ЕПК). В рамках 4-летней программы студенты обучаются преимущественно на предприятии. В Шотландии такие программы реализуются в более чем половине вузов. Основные профили подготовки — бизнес-администрирование, инжиниринг и ИКТ.

В Ирландии важность программ ученичества и обучения на рабочем месте в целом признана на государственном уровне². Ученичество находится в ведении Агентства по продолженному образованию и обучению (SOLAS), которое сотрудничает с Агентством высшего образования, Организацией «Качество и квалификации Ирландии», промышленными предприятиями и провайдерами. Агентство ведет реестр работодателей, которые имеют право брать учеников, и реестр учеников на национальном уровне. Учрежден Совет по программам ученичества. Совет определяет сектора, где нужна программа, на основе данных экспертной группы по будущим умениям³ и Агентства по продолженному образованию и обучению. В июне 2020 г. введено 30 новых программ ученичества, имеющих статус программ продолженного и высшего образования.

Интересен опыт применения модели инноваций в программах ученичества в телекоммуникационном секторе в Германии (Griffin, Care, 2015), основанной на методе проектов с участием наставников и коучей. Особый акцент делается на развитии критического мышления, на решении проблем, работе в команде, развитии коммуникативных умений и самоуправляемого обучения. Образовательный процесс строится на методике

¹ Skills Development Scotland. <https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/>

² Action plan to expand apprenticeship and traineeship in Ireland 2016–20. <https://www.gov.ie/en/publication/81ef9-action-plan-to-expand-apprenticeship-and-traineeship-in-ireland-2016-2020/>

³ The Expert Group on Future Skills Needs (EGFSN) существует с 1997 г., занимается прогнозами потребности в сотрудничестве с региональными форумами по вопросам умений и готовит рекомендации для образовательных провайдеров.

гибкого обучения (agile learning), включая гибкие методы проектной работы, в том числе Scrum¹.

Во Франции одни и те же квалификации профессионального образования могут осваиваться в рамках программ формального образования, в рамках модели, где обучение сочетается с трудовым опытом, а также в процессе чередующегося обучения, где задействованы учебные заведения и компании. Например, человек зачисляется в учебное заведение для получения квалификации BTS — техника уровня 3, — при этом во время каникул он приобретает опыт работы на рабочем месте. Эта же квалификация может быть освоена в рамках чередующегося обучения, когда периоды обучения перемежаются с работой на предприятии в течение всего года. В этом случае заключается контракт и выплачивается зарплата.

Еще одна модель — магистр бизнес-администрирования в Школе бизнеса Ларошели — реализуется в рамках чередующегося обучения: 3 недели в компании и 1 неделя в учебном заведении. Зарплата обучающихся составляет 65–89 % от минимальной зарплаты в стране.

В Австрии, где в рамках дуальной модели могут быть освоены 220 профессий, 70–80% учебного времени отведено обучению на рабочем месте. Для каждой профессии в рамках программ ученичества Министерство экономики утверждает регулирующий документ для всех компаний, в котором описываются профессии через набор подлежащих выполнению заданий и необходимых для этого компетенций. Все программы входят в Каталог программ ученичества. Новые профили инициируются работодателями (Cedefop, 2018).

Поскольку организация ОРМ труднодоступна малым предприятиям, активно формируются центры общего пользования, а также реализуются модели ротации обучающихся по разным предприятиям для освоения отдельных умений, то есть формируются модели сетевой коммуникации и сотрудничества, если одна компания не может обеспечить освоение всех требуемых компетенций, соответствующих квалификации. При этом учебное заведение может быть одно. Это практикуется, например, в Австралии, Нидерландах, Норвегии.

На уровне ЕС в 2018 г. принята Европейская рамка качества и эффективных программ ученичества², содержащая 14 критериев, определяющих качество и эффективность этих программ. Создана Европейская база данных CEDEFOP в области программ ученичества, которые описаны по следующим критериям: наличие правовой базы, внедрение (не пилотирование), связи с официальной квалификацией, наличие контракта на обучение и оплаты труда компанией.

Принят целый ряд мер по повышению качества обучения за рамками формального образования. В 2020 г. разработаны 20 принципов обеспечения высокого качества программ ученичества и обучения на рабочем месте. С 2018 г. программы ученичества размещены на EURES (Европейский портал трудовой мобильности).

¹ Методология управления проектами, пришедшая из сферы разработки ПО.

² European Framework for Quality and Effective Apprenticeships. <https://www.eumonitor.eu/9353000/1/j9vwik7m1c3gyxp/vko159rqgkzu>

В России также отмечается рост внутрифирменного обучения, поскольку развитие персонала рассматривается как форма инвестиций в человеческий капитал, от которой зависит его качество и успех производства.

Заключение

Обучение на рабочем месте занимает лидирующие позиции в повестке гармонизации спроса и предложения умений и квалификаций на рынке труда, поскольку отвечает интересам как обучающихся, так и работодателей, обеспечивая формирование актуальных для рынка труда компетенций, снижая затраты на адаптацию новых работников, усиливая связь учебных заведений с компаниями.

Рассмотрение ОРМ осуществлено с использованием принципов акторно-сетевой теории, при этом междисциплинарность трактуется как средство поддержания полиакторной коммуникации четырех основных категорий акторов: работодателей, обучающихся, государства, провайдеров. Полиакторная коммуникация формирует идентичность программ и моделей ОРМ, с одной стороны, с другой — порождает проблемы и вызовы, связанные с множественными интересами различных категорий акторов.

Выявлены различные формы актуализации полиакторной коммуникации, а также необходимые условия ее успешности при реализации моделей обучения на рабочем месте. Как показывает проведенное исследование, конфигурация полиакторной коммуникации в рамках ОРМ отличается от ее конфигурации в традиционном профессиональном образовании. Если в последнем на вершине коммуникационной пирамиды находится система профобразования, к которой стекаются каналы коммуникации от всех акторов, то в ОРМ инициатором и лидером коммуникационных связей являются работодатели, поскольку именно они:

- определяют профессии, нуждающиеся в трансформации, и формат ОРМ;
- предоставляют рабочие места, инструкторов / руководителей ОРМ;
- выделяют необходимое материальное и финансовое обеспечение.

Такая смена конфигурации полиакторной коммуникации вызвана внешними факторами, указанными в начале статьи, и требует соответствующего нормативного, организационного и методического обеспечения.

Под влиянием этих факторов программы ОРМ становятся все более востребованными. Так, например, в Германии выпускники полной средней школы в последнее десятилетие стали чаще поступать на программы ученичества. Отмечается рост доли таких обучающихся (в возрасте 25+) в Финляндии, Франции и Португалии, где программы ученичества не являются доминирующей моделью.

Понятийный и терминологический аппарат весьма разнообразен, при этом в общем виде ОРМ может быть определено как системное, длительное обучение в рамках чередования обучения на рабочем месте и в учебном заведении или центре обучения, которое завершается получением официально признаваемой квалификации.

Программы ОРМ могут иметь отдельный статус в системе профессионального образования, а могут являться траекторией в рамках программ профессионального образования.

В настоящее время наблюдается адаптация программ ОРМ к изменяющимся социально-экономическим условиям, в том числе и благодаря растущим возможностям ИКТ, позволяющим оптимизировать сроки обучения и повысить их интенсивность и эффективность для различных целевых групп. Новым трендом является повышение квалификационного уровня программ ученичества — как одной из моделей ОРМ — до уровня высшего образования, что является свидетельством диверсификации целевых и возрастных групп обучающихся в рамках обучения в течение всей жизни (Cedefop, Organisation..., 2021).

Следующим трендом является появление моделей распределенного обучения, когда обучающиеся осваивают определенные компетенции не на одном, а на разных предприятиях, или когда создаются совместные учебно-тренировочные центры с симуляторами рабочих мест. Последнее актуально для малых и средних предприятий, которые у себя не могут принять обучающихся и обеспечить им надлежащее качество обучения.

Признано, что при формировании программ ОРМ важно не замыкаться на узконаправленных требованиях, чтобы не создать рисков для мобильности на рынке труда. Не менее важно сформировать эффективные инструменты обеспечения качества ОРМ и регулирования рынка организаций, проводящих оценку.

Важно подчеркнуть, что в целом для развития ОРМ принципиальным является не наличие или формат контрактов на обучение или оплата обучающимся их вклада в производство продукции в компании, но четко сформулированная потребность в тех профессиях, которые в рамках традиционных образовательных программ или курсов обучения не могут быть адекватно освоены. Следовательно, требуется соответствующее регулирование и сертификация профессий, которые подлежат освоению в рамках ОРМ (ученичество, дуальная модель и т. д.).

Программы ОРМ целесообразны, только если они носят целевой характер и разрабатываются под запросы рынка труда, а, следовательно, необходимы научно-обоснованные механизмы и методики выявления этих запросов. Возможный алгоритм проектирования программ ОРМ выглядит следующим образом: 1. *определение профессий для программ на уровне секторов*, 2. *разработка программ*, 3. *разработка механизмов оценки*. При этом работодатели как ключевые акторы участвуют в процессе с момента выявления спроса до этапа предложений к программе и ее утверждения.

Важно понимать, что организация обучения на рабочем месте требует решения целого ряда проблем, связанных с выделением рабочих мест для обучения, предоставлением специально обученных наставников / мастеров / кураторов ОРМ, включением квалификаций, полученных на рабочем месте, в рамку квалификаций, разработкой нормативно-правового регулирования и др. Другими словами, при реализации ОРМ нужно четко просчитывать издержки и выгоды.

При разработке и реализации программ ОРМ крайне важно использовать экспериментальное / практическое обучение и наиболее эффективные педагогические подходы на основе студенто-центрированной практико-ориентированной парадигмы и процессного подхода, поскольку только они способны обеспечить интерфейс между образовательной организацией и сферой труда.

Для преодоления узкой направленности ОРМ на нужды конкретного предприятия необходимо развивать сетевое межрегиональное сотрудничество.

Критически важным является обеспечение качества программ ОРМ, для чего нужны стандарты и другие инструменты регулирования, включая стандарты компетенций для персонала, курирующего ОРМ, с указанием областей их деятельности и ответственности. То есть нужна согласованная позиция относительно компетенций и меры ответственности, а также свободы этой категории работников.

В российском контексте ключевую роль в этой деятельности могли бы сыграть советы по профессиональным квалификациям.

На институциональном уровне развитие ОРМ может реализовываться в вузе в рамках ДПО для компаний, также оно может быть встроено в третью миссию вуза в рамках рабочих партнерств на уровне региона для содействия использованию ОРМ как инструмента реализации образовательных потребностей различных категорий целевых групп, имеющих квалификации разных уровней.

Также университеты могут сыграть ключевую роль в разработке педагогического содержания ОРМ и в создании условий для погружения в парадигму ОРМ преподавателей вуза, которые становятся связующим звеном между вузом и сферой труда, создавая возможности оперативного реагирования на требования работодателя по принципу «одного окна».

Литература

1. Дорохина А. Как организовать обучение на рабочем месте // ЭКВМО. 28 июня 2021. <https://e-queo.com/blog/expertnie-stati/kak-organizovat-obuchenie-na-rabochem-meste/>
2. Кулагина Е. Обучение на рабочем месте: как получить реальный результат при минимальных затратах // Директор по персоналу. 26 октября 2021. <https://www.hr-director.ru/article/67176-obuchenie-na-rabochem-meste-18-m6>
3. Ло Дж. Объекты и пространства / Пер. с англ. В. Вахштайна // Социологическое обозрение. 2006. Т. 5. № 1. С. 30–42. <https://sociologica.hse.ru/2006-5-1/27479794.html>
4. Марковская И. М., Пискунова О. В. Обучение на рабочем месте // Образование и бизнес-образование в России и за рубежом. 06 марта 2009. <https://ubo.ru/articles/?cat=124&pub=2435>
5. Олейникова О. Н., Муравьева А. А. Модели взаимодействия сферы труда и образования как фактор обеспечения качества подготовки кадров // Профессиональное образование и рынок труда. 2013. № 1. С. 24–26. <https://po-rt.ru/articles/1309>

6. Aggarwal A. Recognition of prior learning: Key success factors and the building blocks of an effective system. Pretoria: ILO, 2015. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_625895.pdf
7. Aring M. Innovations in quality apprenticeships for high-skilled manufacturing jobs in the United States at BMW, Siemens, Volkswagen. Geneva: ILO, 2014 viii. 64 p. https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2014/114B09_116_engl.pdf
8. Assessment and teaching of 21st century skills. Methods and approach / Eds. Griffin P., Care E. Dordrecht: Springer, 2015. 310 p. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7>
9. Cedefop. Apprenticeship schemes in European countries. Luxembourg: Publications Office, 2018. 98 p. <https://www.cedefop.europa.eu/files/4166en.pdf>
10. Cedefop. Apprenticeship for adults: results of an explorative study. Luxembourg: Publications Office, 2019. 98 p. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/24300>
11. Cedefop. Organisation for economic co-operation and development. The next steps for apprenticeship. Brussels: Publications Office, 2021. 188 p. Available from: <https://data.europa.eu/doi/10.2801/085907>
12. Cedefop et al. Apprenticeship governance and in-company training: where labour market and education meet: Cedefop community of apprenticeship experts: short papers. Working paper ser. 2021. No 3. 186 p. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/065622>
13. Flake R., Meinhard D. B., Werner D. Digitalisierung in der dualen Berufsausbildung // IW-Trends. 2019. No. 2. https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2019/IW-Trends_2019-02-01_Digitalisierung_dualer_Berufsausbildung.pdf
14. Gessler M. Promotoren der Innovation im transnationalen Berufsbildungstransfer: Eine Fallstudie // Gessler M., Fuchs M., Pilz M. Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung. Wiesbaden: Springer, 2019. P. 231–279. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23185-9_7
15. Gopaul S. Feasibility study for a global business network on apprenticeship / Shea Gopaul. International Labour Office. Geneva: ILO, 2013 vi, 42 p. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_222180.pdf
16. Jeon S. Unlocking the potential of migrants: Cross-country analysis. OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing, 2019. <https://doi.org/10.1787/045be9b0-en>
17. Kis V. Work, train, win: work-based learning design and management for productivity gains // OECD Education Working Papers. No. 135. Paris: OECD Publishing, 2016. 32 p. <https://doi.org/10.1787/5jlz6rbns1g1-en>
18. Kis V., Windisch H. Making skills transparent: Recognising vocational skills acquired through workbased learning // OECD Education Working Papers. No. 180. Paris: OECD Publishing, 2018. 78 p. <https://doi.org/10.1787/5830c400-en>
19. Kuczera M. Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship // OECD Education Working Papers. № 153. OECD Publishing, 2017. <https://doi.org/10.1787/995fff01-en>

20. Markowitsch J., Wittig W. Classifying apprenticeships in Europe. Towards a new conceptual framework for the changing notion of apprenticeship // Deißinger T., Hauschildt U., Gonon P., Fischer S. (Eds). Contemporary Apprenticeship Reforms and Reconfigurations. Wien: LIT Verlag, 2019. P. 33–36. https://www.researchgate.net/publication/331973894_Classifying_apprenticeships_in_Europe_Towards_a_new_conceptual_framework_for_the_changing_notion_of_apprenticeship
21. Meinhard D. B., Flake R. Digital transformation and e-learning in initial and continuing VET of German companies // World conference on e-learning in corporate, government, healthcare, and higher education. Las Vegas, NV, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2018. P. 1057–1062. <https://www.learntechlib.org/primary/p/185064/>
22. Musset P. Improving work-based learning in schools // OECD Social, Employment and Migration Working Papers. No. 233. Paris: OECD Publishing, 2019. <https://doi.org/10.1787/918caba5-en>
23. Nixon I., Smith K., Stafford R., Camm S. Work-based learning. Illuminating the higher education landscape. York: The Higher Education Academy, 2006. 80 p. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/work-based-learning-illuminating-higher-education-landscape>
24. OECD and ILO. Engaging employers in apprenticeship opportunities: making it happen locally // Local Economic and Employment Development (LEED). OECD, 2017. <https://doi.org/10.1787/9789264266681-en>
25. OECD. The resilience of students with an immigrant background: factors that shape well-being // OECD Reviews of Migrant Education. OECD, 2018. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
26. OECD. Seven questions about apprenticeships: Answers from international experience // OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD, 2018. <https://doi.org/10.1787/9789264306486-en>

References

- Aggarwal, A., & ILO. (2015). *Recognition of prior learning: Key success factors and the building blocks of an effective system*. International Labour Office. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_625895.pdf
- Aring, M. (2014). *Innovations in quality apprenticeships for high-skilled manufacturing jobs in the United States at BMW, Siemens, Volkswagen*. International Labour Office. https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2014/114B09_116_engl.pdf
- Cedefop. (2018). *Apprenticeship schemes in European countries*. Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/4166_en.pdf
- Cedefop. (2019). *Apprenticeship for adults: Results of an explorative study*. Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/24300>

- Cedefop. (2021). *Apprenticeship governance and in-company training: Where labour market and education meet: Cedefop community of apprenticeship experts: short papers*. Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/065622>
- Cedefop, & Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *The next steps for apprenticeship*. Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/085907>
- Dorokhina, A. (2021, June 28). Kak organizovat' obucheniye na rabochem meste [How to organize training in the workplace]. *EKVIO*. (In Russ.) <https://e-queo.com/blog/expertnie-stati/kak-organizovat-obucheniye-na-rabochem-meste>
- Flake, R., Meinhard, D. B., & Werner, D. (2019). Digitalisierung in der dualen Berufsausbildung. [Digitalization in dual vocational training] *IW-Trends, 2019, 2*. https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2019/IW-Trends_2019-02-01_Digitalisierung_dualer_Berufsausbildung.pdf
- Gessler, M. (2019). Promotoren der innovation im transnationalen berufsbildungstransfer: eine fallstudie. [Promoters of innovation in transnational VET transfer: A case study] In M. Gessler, M. Fuchs, & M. Pilz (Eds.). *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung* (pp. 231–279). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23185-9_7
- Gopaul, S. (2013). *Feasibility study for a global business network on apprenticeship*. ILO. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_222180.pdf
- Griffin, P., & Care, E. (Eds.). (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7>
- Jeon, S. (2019). *Unlocking the potential of migrants: Cross-country analysis*. OECD Reviews of Vocational Education and Training. <https://doi.org/10.1787/045be9b0-en>
- Kis, V. (2016). *Work, train, win: Work-based learning design and management for productivity gains*. OECD Education Working Papers, 135. <https://doi.org/10.1787/5jlz6rbns1g1-en>
- Kis, V., & Windisch, H. (2018). *Making skills transparent: Recognising vocational skills acquired through workbased learning*. OECD Education Working Papers, 180. <https://doi.org/10.1787/5830c400-en>
- Kuczera, M. (2017). *Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship*. OECD Education Working Papers, 153. <https://doi.org/10.1787/995fff01-en>
- Kulagina, E. (2021, October 26). Obucheniye na rabochem meste: kak poluchit' real'nyy rezul'tat pri minimal'nykh zatratakh [Workplace training: How to get real results at minimal cost]. *HR Director*. (In Russ.) <https://www.hr-director.ru/article/67176-obuchenie-na-rabochem-meste-18-m6>

- Law, J. (2006). Objects and spaces. (V. Vakhshstayn, Trans.). *Russian Sociological Review*, 5, 30–42. (In Russ.) <https://sociologica.hse.ru/2006-5-1/27479794.html> (Originally published in English 2002)
- Markovskaya, I. M., & Piskunova, O. V. (2009, March 06). Training at the workplace. *Education and Business Education in Russia and Abroad*. (In Russ.) <https://ubo.ru/articles/?cat=124&pub=2435>
- Markowitsch, J., & Wittig, W. (2019). Classifying apprenticeships in Europe. Towards a new conceptual framework for the changing notion of apprenticeship. In Deißinger, T., Hauschildt, U., Gonon, P., & Fischer, S. (Eds.). *Contemporary apprenticeship: Reforms and reconfigurations* (pp. 33–36). LIT Verlag. https://www.researchgate.net/publication/331973894_Classifying_apprenticeships_in_Europe_Towards_a_new_conceptual_framework_for_the_changing_notion_of_apprenticeship
- Meinhard, D. B., & Flake, R. (2018). Digital transformation and e-learning in initial and continuing VET of German companies. In *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 1057–1062). <https://www.learn-techlib.org/primary/p/185064/>.
- Musset, P. (2019). Improving work-based learning in schools. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 233. <https://doi.org/10.1787/918caba5-en>
- Nixon, I., Smith, K., Stafford, R., & Camm, S. (2006). *Work-based learning. Illuminating the higher education landscape*. The Higher Education Academy. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/work-based-learning-illuminating-higher-education-landscape>
- OECD. (2018a). *Seven questions about apprenticeships: Answers from international experience*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264306486-en>
- OECD. (2018b). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- OECD, & ILO. (2017). *Engaging employers in apprenticeship opportunities: Making it happen locally*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264266681-en>
- Oleynikova, O. N., & Muravyova, A. A. (2013). Models of interaction between the sphere of labor and education as a factor in ensuring the quality of training. *Vocational Education and Labour Market*, 1, 24–26. (In Russ.) <https://po-rt.ru/articles/1309>



Технологии профилактики кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста

Э. Э. Сыманюк¹, А. А. Печеркина¹, Т. Д. Буковей¹,
Г. И. Борисов¹

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

Для цитирования	Сыманюк Э. Э., Печеркина А. А., Буковей Т. Д., Борисов Г. И. Технологии профилактики кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 2. С. 75–90. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.010
For citation	Symanjuk, E. E., Pecherkina, A. A., Bukovey, T. D., & Borisov, G. I. (2022). Technologies for the prevention of the crisis of loss of profession in teachers of late age. <i>Vocational Education and Labour Market</i> , 2, 75–90. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.010
Поступила Received	24 декабря 2021 г. December 24, 2021
Copyright	© Сыманюк Э. Э., Печеркина А. А., Буковей Т. Д., Борисов Г. И., 2022
Финансирование	Статья написана при поддержке гранта РФФИ №20-013-00790 «Преодоление кризиса утраты профессиональной деятельности у педагогов в период поздней зрелости»
Funding	The article was written with the support of the Russian Foundation for Basic Research grant No №20-013-00790 «Overcoming the crisis of loss of profession in teachers of late age»

Сыманюк Эльвира Эвальдовна — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, зав. кафедрой общей и социальной психологии Уральского федерального университета, ORCID: 0000-0002-7591-7230, e-mail: e.e.symanjuk@urfu.ru

Печеркина Анна Александровна — кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии образования Уральского федерального университета, ORCID: 0000-0002-2261-2505, e-mail: 79apa@mail.ru

Буковей Татьяна Дмитриевна — ассистент кафедры педагогики и психологии образования Уральского федерального университета, ORCID: 0000-002-9211-3381, e-mail: dokppr@mail.ru

Борисов Георгий Игоревич — старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии Уральского федерального университета, ORCID: 0000-0002-3713-3005, e-mail: georgy.borisov@urfu.ru

Аннотация

Предмет. Происходящие в мире изменения (увеличение продолжительности жизни, повышение возраста выхода на пенсию) привели к пересмотру социальных и психологических характеристик человека предпенсионного возраста, актуализировали проблему кризиса утраты профессии в контексте продления периода активной трудоспособности.

Цель. Поиск эффективных технологий профилактики кризиса утраты профессиональной деятельности у педагогов позднего возраста.

Методы. Теоретический анализ проблемы дополнен эмпирическим исследованием с применением психодиагностических методик: тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Е. Н. Осина, Е. И. Рассказовой; новый опросник толерантности к неопределенности Т. В. Корниловой; шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко. В исследовании приняли участие 52 педагога (средний возраст 59,3 лет), у которых были диагностированы сниженные показатели психологического благополучия, жизнестойкости, интолерантности к неопределенности.

Результаты. Разработана и апробирована программа социально-психологического тренинга профилактики кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста, по результатам которого показатели жизнестойкости участников тренинга приблизились к высоким значениям, показатели психологического благополучия увеличились до нормативного уровня, показатели интолерантности к неопределенности повысились до высоких значений, а межличностной интолерантности к неопределенности приблизились к низким.

Научная новизна. Впервые представлена и апробирована технология профилактики кризиса утраты профессии у педагогов, базирующаяся на повышении психологического благополучия, жизнестойкости и интолерантности к неопределенности.

Практическая значимость. Тренинг может быть использован в образовательных учреждениях разного типа и уровня.

Ключевые слова: кризис утраты профессии, технологии профилактики, психопрофилактика, поздний возраст, педагог позднего возраста, социально-психологический тренинг, тренинг профилактики кризиса утраты профессии, жизнестойкость, психологическое благополучие, интолерантность к неопределенности.

Technologies for the prevention of the crisis of loss of profession in teachers of late age

E. E. Simanyuk¹, A. A. Pecherkina¹, T. D. Bukovey¹,
G. I. Borisov¹

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

Elvira E. Simanyuk — Doctor of Science (Psychology), Professor, Corresponding Member of Russian Academy of Education, Head of the Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, ORCID: 0000-0002-7591-7230, e-mail: e.e.symaniuk@urfu.ru

Anna A. Pecherkina — Candidate of Science (Psychology), Docent, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Education, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, ORCID: 0000-0002-2261-2505, e-mail: 79apa@mail.ru

Tatiana D. Bukovey — Teaching Assistant at the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, ORCID: 0000-002-9211-3381, e-mail: dokppr@mail.ru

Georgy I. Borisov — Senior Lecturer at the Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, ORCID: 0000-0002-3713-3005, e-mail: georgy.borisov@urfu.ru

Abstract

Background. Changes going on in the world such as an increase in life expectancy or an increase in the retirement age have caused a revision of the social and psychological characteristics of a pre-retirement age person; actualised the problem of the crisis of loss of profession due to extending period of active working capacity.

Objective. The aim of the study is to determine the technologies for preventing the crisis of loss of professional activity among teachers of late age.

Methods. The study used theoretical and empirical methods. Psychodiagnostics was used as an empirical method using the following methods: S. Maddy's Hardiness Survey adapted by E.N. Osin, E.I. Rasskazova; new uncertainty tolerance questionnaire by T.V. Kornilova; scale of psychological well-being by K. Riff adapted by T.D. Shevelenkova, P.P. Fesenko. The study involved 52 teachers of average age 59.3 years, who were diagnosed with reduced indicators of psychological well-being, resilience, tolerance to uncertainty.

Results. A programme of socio-psychological training for the prevention of teachers' crisis of the loss of profession due to late age has been developed and tested. As the result, the indicators of resilience approached high values, indicators of psychological well-being increased to a normative level, indicators of intolerance to uncertainty increased to high values, interpersonal tolerance to uncertainty approached low.

Scientific novelty. For the first time, a technology for preventing teachers' crisis of losing profession, based on increasing psychological well-being, resilience and intolerance to uncertainty, was presented and tested.

Practical significance. The training can be used in different types and levels of educational institutions.

Keywords: crisis of loss of profession, late age, late-age teacher, socio-psychological training, resilience, psychological well-being, intolerance to uncertainty.

Введение

Продолжительное время поздний возраст рассматривался как период выхода на пенсию, обусловленный угасанием профессиональной активности и переходом в сферу общественной деятельности. Вместе с тем происходящие в мире изменения (увеличение продолжительности жизни, повышение возраста выхода на пенсию, изменение качества жизни) привели к пересмотру социальных и психологических характеристик данного возрастного периода. На данный момент он рассматривается как время личностной реализации и позитивных новообразований (Стрижицкая, 2017), что предъявляет новые требования к людям данного возраста. Ключевым требованием выступает необходимость продления периода активной трудоспособности.

Потребность в продлении периода трудоспособности связана с рядом проблем: возрастные психофизиологические трансформации и, как следствие, трудности адаптации к новым формам и методам общения; изменение содержания профессиональной деятельности; снижение пластичности и мобильности; повышение требований к выполняемым профессиональным навыкам. Однако наиболее остро в контексте продления периода трудоспособности стоит проблема кризиса утраты профессии. Последний является феноменом, который может привести к досрочному завершению профессиональной деятельности, инициировать деструктивные изменения в структуре личности, спровоцировать ухудшение психологического и соматического здоровья.

Изначально данный кризис в зарубежной психологии рассматривался как миф (MacBride, 1976), однако в последующем данное явление стало рассматриваться с позиции изменения ролевой идентичности (Bordia, 2020) — как повышение уровня тревожности, обусловленное последствиями выхода на пенсию (Yemiscigil et. al., 2021). В настоящее время также определены его социальные, финансовые и экономические факторы (Suandari, Priastana, 2020).

В отечественных исследованиях кризис утраты профессии рассматривается как нормативное событие, которое обусловлено завершением профессиональной деятельности по достижении определенного возраста и сопровождается сужением социально-профессионального поля и личностных контактов, ухудшением материального положения (Зеер, Сыманюк, 2020). Кроме того, кризис утраты профессии связывают с угасанием профессиональной деятельности (Пряжников, Пряжникова, 2004), с наступлением последнего жизненного этапа, с блокированием всех потенциалов трудоспособности и одаренности человека (Ананьев, 1980), рассматривают его как элемент кризиса позднего возраста (Рыбинская, 2013).

Мы определяем кризис утраты профессии как период поиска новых, внепрофессиональных смыслов жизнедеятельности, осознания приближающейся перестройки ведущей деятельности (с профессиональной на социально одобряемую) и выстраивания новой системы мотивов (Сыманюк и др., 2020).

В контексте данной проблемы отдельного внимания заслуживают педагоги позднего возраста. Это обусловлено тем, что педагогическая деятельность, с одной стороны, связана с длительным периодом профессиональной активности, а с другой стороны, образовательный процесс уходит в сторону цифровизации и формирования нового содержания самой педагогической деятельности, что затрудняет ее реализацию в позднем возрасте.

Кроме того, кризис утраты профессии сопровождается осознанием несоответствия выполняемой деятельности ожиданиям и / или неудовлетворенностью ею. Переживание кризиса также выражается в осознании отсутствия перспектив, связанных с изменением профессионально-образовательного статуса.

Педагог, переживающий кризис утраты профессии, не может полноценно распорядиться вызванной физиологическим механизмом стресса

энергией, копившейся длительное время, и тогда эта энергия начинает разрушать его самого. В итоге растет психическое, эмоциональное напряжение, ухудшается взаимодействие с учениками и родителями, увеличивается уровень конфликтности или апатии.

Все это обуславливает необходимость поиска технологий профилактики кризиса утраты профессии, поскольку позволяет предотвратить его возникновение и продлить период конструктивной профессиональной деятельности.

Целью статьи является определение технологий профилактики кризиса утраты профессиональной деятельности у педагогов позднего возраста.

Теоретический анализ проблемы

Термин «профилактика» получил широкое распространение в медицине. Однако речь здесь, как правило, идет о комплексе мероприятий по укреплению здоровья, предупреждению и устранению причин заболеваний (Чернов, 2018).

Психопрофилактика, по мнению Н. Д. Лакосиной и Г. К. Ушакова, — это «раздел общей профилактики, включающий совокупность мероприятий, которые обеспечивают психологическое здоровье, включая профилактику личностных и профессиональных кризисов, предупреждение возникновения и распространения нервно-психических заболеваний» (Лакосина, Ушаков, 1984, с. 65).

Пахальян В. Э. выделяет три направления психопрофилактической работы.

Первое направление представляет психопрофилактику как предупреждение возникновения нежелательных тенденций в поведении ребенка и рассматривается в контексте задач социальной работы, педагогики и психологии отклоняющегося поведения.

Второе направление представляет психопрофилактику как вид психологического обеспечения и рассматривается как разновидность процесса обучения и воспитания. «Психопрофилактика — это формирование знаний, умений, навыков, отношений, которые будут предохранять, предупреждать какие-то отрицательные явления у человека. Этот процесс является разновидностью процесса обучения и воспитания» (Колеченко, 1999, с. 58–59).

Третье направление происходит из развития прикладных сфер психологии и применения различных методов психологической помощи из психологии и смежных наук.

В целом В. Э. Пахальян рассматривает психопрофилактику не только и не столько на уровне благополучия в развитии выделенных по каким-то критериям отдельных детей или «групп риска», но прежде всего, на уровне всех субъектов образовательной среды, включающем всевозможные разновидности взаимодействий: собственно межличностные взаимодействия между субъектами образовательной среды; взаимодействия субъектов образовательной среды с ее реальными условиями; взаимодействия субъектов образовательной среды, определяемые характером

и особенностями деятельности (профессиональными, статусными, ролевыми и т. п.), в которую они включаются, что подразумевает и педагогическую работу по психопрофилактике.

К настоящему времени сложилось представление о том, что психопрофилактика представлена на трех уровнях (Дубровина, 1897).

Уровень *первичной психопрофилактики* направлен на предупреждение возможного неблагополучия и обеспечение безопасности психического и психологического здоровья субъектов образовательной среды, развивающихся в условиях определенного образовательного пространства (образовательной среды).

Уровень *вторичной профилактики* — это работа по предупреждению развития у субъектов образовательной среды уже появившихся по каким-либо причинам (в том числе и по причинам отсутствия или недостаточной эффективности первичной профилактики) трудностей.

Еще более специфична работа на уровне *третичной психопрофилактики*, так как здесь уже речь идет о работе с ярко выраженными проблемами у субъектов образовательного пространства. Основная задача работы педагога-психолога на этом уровне психопрофилактики — не дать выявленным, установленным у педагога глубоким, серьезным психологическим проблемам перейти в разряд дефекта, патологии (Пахальян, 2003).

В контексте кризиса утраты профессии психологическую профилактику мы рассматриваем как поддержку социально-профессионального развития, преодоление психовозрастных изменений, что подразумевает улучшение профессиональных условий развития, обучение конструктивным навыкам поведения в кризисной ситуации, актуализацию личностно-профессиональных качеств.

Технологии профилактики кризиса утраты профессии у педагогов в период поздней зрелости должны предусматривать сопровождение, нацеленное на повышение позитивной активности, стрессоустойчивости, а также готовности и способности адаптироваться в напряженных условиях деятельности, на улучшение жизнестойкости, повышение интолерантности к неопределенности и психологического благополучия.

К технологиям психологической профилактики кризиса утраты профессии относятся:

1. Организация социально-профессионального пространства: создание кабинетов психологической разгрузки (Касаткина, Аксенова, 2013); формирование психологически благополучной среды, направленной на конструктивное общение и передачу профессионального опыта (Нестерова, 2009); улучшение физических и психологических условий труда (Noone et al., 2018).

2. Обучение: проведение различных лекций, бесед, диагностических семинаров по вопросам возрастного и профессионального развития, поддержания здорового образа жизни, ценностно-смыслового взаимодействия с новой образовательной средой);

3. Развитие навыков преодолевающего поведения в кризисной ситуации:

- формирование навыков эмоциональной саморегуляции (Касаткина, Аксенова, 2013) и стрессоустойчивости (Волков и др., 2016);
- формирование адекватных поведенческих реакций в ситуации неопределенности (Прохоров, 2021);
- повышение социально-психологической компетентности педагогов (Зимняя, 2004);
- проектирование альтернативных жизненных сценариев (Манякова, 2018);
- тренировка навыков целеполагания в условиях неструктурированности временного пространства (Кузьмина, 2012);
- работа по снижению внешней мотивации и амотивации, восстановлению профессиональной идентичности (Halvari, Olafsen, 2022);
- методы работы по формированию высокой вовлеченности сотрудников (Jiang et al., 2021).

Данные технологии могут реализовываться в индивидуальной и групповой работе. Но применительно к кризису утраты профессии наиболее оптимальной, на наш взгляд, является групповая работа, которая обеспечивает обсуждение, обмен мнениями и эмоциями и позволяет отработать новые стратегии поведения в профессиональной деятельности.

В качестве ключевого инструмента активной групповой работы, интегрирующего все вышеуказанные технологии, является социально-психологический тренинг (Шамардина, 2019; Вачков, 2007). По мнению И. В. Вачкова, «специально организованный тренинг является одной из наиболее удобных, конструктивных, быстродействующих форм психологической работы с группами» (Вачков, 2007, с. 8).

Н. В. Спасскова (2005) в своих трудах акцентирует внимание на том, что одним из неоспоримых преимуществ тренинга является применение групповых дискуссий, ролевых и психологических игр, самодиагностики и др. Все методы, используемые в тренинге, характеризуются ориентацией на широкое использование обучающего и предупреждающего кризис эффекта группового взаимодействия. Тренинг создает условия, при которых каждый участник может самостоятельно диагностировать собственные возможности и трудности в конкретных ситуациях

О. Н. Билалов (2022) в своих научных работах также выделяет тренинг как основную технологию и указывает на то, что «существование множества определений и видов тренингов объясняется их универсальностью и частотой применения в образовательных целях в самых разных сферах деятельности: в бизнесе, в социальной сфере, в образовании, в психотерапии» (с. 89).

Как было доказано в исследованиях Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, именно интегрирование вышеописанных технологий в тренинговых программах позволяет эффективно преодолевать кризисы на разных этапах профессионального развития. В связи с этим целесообразно рассматривать социально-психологический тренинг в качестве основной технологии профилактики кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста.

Социально-психологический тренинг как инструмент целенаправленного воздействия на негативные эмоции и состояния, формирования новых позитивных и рациональных установок к трудным жизненным ситуациям играет важную роль в контексте профилактики кризиса утраты профессии. Результатами тренинга являются снижение эмоционального стресса, достижение душевного равновесия, повышение оптимизма (Бобченко, 2020) и уровня жизнестойкости (Занина, Ингерлейб, 2017), интолерантности к неопределенности (Ковальчук, 2019), а также психологического благополучия (Ермолаева, Лубовский, 2017).

Полученные навыки могут быть использованы педагогами не только в период проживания кризиса утраты профессии, но и в любых сложных жизненных ситуациях.

Методы

Анализ российских и зарубежных теоретических и практических исследований позволил обосновать актуальность и представить современное состояние изучаемой проблемы: различные подходы и теории психологического благополучия, виды и аспекты позитивного функционирования в позднем возрасте, психологические ресурсы и технологии профилактики профессиональных кризисов.

Для сбора фактического материала использованы следующие психодиагностические методики:

- тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Е. Н. Осина, Е. И. Расказовой, который определяет интегральный показатель жизнестойкости и ее субшкал: вовлеченность, контроль, принятие риска (Осин, Расказова, 2013);
- новый опросник толерантности к неопределенности Т. В. Корниловой, включающий шкалы: толерантность к неопределенности, интолерантность к неопределенности, межличностная интолерантность к неопределенности (Корнилова, 2010);
- шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко, содержащая интегральный показатель психологического благополучия и ее субшкал: позитивные отношения, автономия, управление средой, личностный рост, цели в жизни, самопринятие (Шевеленкова, Фесенко, 2005).

На первом этапе (март 2021 года) проведено исследование особенностей кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста. Под поздним возрастом мы понимаем этап жизни человека от 50 до 75 лет.

В исследовании приняли участие 956 педагогов, работающих в организациях системы образования Свердловской области (58 мужчин и 898 женщин). На момент исследования в образовательных учреждениях Свердловской области работало 8377 педагогов предпенсионного возраста (или 14% от общего числа работающих педагогов). Из них мужчин — 10,5% (878 человек), женщин — 89,5% (7499 человек), что соответствует гендерному распределению выборки. Все участники дали свое информированное согласие перед началом исследования (Symaniuk et al., 2019). Средний возраст респондентов составил 57,9 лет.

Было обнаружено, что у педагогов позднего возраста кризис утраты профессии характеризуется нереализованностью профессиональных ожиданий, нежеланием работать по профессии и переобучаться, стремлением как можно быстрее выйти на пенсию. Особенности кризиса утраты профессии являются низкие показатели жизнестойкости (51,8), психологического благополучия (337,3), интолерантности к неопределенности (58,1).

Соответственно, тренинг профилактики кризиса утраты профессиональной деятельности должен быть направлен на повышение уровня жизнестойкости, психологического благополучия и интолерантности к неопределенности.

На втором этапе (июнь 2021 года) исследования был разработан тренинг профилактики кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста. Для участия в тренинге была сформирована группа учителей по результатам психологической диагностики, которая проводилась с помощью методик первого этапа. В тренинге приняли участие 52 педагога, работающих в школах Свердловской области. Средний возраст участников — 59,3 лет. Участники были ознакомлены с целями и задачами тренинга, участие в котором осуществлялось на добровольной основе.

Цель тренинга — профилактика кризиса утраты профессиональной деятельности у педагогов позднего возраста.

Задачи тренинга:

1. Повысить социально-профессиональную и психолого-педагогическую компетентность, а также аутопсихологическую компетентность педагогов.
2. Осознать индивидуальные особенности, которые препятствуют использованию конструктивной стратегии преодоления кризиса утраты профессии, определить способы коррекции этих особенностей.
3. Освоить конструктивные стратегии преодоления кризиса утраты профессии.
4. Обучить приемам снятия эмоциональной напряженности, вызванной повышенной нагрузкой на нервную систему.
5. Повысить показатели психологического благополучия, жизнестойкости, интолерантности к неопределенности.

Программа тренинга предполагает проведение занятий в течение шести дней по 8 часов (общее количество — 48 часов) и включает в себя индивидуальную и групповую рефлексию в начале и в конце каждого занятия.

Тренинг предполагает реализацию нескольких фаз.

Вводная фаза

На этой стадии происходит знакомство между участниками и ведущим, обозначаются цели и задачи тренинга, актуализируются принципы работы тренинговой группы.

Фаза контакта

На данной стадии создается дружелюбная атмосфера между участниками тренинга, направленная на снижение эмоционального напряжения и формирования доверия, выработку и принятие групповых норм и правил.

Фаза лабилизации

На этой стадии происходит осознание человеком своих профессиональных психовозрастных проблем, актуализируются психологические ресурсы личности, происходит развитие показателей жизнестойкости, толерантности и психологического благополучия, формируются альтернативные конструктивные стратегии преодоления.

Заключительная фаза

Содержание данной стадии представляет собой проведение совместной дискуссии, в ходе которой подводятся итоги тренинга.

Сценарии тренинговых занятий, как правило, имеют единую модель. Перед проведением занятия дается инструкция, в которой оговариваются задание, условия его выполнения, время, отводимое на его выполнение. Ведущие тренинга управляют всем процессом его проведения, подводят итоги по окончании упражнений и рефлексии.

Для реализации цели тренинга применялись задания, нацеленные на усвоение и интеграцию полученных знаний и представлений и предполагающие пересмотр прошлого опыта. Тренинговые упражнения были направлены на создание условий, способствующих самопознанию, восприятию кризиса утраты профессии и способов поведения для выхода из него.

Третий этап (октябрь 2021 года) предполагал оценку эффективности апробации тренинга. На этом этапе проводился повторный замер с использованием инструментария, идентичного второму этапу.

Результаты и обсуждение

Для выявления достоверности различий между показателями в группе испытуемых данные обрабатывались с применением Т-критерия Вилкоксона.

При сравнительном анализе результатов жизнестойкости, психологического благополучия и интолерантности к неопределенности на исходном этапе и по окончании социально-психологического тренинга выявлено увеличение ряда показателей (см. таблицу), а именно — жизнестойкости и ее установок (вовлеченность и контроль), психологического благополучия и его характеристик (позитивные отношения, управление средой, цели в жизни и самопринятие), а также интолерантности к неопределенности ($p < 0,05$). Кроме того, в результате тренинга снизились показатели межличностной интолерантности к неопределенности ($p < 0,01$).

До прохождения тренинга у педагогов был выявлен нормативный уровень жизнестойкости, а после участия в нем он стал приближен к высоким значениям. Аналогичный результат получен и по установкам «вовлеченность» и «контроль». Данный результат указывает на то, что участие в тренинге способствовало увеличению вовлеченности в процесс деятельности и контроля ситуации, а также научило воспринимать трудности как источники развития.

Также тренинг показал свою эффективность в повышении психологического благополучия педагогов позднего возраста. Общий показатель

Статистически значимые показатели до и после проведения тренинга профилактики кризиса утраты профессии

Шкала	Среднее значение		Т-критерии Вилкоксона
	до	после	
Тест жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Е. Н. Осина, Е. И. Рассказовой)			
Жизнестойкость	50,3	60,2	2,5**
Вовлеченность	22,2	26,4	2,1**
Контроль	15,3	19,1	2,1**
Шкала психологического благополучия К. Рифф (в адаптации Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко)			
Психологическое благополучие	336,1	370,3	3,4**
Позитивные отношения	52,2	62,7	2,9**
Управление средой	55,7	63,3	3,1**
Цели в жизни	57,7	63,9	2,7**
Самопринятие	54,8	61,7	3,0**
Новый опросник толерантности к неопределенности Т. В. Корниловой			
Интолерантность	53,2	67,3	2,6**
Межличностная интолерантность к неопределенности	38,0	25,8	2,4*

Примечание: *р <0,05; **р <0,01

психологического благополучия из низкого уровня пришел в нормативное состояние и приблизился к высоким показателям. Характеристики психологического благополучия также находятся в нормативной области ближе к высокому уровню. Таким образом, после прохождения тренинга педагоги улучшили свою способность устанавливать и сохранять позитивные отношения с другими людьми, контролировать свою деятельность, находить и реализовывать цели, позитивно относиться к себе и своему прошлому.

Также участие в тренинге позволило повысить показатели интолерантности к неопределенности и снизило показатели межличностной интолерантности к неопределенности у педагогов позднего возраста. Это свидетельствует о том, что после прохождения тренинга педагоги позднего возраста стали выстраивать более четкую картину происходящего, научились упорядочивать ситуации, связанные с неопределенностью, а также снизили контроль в межличностных отношениях, сделали их более динамичными.

Заключение

Кризис утраты профессии — феномен, приводящий к досрочному прекращению профессиональной деятельности. В контексте данной проблемы была рассмотрена категория педагогов позднего возраста, так как именно они сталкиваются со значительными трудностями в реализации своего профессионального опыта, что приводит

к разочарованию в профессии и уходу из нее. Данное представление легло в основу поиска технологий профилактики кризиса утраты профессии, так как именно они позволят предотвратить развитие кризиса и продлить период конструктивной профессиональной деятельности и в дальнейшем обеспечить бесконфликтный переход в новую внепрофессиональную среду.

Технологиями профилактики кризиса утраты профессии являются организация социально-профессионального пространства, обучение, развитие навыков преодолевающего поведения в кризисных ситуациях. Наиболее полно эти технологии реализуются в тренинговой форме.

Апробация тренинга показала, что он является эффективной технологией профилактики возникновения кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста. После прохождения тренинга у педагогов данной возрастной категории повысились показатели жизнестойкости, психологического благополучия, интолерантности к неопределенности.

Вместе с тем следует признать, что у тренинга все же несколько ограничены возможности. Поэтому зачастую при создании и «проработке» готовых решений, которые позволяют выходить из ситуации кризиса утраты профессии, могут возникнуть некоторые трудности. Более того, разработать какой-то универсальный инструментарий преодоления сложившейся ситуации, обусловленной данным кризисом, не всегда представляется возможным. В этой связи необходимо отметить, что педагогу важно развивать умение самостоятельно находить новые технологии и стратегии выхода из кризисной ситуации.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. 232 с.
2. Бобченко Т. Г. Психологические тренинги: основы тренинговой работы. М.: Юрайт, 2020. 132 с.
3. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. М.: Эксмо, 2007. 416 с.
4. Волков А. А., Чурсинова О. В., Гаспарян Д. О. Формирование стрессоустойчивости педагога // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2016. № 2. С. 118–122.
5. Дубровина И. В. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. М.: Просвещение, 1987. 246 с.
6. Ермолаева М. В., Лубовский Д. В. Психологическое благополучие учителя в контексте его психологической культуры // Вестник Тверского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. 2017. № 3. С. 92–97.
7. Занина Л. В., Ингерлейб М. Б. Технология поддержки жизнестойкости педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. № 3 (32). С. 5–9.
8. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций: учеб. пособие для вузов. М.: Академический проект, 2020. 240 с.

9. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 27 с.

10. Касаткина Н. С., Аксенова И. С. Формирование благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 10. С. 84–91.

11. Ковальчук З. Я. Оптимизация некоторых характеристик педагогического взаимодействия путем воздействия программы генетико-психологического коммуникативно-рефлексивного тренинга // Socialinis Ugdymas. 2014. Т. 37. №. 1. С. 146–154.

12. Колеченко А. К. Психологическое обеспечение педагогического процесса в школе: автореф. дис. ... докт. псих. наук. СПб, 1999. 486 с.

13. Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 1. С. 74–86.

14. Кузьмина О. В. Проявление творчества в управлении личностным временем // Креативный менеджмент. 2012. №. 1. С. 53–56.

15. Лакосина Н. Д., Ушаков Г. К. Медицинская психология. 2-е изд. М.: Медицина, 1984. 272 с.

16. Манякова П. О. Проектирование альтернативных сценариев профессионального будущего // Непрерывное образование: теория и практика реализации: мат. Межд. научно-практ. конф. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2018. С. 77–81.

17. Нестеров В. В. Коммуникативная компетентность как фактор профессиональной компетентности педагога // Акмеология. 2009. №. 1. С. 19–26.

18. Осин Е. Н., Рассказова Е. И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2013. № 2. С. 147–165.

19. Пахальян В. Э. Психопрофилактика в практической психологии образования. М.: Пер Сэ, 2003. 208 с.

20. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческое достоинство. М.: Академия, 2004. 480 с.

21. Рыбинская А. В. Психологические характеристики кризиса пожилого возраста // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2013. № 7 (123). С. 128–132.

22. Стрижицкая О. Ю. Когнитивный резерв как психологический и психофизиологический ресурс в период старения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2016. №. 2. С. 79–87.

23. Сыманюк Э. Э., Печеркина А. А., Борисов Г. И. Кризис утраты профессии учителя: анализ теоретических исследований // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 5. С. 12.

24. Чернов А. Ю. Практикум по психологическому консультированию. Волгоград: Волгоградский государственный университет, 2018. 144 с.

25. Шамардина М. В. Теория и практика психологического тренинга: учебно-методическое пособие. Барнаул: Алтайский государственный университет, 2019. <http://elibrary.asu.ru/xmlui/handle/asu/8471?show=full>

26. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–130.

27. Bordia P., Read S., Bordia S. Retiring: Role identity processes in retirement transition // *Journal of Organizational Behavior*. 2020. Vol. 41. No. 5. P. 445–460. <https://doi.org/10.1002/job.2438>

28. Halvari H., Olafsen A. Will they stay or will they go? Motivational profiles, retirement-related correlates, and retirement intentions among 58–72-year-old workers // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. P. 807752.

29. Jiang K. et al. Retirement intention of older workers: The influences of high-involvement work practices, individual characteristics, and economic environment // *Personnel Psychology*. 2021. SI. <https://doi.org/10.1111/peps.12480>

30. MacBride A. Retirement as a life crisis: Myth or reality? A review // *Canadian Psychiatric Association Journal*. 1976. Vol. 21. No. 8. P. 547–556.

31. Noone J. et al. An analysis of factors associated with older workers' employment participation and preferences in Australia // *Frontiers in psychology*. 2018. Vol. 9. P. 2524. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02524>

32. Suandari N. P., Priastana I. K. Hubungan dukungan sosial sebaya dengan kecemasan lansia pensiunan pns yang mengalami retirement syndrome // *Media Keperawatan*. 2020. Vol. 11. Is. 1. P. 7–13.

33. Symanyuk E, Borisov G, Berdnikova D, Tomberg O, Ryabukhina A. Profession loss crisis at an old age: Specific features, factors, and mechanisms of coping // *Behavioral Sciences*. 2019. Vol. 9. Is. 12. P. 152. <https://doi.org/10.3390/bs9120152>

34. Yemiscigil A., Powdthavee N., Whillans A. V. The effects of retirement on sense of purpose in life: Crisis or opportunity? // *Psychological Science*. 2021. Vol. 32. Is. 11. P. 1856–1864. <https://doi.org/10.1177/09567976211024248>

Reference

Ananiev, B. (1980). *Izbrannyye psikhologicheskie trudy: v 2 t.* [Selected psychological works: in 2 vols]. Pedagogy. (In Russ.)

Bobchenko, T. (2020). *Psikhologicheskie treningi: osnovy treningovoi raboty* [Psychological training: The basics of training work]. Urait. (In Russ.)

Bordia, P., Read, S., & Bordia, S. (2020). Retiring: Role identity processes in retirement transition. *Journal of Organizational Behavior*, 41(5), 445–460. <https://doi.org/10.1002/job.2438>

Chernov, A. (2018). *Praktikum po psikhologicheskomu konsultirovaniuu* [Workshop on psychological counseling]. Volgograd State University. (In Russ.)

Dubrovina, I. (1987) *Formirovanie lichnosti v perekhodnyi period ot podrostkovogo k iunosheskomu vozrastu* [Personality formation in the transition period from adolescence to adolescence]. Enlightenment. (In Russ.)

Ermolaeva, M., & Lubovsky, D. (2017). Psychological well-being of a teacher

- in the context of his psychological culture. *Bulletin of Tver State University. Ser. Pedagogy and Psychology*, 3, 92–97. (In Russ.)
- Halvari, H., & Olafsen, A. (2022). Will they stay or will they go? Motivational profiles, retirement-related correlates, and retirement intentions among 58–72-year-old workers. *Frontiers in Psychology*, 13, 807752.
- Jiang, K., Zhang, Zh., Hu, J., & Liu, G. (2021). Retirement intention of older workers: The influences of high-involvement work practices, individual characteristics, and economic environment. *Personnel Psychology*, SI. <https://doi.org/10.1111/peps.12480>
- Kasatkina, N., & Aksenova, I. (2013). Formation of a favorable socio-psychological climate in the teaching staff. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 10, 84–91. (In Russ.)
- Kolechenko, A. (1999). *Psikhologicheskoe obespechenie pedagogicheskogo protsessa v shkole* [Psychological support of the pedagogical process at school]. [Unpublished doctoral dissertation]. St. Petersburg. (In Russ.)
- Kornilova, T. (2010). A new questionnaire of tolerance for uncertainty *Psychological Journal*, 31(1), 74–86. (In Russ.)
- Kovalchuk, Z. (2014). Optimization of some characteristics of pedagogical interaction through the impact of the program of genetic-psychological communicative-reflexive training. *Socialinis Ugdymas*, 37(1), 146–154. (In Russ.)
- Kuzmina, O. (2012) Manifestation of creativity in personal time management. *Creative Management*, 1, 53–56. (In Russ.)
- Lakosina, N., & Ushakov, G. (1984). *Meditinskaia psikhologija. 2-e izd.* [Medical psychology. 2nd ed.]. Medicine. (In Russ.)
- MacBride, A. (1976). Retirement as a life crisis: Myth or reality? A review. *Canadian Psychiatric Association Journal*, 21(8), 547–556.
- Manyakova, P. (2018). Designing alternative scenarios for the professional future. *Proceedings of the conf. Continuing education: theory and practice of implementation* (pp. 77–81). Russian State Vocational Pedagogical University. (In Russ.)
- Nesterov, V. (2009). Communicative competence as a factor of professional competence of a teacher. *Acmeology*, 1, 19–26. (In Russ.)
- Noone, J., Knox, A., O’Loughlin, K., McNamara, M., Bohle, P., & Mackey M. (2018). An analysis of factors associated with older workers’ employment participation and preferences in Australia. *Frontiers in Psychology*, 9, 2524. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02524>
- Osin, E., & Rasskazova, E. (2013). A short version of the hardiness test: psychometric characteristics and application in an organizational context. *The Moscow University Herald. Ser. 14. Psychology*, 2, 147–165. (In Russ.)
- Pakhalyan, V. (2003). *Psikhoprofilaktika v prakticheskoi psikhologii obrazovaniia* [Psychoprophylaxis in the practical psychology of education]. Per Se. (In Russ.)
- Pryazhnikov, N., & Pryazhnikova, E. (2004). *Psikhologija truda i chelovecheskoe dostoinstvo* [Psychology of work and human dignity]. Academy. (In Russ.)

- Rybinskaya, A. (2013). Psychological characteristics of the crisis of old age. *Bulletin of the Tambov University. Ser. Humanities*, 7, 128–132. (In Russ.)
- Shamardina, M. (2019). *Theory and practice of psychological training: teaching aid*. AltGU. (In Russ.) <http://elibrary.asu.ru/xmlui/handle/asu/8471?show=full>
- Shevelenkova, T., & Fesenko, P. (2005). Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnykh kontseptsii i metodika issledovaniia) [Psychological well-being of the individual (a review of the main concepts and research methods)]. *Psychological Diagnostics*, 3, 95–130. (In Russ.)
- Strizhitskaya, O. (2016). Cognitive reserve as a psychological and psychophysiological resource in the aging period. *Bulletin of St. Petersburg University. Psychology*, 2, 79–87. (In Russ.)
- Suandari, N., & Priastana I. (2020). Hubungan dukungan sosial sebaya dengan kecemasan lansia pensiunan pns yang mengalami retirement syndrome [The correlation between peer social support and anxiety of retired civil servants of elderly with retirement syndrome]. *Media Keperawatan*, 11 (1), 7–13.
- Symanyuk, E., Pecherkina, A., & Borisov, G. (2020). The crisis of the loss of the teaching profession: An analysis of theoretical studies. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 8(5), 12. (In Russ.)
- Symanyuk, E., Borisov, G., Berdnikova, D., Tomberg, O., & Ryabukhina, A. (2019). Profession loss crisis at an old age: Specific features, factors, and mechanisms of coping. *Behavioral Sciences*, 9(12), 152. <https://doi.org/10.3390/bs9120152>
- Vachkov, I. (2007). *Psikhologiya treningovoi raboty: Soderzhatel'nye, organizatsionnye i metodicheskie aspekty vedeniia treningovoi gruppy* [Psychology of training work: Content, organizational and methodological aspects of conducting a training group]. Eksmo. (In Russ.)
- Volkov, A., Chursinova, O., & Gasparyan D. (2016). Formation of stress resistance of a teacher. *Bulletin of the North Caucasus Federal University*, 2, 118–122. (In Russ.)
- Yemiscigil, A., Powdthavee, N., & Whillans, A. (2021). The effects of retirement on sense of purpose in life: Crisis or opportunity? *Psychological Science*, 32(11), 1856–1864. <https://doi.org/10.1177/09567976211024248>
- Zanina, L., & Ingerleib, M. (2017). Technology to support the resilience of teachers. *Scientific Support of the Personnel Training System*, 3, 5–9. (In Russ.)
- Zeer, E., & Symanyuk, E. (2020). *Psikhologiya professional'nykh destrukttsii: ucheb. posobie dlia vuzov* [Psychology of professional destructions: Textbook. allowance for universities]. Acad. Project. (In Russ.)
- Zimnyaya, I. (2004). *Kliuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaia osnovna kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. Avtorskaia versiia* [Key competencies as a result-targeted basis of the competency-based approach in education. Author's version]. Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists. (In Russ.)

Эмоциональное выгорание педагогов в условиях «неэффективного» вуза

И. А. Остапенко¹, М. Н. Крылова¹

¹ Азово-Черноморский инженерный институт — филиал Донского государственного аграрного университета, Зерноград, Россия

Для цитирования	Остапенко И. А., Крылова М. Н. Эмоциональное выгорание педагогов в условиях «неэффективного» вуза // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 2. С. 91–102. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.009
For citation	Ostapenko, I. A., & Krylova, M. N. (2022). Teachers' emotional burnout in the "ineffective" university. <i>Vocational Education and Labour Market</i> , 2, 91–102. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.009
Поступила Received	8 февраля 2022 г. February 8, 2022
Copyright	© Остапенко И. А., Крылова М. Н., 2022

Остапенко Ирина Алексеевна — кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой гуманитарных дисциплин и иностранных языков Азово-Черноморского инженерного института, ORCID: 0000-0002-7126-8704, e-mail: kppostapenko@rambler.ru

Крылова Мария Николаевна — кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков Азово-Черноморского инженерного института, ORCID: 0000-0003-0231-4778, e-mail: krylovamn@inbox.ru

Аннотация

Предмет. В условиях реформы высшего образования вузы разделились на «эффективные» и «неэффективные». Включение вуза в число «неэффективных» и последующие изменения в работе коллектива являются серьезными психотравмирующими факторами для педагогов.

Цель статьи — анализ эмоционального состояния педагогов, работающих в объявленных «неэффективными» вузах, с точки зрения проявления у них синдрома эмоционального выгорания (СЭВ).

Методы. Исследование выполнено на основе анализа данных, полученных в ходе социального наблюдения, опроса и бесед с педагогами. В анкетировании по методике диагностирования синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) В. В. Бойко приняли участие 100 преподавателей Азово-Черноморского инженерного института (г. Зерноград Ростовской обл.).

Результаты. Диагностирование показало, что большая часть педагогов (53%) пребывают в состоянии полностью сформированного эмоционального выгорания.

Еще 17% находятся на стадии формирования СЭВ и только 30% оказывают внутреннее сопротивление формирующемуся синдрому. Среди опрошенных не было выявлено педагогов, которых эмоциональное выгорание не коснулось бы вообще. Полученные результаты говорят о том, что необходимо разрабатывать комплекс мер по предотвращению эмоционального выгорания педагогов. В настоящий момент вузы могут предпринять только внутренние меры (организация занятий спортом, летнего отдыха и др.) — общегосударственные программы отсутствуют. В результате создаются условия для утраты значимого ресурсного потенциала, которым обладают небольшие аграрные вузы.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы при диагностике СЭВ у преподавателей различных вузов и разработке программы по регулированию и преодолению данного негативного психологического состояния.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, профилактика эмоционального выгорания, профессиональная деформация, педагог высшей школы, неэффективный вуз

Teachers' emotional burnout in the "ineffective" university

I. A. Ostapenko¹, M. N. Krylova¹

¹ Azov Black Sea Engineering Institute — branch of Don State Agrarian University, Zernograd, Russian Federation

Irina A. Ostapenko — Candidate of Science (Philosophy), Docent, Head of Humanities and Foreign Languages Department, Azov-Black Sea Engineering Institute, ORCID: 0000-0002-7126-8704, e-mail: kppostapenko@rambler.ru

Maria N. Krylova — Candidate of Science (Philology), Docent, Professor of Humanities and Foreign Languages Department, Azov-Black Sea Engineering Institute, ORCID: 0000-0003-0231-4778, e-mail: krylovamn@inbox.ru

Abstract

Background. Under the reform of higher education, universities were divided into "effective" and "inefficient". Falling into the "ineffective" category and subsequent changes in the team work become traumatic factors for the teachers.

Objective. Analysis of the emotional state of teachers working in universities that have been declared "ineffective" in terms of burnout syndrome (EBS).

Methods. The study was carried out based on the analysis of data obtained during social observation, interviews, and conversations with teachers. A hundred teachers of the Azov-Black Sea Engineering Institute (Zernograd, Rostov region) took part in the questionnaire based on V. V. Boyko's method of diagnosing emotional burnout syndrome (CMEA).

Results. Diagnosing EBS according to the method of V. V. Boyko showed that most of the teachers of the institute (53%) are at the stage of fully formed emotional burnout. Only 17% are at the stage of formation of the EBS and 30% are at the stage of internal resistance to the emerging syndrome. There were no educators among those surveyed who

were not affected by emotional burnout at all. The obtained results require the development of a set of measures that would prevent the teachers' burnout. However, at the moment only internal measures are available (organisation of sports, summer holidays, etc.), when external measures (by the state) are absent. As a result, the possibility of losing highly skilled workers of small agricultural universities is growing.

Practical significance. The results of the study can be used when diagnosing EBS in teachers of various universities, and for developing a programme to regulate and overcome this negative psychological state.

Keywords: ineffective university, emotional burnout, prevention of emotional burnout, professional deformation, higher education teacher

Введение

В течение последних двух десятилетий в российском высшем образовании проводятся реформы, которые преследуют, на первый взгляд, благие цели: повышение эффективности и доступности высшего образования, вхождение России в европейское образовательное пространство и подготовку конкурентоспособных специалистов, востребованных за рубежом. Для современных педагогов высшей школы (ВШ) несомненно, что результаты реформ, наблюдаемые в настоящий момент, весьма неоднозначны. В. В. Бруз (Бруз, 2013, с. 68) пишет о существовании двух групп исследователей, по-разному оценивающих данные реформы: «еврооптимисты» воспринимают их позитивно, «евроскептики» — негативно. Обзор современной литературы, посвященной анализу результатов реформ ВШ, показывает, что большая часть специалистов, высказывающихся по данному поводу, принадлежат к категории «евроскептиков» (Сенашенко, 2017; Спиридонова, 2017; Сухов, 2017; Тесленко, 2017; Хагуров, 2015). Представляется, что принадлежность педагогов ВШ к «еврооптимистам» и «евроскептикам» зависит не столько от их личностных качеств (оптимисты или пессимисты они по натуре) и даже не столько от реальных результатов реформ, наблюдаемых ими, сколько от того, в каком именно вузе они работают и какое положение в современной иерархии учебных заведений он занимает.

В условиях реформы высшего образования вузы разделились на «эффективные» и «неэффективные». В 2012 году Министерством образования и науки РФ были сформулированы критерии, на основании которых в конце года были составлены списки «неэффективных» вузов. С тех пор критерии и списки несколько раз обновлялись, однако проблема «неэффективности» по-прежнему является острой для многих вузов России. Спорными представляются и критерии мониторинга, и первоначальные списки, и те меры, которые последовали за признанием вузов «неэффективными». А. Ф. Бейшеев (2013, с. 13), в частности, отмечает: «Критерии, которые были использованы при проведении мониторинга, наглядно доказывают, что под эффективностью понимается нечто, что имеет к качеству образования, его содержанию, трудоустройству выпускников косвенное отношение». Однако за установлением факта «неэффективности» последовало либо закрытие ряда вузов (филиалов), либо их укрупнение, объединение, смена статуса.

В задачи настоящего исследования не входит обсуждение проблемы «эффективности» / «неэффективности» современных российских вузов, которая достаточно активно рассматривается современными учеными, педагогами, чиновниками (Исаева, Селянская, 2017; Кара-Мурза, 2013; Поломошнов, 2012; Слободняк, Баенхаева, 2015; Тихонов, 2012). Цель статьи — проанализировать эмоциональное состояние педагогов «неэффективного» вуза с точки зрения проявления у них синдрома эмоционального выгорания (СЭВ), который представляет собой «механизм психологической защиты личности, проявляющийся в виде полного или частичного исключения человеком эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия» (Пряжников, 2008, с. 87). Личность, испытывающая эмоциональное выгорание, не может по-прежнему чувствовать и адекватно реагировать на чувства окружающих, ей трудно проявлять эмпатию, доброжелательность, искреннее внимание к людям.

Методы

Исследование проводилось в течение декабря 2021 года на базе Азово-Черноморского инженерного института (АЧИИ), который в 2012 году был объявлен «неэффективным» и в настоящий момент, после реорганизации, является филиалом Донского государственного аграрного университета¹. Участниками исследования СЭВ стали 100 преподавателей АЧИИ. Использовалась методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко (1999), признанная эффективной многими исследователями: Р. В. Демьянчуком (2015), М. С. Мищенко (2015), Е. В. Чирковой (2017) и др. По данной методике выделяются три фазы эмоционального выгорания — напряжение, резистенция, истощение — и определяется выраженность тех или иных симптомов в каждой фазе. Методика состоит из опросного листа, в который входят 84 суждения, и бланка ответов. На основании ответов испытуемого определяется сумма баллов для каждого симптома и устанавливается, сложился ли данный симптом или находится в процессе формирования. Затем по сумме баллов симптомов каждой из трех фаз выясняется, на какой стадии формирования находится фаза. Кроме того, использовались методы опроса и анкетирования.

Методологической базой исследования стали труды по эмоциональному выгоранию Н. К. Акименко (2015), Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой (2005), С. А. Домрачевой (2015), И. В. Лайковой (2016) и других педагогов, психологов, психологов.

¹ АЧИИ — первый в стране инженерный вуз аграрного профиля, основанный в 1930 году и, по сути, являющийся градообразующим предприятием в небольшом (около 23 тысяч жителей) городе Зернограде. Педагоги АЧИИ гордились своим институтом и не были готовы психологически осознать фант своей «неэффективности». Уменьшилось финансирование, и, как следствие, прокатилась волна сокращений среди профессорско-педагогического состава: число работников уменьшилось с 252 (в 2012 г.) до 114 человек (в 2021 г.). Каждый педагог постоянно ощущает угрозу потери работы, что в условиях малого города может стать личной катастрофой. Снизилось количество студентов, сократились контрольные цифры приема. В стрессовой ситуации находится и администрация вуза, постоянно ищущая пути выхода из кризиса в реорганизации вуза, открытии факультета СПО, новых направлений подготовки, активизации хозяйственной деятельности и т. п.

Результаты

Опрос по методике Бойко позволил понять, как происходит эмоциональное выгорание у педагогов вуза. Анализ полученных данных выявил ведущие симптомы эмоционального выгорания, а также уровень их сформированности в процессе трудовой деятельности. Результаты опроса представлены в таблице.

Результаты исследования по методике «Диагностика эмоционального выгорания»

Фазы	Общее кол-во, %	Симптомы эмоционального выгорания	Сформировались, %	Формируются, %	Отсутствуют, %
Напряжение	17	Переживание психотравмирующих обстоятельств	41,2	58,8	0
		Неудовлетворенность собой	64,7	35,3	0
		Загнанность в клетку	29,4	23,5	47,1
		Тревога и депрессия	11,8	88,2	0
Резистенция	30	Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	56,7	30	13,3
		Эмоционально-нравственная дезориентация	73,3	16,6	10,1
		Расширение сферы экономии эмоций	83,3	10	6,7
		Редукция профессиональных обязанностей	43,3	46,6	10,1
Истощение	53	Эмоциональный дефицит	100	0	0
		Эмоциональная отстраненность	92,5	7,5	0
		Личностная отстраненность (деперсонализация)	79,2	20,8	0
		Психосоматические и психовегетативные нарушения	64,1	32,1	3,8

Обсуждение

Из результатов опроса видно, что более половины педагогов (53 %) находятся на стадии «Истощение», то есть синдром эмоционального выгорания у них полностью сформирован. Естественно, каждая личность обладает индивидуальным потенциалом для противостояния истощению, и это не могло не повлиять на результаты нашего исследования, однако в целом картина является показательной и позволяет сделать определенные выводы. Выделяются доминирующие симптомы, сопровождающие каждую из фаз синдрома эмоционального выгорания. В группе респондентов, находящихся в фазе «Напряжение», наиболее выражен симптом «Неудовлетворенность собой» (64,7 %). В результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства педагоги с указанным симптомом испытывают недовольство собой, профессией, конкретными обязанностями и переносят свои эмоции не столько вовне, сколько на себя. Активно формирующийся синдром «Тревога и депрессия», указывающий на максимальное энергетическое напряжение, способствует появлению чувства разочарования в выбранной профессии, в себе и своих силах.

У педагогов, эмоциональное выгорание которых находится в фазе «Резистенция», наблюдается переоценка происходящего, желание оградить себя от психотравмирующих обстоятельств. Доминирующим симптомом у них является «Расширение сферы экономии эмоций» (83,3 %). Этот симптом выступает несомненным признаком «выгорания»: педагог перестает ощущать сильные эмоции, стремится «не чувствовать», что, несомненно, отражается на его родных и близких. Показательно, что в фазе «Истощение» в качестве наиболее сильного выявлен симптом «Эмоциональный дефицит» — он отмечен у 100% опрошенных. Из результатов опроса видно, что 30 % педагогов находятся пока во второй фазе («Резистенция»), то есть треть преподавателей сопротивляется процессу выгорания. Этот момент можно назвать положительным, хотя дальнейшее развитие СЭВ у данных педагогов прогнозировать трудно.

Исследование показало, что выявленные у педагогов вуза, борющегося за эффективность, симптомы физической усталости и эмоциональной слабости есть реакция на длительное существование производственного стрессора, обусловленного ситуацией «неэффективности» и, как следствие, сложными межличностными отношениями. При этом педагоги понимают, что СЭВ — не индивидуальное, а общее негативное явление. Происходит сплочение коллектива, организуется социальная поддержка коллег.

Эмоциональное выгорание свидетельствует о тенденции разумного дозирования и экономного расхода педагогами энергетических ресурсов, к числу важнейших из которых относятся эмоции. Преподаватели выработали некую систему внутренней психологической защиты, позволяющую им в течение уже нескольких лет адекватно выполнять свои профессиональные обязанности. Эмоциональное переутомление, редукция чувственных проявлений стали для педагогов повседневной реальностью.

Полученные результаты не были объявлены коллективу, так как они могли бы негативно сказаться на эмоциональной обстановке в вузе. В то же время надо отметить, что само исследование стало своего рода психотерапевтическим сеансом, во время которого педагогам было предложено задуматься над своим эмоциональным состоянием. Многие утверждения, рассмотренные ими в процессе опроса по методике В. В. Бойко («Сегодня я доволен своей профессией не меньше, чем в начале карьеры», «Я настолько устаю на работе, что дома стараюсь общаться как можно меньше» и др.), служат средствами осмысления личностью собственного эмоционального состояния и даже жизненного пути, побуждают рефлексировать, на что у педагога обычно нет времени и душевных эмоциональных сил.

Перспектива деятельности вуза на основе полученных результатов

Эмоциональное выгорание представляет собой критическое состояние личности педагога, которое может вызвать массу негативных последствий. Как отмечает А. Ю. Колянов, «синдром выгорания является наиболее опасным видом профессиональной деформации, поскольку может привести к необратимым личностным изменениям негативного характера» (Колянов, 2007, с. 18). Педагог начинает равнодушно относиться

к своей работе, утрачивает творческий настрой, желание полноценно взаимодействовать с обучающимися. Некоторые преподаватели становятся несдержанными в общении с коллегами и студентами, разговаривают на повышенных тонах, отступают от принципов вежливости. Один из приоритетов профессии педагога, который условно называют «вечная молодость» (в постоянном общении с молодежью педагоги ВШ дольше остаются энергичными, легче осваивают инновации), может утратиться, так как начинается эмоциональное старение личности — изменяется внутреннее представление о возрастном интервале между собой и студентами. Затруднительным становится выполнение педагогом ВШ его основного предназначения: осуществление обучающей, а также воспитывающей, развивающей и коммуникативной функций.

Исследователи называют разные меры профилактики и коррекции эмоционального выгорания педагога. И. Е. Кроливецкая и А. Н. Романюк (2017, с. 55–56) отдают предпочтение таким методам, как физическая нагрузка, полноценный отдых, психологическое отстранение, создание физической дистанции между собой и окружающими, психокоррекционная работа. С. А. Домрачева (2015, с. 74) предлагает проводить разнообразные тренинги, «занятия по развитию креативности, гибкости мыслительных процессов». И. В. Гроза (2008, с. 51) считает эффективными специальные занятия, направленные на «обучение способам борьбы со стрессом, снятие эмоционального напряжения, формирование навыков профилактики неблагоприятных эмоциональных состояний, повышение самооценки педагога». Большинство исследователей считают адекватными мерами против эмоционального выгорания педагогов именно профилактические (Ляшенко, 2020; Додуева, 2021; Николаева, 2020), в том числе применительно и к молодым преподавателям, только начинающим профессиональную деятельность (Галич, 2021). Некоторые работы посвящены изменению условий труда работников ВШ и установлению правовых аспектов данного процесса (Головина, 2021).

Надо отметить, что в АЧИИ ведется организационная работа по коррекции эмоционального состояния педагогов. В частности, создаются условия для занятий спортом: в институте проводятся регулярные личные и командные соревнования с участием преподавателей по волейболу, мини-футболу, гиревому спорту, настольному теннису, шахматам и другим видам спорта. Однако принимают участие в соревнованиях лишь 29 % педагогов, а регулярно занимаются спортом еще меньше — 11,6 %. С помощью профсоюза в вузе создаются условия для полноценного летнего отдыха профессорско-преподавательского состава (в санаториях), пользуются такой возможностью 18–21 % педагогов ежегодно. Однако учебная необходимость (участие в работе приемной комиссии, проведение производственной практики и др.) вынуждает многих педагогов (около 28 %) прерывать отпуск, работать летом и не полностью использовать возможности летнего отдыха. В результате лишь 43 % преподавателей заявляют, что ежегодно чувствуют себя 1 сентября достаточно отдохнувшими, готовыми полноценно начать новый учебный год, и только 38 % педагогов отмечают, что постоянно ищут новые формы, методы, технологии обучения.

Любые меры по предупреждению и коррекции СЭВ, которые возможны в сложившейся ситуации, носят исключительно внутренний характер, поскольку исходят со стороны одних членов коллектива (администрации, спортивных организаторов, руководителей профсоюза) и направлены на других (коллег). Значительное воздействие на уровень СЭВ у педагогов может оказать только комплекс мер, среди которых будут не только внутренние, но и внешние: государству, осознавая значимость небольших аграрных вузов в системе высшего образования России, следует помочь им организационно (определить индивидуальные критерии эффективности, стимулировать самостоятельность), материально (увеличить фонд заработной платы) и морально (поощрять педагогов).

Заключение

В «неэффективном» вузе проблема эмоционального выгорания педагогов высшей школы стоит особенно остро. «Неэффективность» выступает сильным стрессогенным и психотравмирующим обстоятельством, воздействующим на коллектив. Наше исследование показало, что более половины представителей профессорско-преподавательского состава АЧИИ находятся в эмоциональном состоянии, позволяющем сказать, что СЭВ у них полностью сформирован. Наиболее характерные симптомы, проявляющиеся в данном состоянии, — дефицит эмоций, стремление преподавателей ВШ ограничивать свою эмоциональную сферу. Для сотрудников вуза, борющегося за эффективность, СЭВ стал элементом не только индивидуального, но и коллективного негативного опыта, что обуславливает стремление получить социальную поддержку, быть вместе с коллективом. Ситуация «неэффективности» вуза воспринимается как несправедливая, с трудом поддающаяся коррекции, требующая непрерывного тяжелого труда.

Положение складывается таким образом, что под угрозой оказывается не только профессиональное здоровье личности, являющееся одной из основополагающих общественных ценностей, но и качество учебного процесса. Огромный научный и педагогический потенциал, которым обладают преподаватели АЧИИ, постепенно утрачивается под влиянием СЭВ. Лихорадит не только вуз, но и весь Зерноград, жители которого понимают, что с закрытием института город прекратит полноценное существование, превратится в «город-призрак». Наше государство готово утратить то, что создавалось российской аграрной и педагогической науками в течение десятилетий. Обнаруженный нами уровень СЭВ у педагогов АЧИИ — один из ярких показателей того, что данный процесс находится в активной фазе.

Данное исследование должно проводиться регулярно. Использование методики изучения СЭВ позволит следить за динамикой негативного процесса в конкретном вузе. Кроме того, можно проводить сопоставительный анализ, используя результаты исследований в других вузах со схожей ситуацией.

Литература

1. Акименко Н. К. Особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов с различным стажем работы в школе // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 5. С. 149–153. <http://sp-journal.ru/article/1843>
2. Бейшеев А. Ф. Цель реформ высшего образования — его эффективность и доступность // Совет ректоров. 2013. № 1. С. 13–14.
3. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999. 105 с.
4. Бруз В. В. Болонский процесс и реформа высшего образования в России: цели и результаты (историографический аспект) // Человеческий капитал. 2013. № 8 (56). С. 68–72.
5. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. 330 с.
6. Галич Т. В. Проблема психологической готовности начинающих преподавателей к работе в ведомственном вузе // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 46. С. 1907–1912.
7. Головина С. Ю., Щербак О. В. Изменение условий труда педагогических работников высшей школы: правовые аспекты // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 547–565. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.4.36>
8. Гроза И. В. Профилактика и коррекция эмоционального «выгорания» педагогов // Фундаментальные исследования. 2008. № 5. С. 50–51.
9. Демьянчук Р. В. Психологическая помощь педагогам с признаками эмоционального выгорания: основания и ориентиры // Клиническая и специальная психология. 2015. Т. 4. № 4 (16). С. 12–28. <https://doi.org/10.17759/cpse.2015040402>
10. Додуева О. Ф., Степанова В. В. Профилактика эмоционального выгорания преподавателей образовательных организаций высшего образования ФСИН России (на примере ВЮИ ФСИН России) // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2021. № 3 (226). С. 47–57. <https://doi.org/10.51522/2307-0382-2021-226-3-47-57>
11. Домрачева С. А. Изучение эмоционального выгорания педагогов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 18. С. 71–75.
12. Исаева К. В., Селянская Г. Н. Современные инструменты управления эффективностью вуза // Экономика и управление: проблемы, решения. 2017. Т. 5. № 5. С. 62–68.
13. Кара-Мурза С. Г. О неэффективных вузах России: методологические проблемы // Социально-гуманитарные знания. 2013. № 1. С. 193–206.
14. Колянов А. Ю. Профессиональная деформация личности политического журналиста: дис. ... канд. полит. Наук. СПб., 2007. 190 с.
15. Кроливецкая И. Е., Романюк А. Н. К вопросу об эмоциональном выгорании педагогов (на примере ГБПОУ РО Черноградский техникум агротехнологий) // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. Т. 23. С. 52–56.
16. Лайкова И. В. Психоаналитические концепции эмоционального выгорания // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13. № 1. С. 40–50.

17. Ляшенко В. Г. Профилактика эмоционального выгорания педагогов в учреждении высшего образования // StudNet. 2020. Т. 3. № 8. С. 66–72.

18. Мищенко М. С. Особенности исследования синдрома эмоционального выгорания с помощью методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко // Молодой ученый. 2015. № 4–3 (19). С. 103–105.

19. Николаева А. А., Беляева В. С. Профилактика эмоционального выгорания в педагогическом коллективе // Казанский педагогический журнал. 2020. № 3 (140). С. 249–255. <https://doi.org/10.34772/KPJ.2020.140.3.035>

20. Поломошнов А. Ф. Апология неэффективных вузов // Вестник Донского государственного аграрного университета. 2012. № 4 (6). С. 142–154.

21. Пряжников Н. С., Ожогова Е. Г. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 87–94.

22. Сенашенко В. С. О реформировании российской системы высшего образования // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Мат-лы X Межд. науч.-практ. конф. / Науч. ред. В. И. Казаренков. М.: РУДН, 2017. С. 3–15.

23. Слободняк И. А., Баенхаева А. В. К вопросу о методике проведения мониторинга эффективности деятельности вузов // Экономический анализ: теория и практика. 2015. № 36 (435). С. 50–60.

24. Спиридонова Е. А. О неоднозначных последствиях реформ в высшей школе России // Высшее образование в России. 2017. № 1. С. 25–34.

25. Сухов В. Н. Высшая школа России: реформы новейшего времени // Проблемы социокультурной и политической модернизации: человек, коммуникация, среда: мат-лы XI регион. науч.-практ. конф. с межд. участием. СПб.: С.-Петербург. гос. лесотехн. ун-т им. С. М. Кирова, 2017. С. 116–118.

26. Тесленко А. Н. Преподаватель высшей школы как жертва необдуманных реформ в образовании // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2017. Т. 16. № 3. С. 88–92.

27. Тихонов О. Н. Что дальше? Слово о «неэффективных» вузах // Совет ректоров. 2012. № 11. С. 10–13.

28. Хагуров Т. А. Реформа образования глазами профессионального сообщества: год спустя // Россия реформирующаяся. 2015. № 13. С. 360–381.

29. Чиркова Е. В. Диагностика уровня эмоционального выгорания будущих работников социальной сферы (по методике В. В. Бойко) // Коммуникации в информационном обществе: проблемы и возможности: сб. науч. ст. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2017. С. 241–246.

References

Akimenko, N. K. (2015). Peculiarities of syndrome of emotional fading of teachers with different length of service. *Siberian Pedagogical Journal*, 5, 149–153. (In Russ.) <http://sp-journal.ru/article/1843>

- Beisheev, A. F. (2013). Tsel' reform vysshego obrazovaniia — ego effektivnost' i dostupnost' [The goal of higher education reforms is its efficiency and accessibility]. *Council of Rectors*, 1, 13–14. (In Russ.)
- Boyko, V. V. (1999). *Sindrom "emotsional'nogo vygoraniia" v professional'nom obshchenii* [Syndrome of "emotional burnout" in professional communication]. Piter. (In Russ.)
- Bruz, V. V. (2013). The Bologna process and reform of higher education in Russia: Objectives and results (historiographic aspect). *Human Capital*, 8, 68–72. (In Russ.)
- Chirkova, E. V. (2017). Diagnostika urovnia emotsional'nogo vygoraniia budushchikh rabotnikov sotsial'noi sfery (po metodike V. V. Boiko) [Diagnostics of the level of emotional burnout of future social workers (according to the method of V. V. Boyko)]. *Kommunikatsii v Iformatsionnom Obshchestve: Problemy i Vozmozhnosti*. Chuvash state ped. university, (pp. 241–246). (In Russ.)
- Demyanchuk, R. V. (2015). Psychological support for teachers with signs of burnout: Base and guidelines reference. *Clinical Psychology and Special Education*, 4(4), 12–28. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/cpse.2015040402>
- Dodueva, O. F., & Stepanova, V. V. (2021). Prevention of emotional burnout of teachers of educational institutions of higher education of the Federal Penitentiary Service of Russia. *Bulletin of the Penal System*, 3, 47–57. (In Russ.) <https://doi.org/10.51522/2307-0382-2021-226-3-47-57>
- Domracheva, S. A. (2015). The study of emotional burnout of teachers. *Scientific-Methodological Electronic Journal "Koncept"*, 18, 71–75. (In Russ.)
- Galich, T. V. (2021). Problema psikhologicheskoi gotovnosti nachinaiushchikh prepodavatelei k rabote v vedomstvennom vuze [The problem of psychological readiness of beginning teachers to work in a departmental university]. *Innovations. Science. Education*, 46, 1907–1912. (In Russ.)
- Golovina, S. Yu., & Shcherbakova, O. V. (2021). Modification of working conditions of teaching staff of higher education institutions: Legal aspects. *Perspectives of Science and Education*, 4, 547–565. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2021.4.36>
- Groza, I. V. (2008). Profilaktika i korrektsiia emotsional'nogo "vygoraniia" pedagogov [Prevention and correction of emotional "burnout" of teachers]. *Fundamental Research*, 5, 50–51. (In Russ.)
- Isaeva, K. V., & Selyanskaya, G. N. (2017). Contemporary tools of managing efficiency of the supreme educational environment. *Economics and Management: Problems, Solutions*, 5, 62–68. (In Russ.)
- Kara-Murza, S. G. (2013). O neeffektivnykh vuzakh Rossii: metodologicheskie problemy [On inefficient universities in Russia: Methodological problems]. *Social and Humanitarian Knowledge*, 1, 193–206. (In Russ.)
- Khagurov, T. A. (2015). Reforma obrazovaniia glazami professional'nogo soobshchestva: god spustia [Education reform through the eyes of the professional community: A year later]. *Reforming Russia*, 13, 360–381. (In Russ.)

- Kolyanov, A. Yu. (2007). *Professional'naiia deformatsiia lichnosti politicheskogo zhurnalista* [Professional deformation of the personality of a political journalist]. [Unpublished PhD thesis] St. Petersburg. (In Russ.)
- Krolivetskaya, I. E., & Romanyuk, A. N. (2017). K voprosu ob emotsional'nom vygoranii pedagogov [On the issue of emotional burnout of teachers]. *Scientific-Methodological Electronic Journal "Koncept"*, 23, 52–56. (In Russ.)
- Laikova, I. V. (2016). The psychoanalytic concepts of the emotional burnout. *Russian Psychological Journal*, 13(1), 40–50. (In Russ.)
- Lyashenko, V. G. (2020). Prevention of emotional burning out of teachers in the institution of higher education. *StudNet*, 3(8), 66–72. (In Russ.)
- Mishchenko, M. S. (2015). Features of research of emotional burnout syndrome by the method of “diagnosis of emotional burnout level” by V. Boyko. *Molodiy Vcheniy*, 4–3, 103–105. (In Russ.)
- Nikolaeva, A. A., & Belyaeva, V. S. (2020). Prevention of emotional burnout in the teaching staff. *Kazan Pedagogical Journal*, 3, 249–255. (In Russ.) <https://doi.org/10.34772/KPJ.2020.140.3.035>
- Polomoshnov, A. F. (2012). The apology of the inefficient universities. *Vestnik of Don State Agrarian University*, 4, 142–154. (In Russ.)
- Pryazhnikov, N. S., & Ozhogova, E. G. (2008). Burnout syndrome in teachers: coping strategies. *Psychological Science and Education*, 2, 87–94. (In Russ.)
- Senashenko, V. S. (2017). On the reform of Russian higher education system. *Proceedings of Higher School: Experience, Problems, Prospects* (pp. 3–15). RUDN University. (In Russ.)
- Slobodnyak, I. A., & Baenkhaeva, A. V. (2015). On methodology for monitoring the efficiency of higher school activities. *Economic Analysis: Theory and Practice*, 36, 50–60. (In Russ.)
- Spiridonova, E. A. (2017). About some ambiguous tendencies in Russian higher school. *Higher Education in Russia*, 1, 25–34. (In Russ.)
- Sukhov, V. N. (2017). Vysshaia shkola Rossii: reformy noveishego vremeni [Higher school of Russia: Reforms of modern times]. *Proceedings of Problems of Socio-Cultural and Political Modernization: Man, Communication, Environment* (pp. 116–118). (In Russ.)
- Teslenko, A. N. (2017). Teacher of the higher school as victim of rash reforms in education. *Psychological-Pedagogical Journal "Gaudeamus"*, 16(3), 88–92. (In Russ.)
- Tikhonov, O. N. (2012). Chto dal'she? Slovo o “neeffektivnykh” vuzakh [What's next? A word about “inefficient” universities]. *Council of Rectors*, 11, 10–13. (In Russ.)
- Vodopyanova, N. E., & Starchenkova, E. S. (2005). *Sindrom vygoraniia: diagnostika i profilaktika* [Burnout syndrome: Diagnosis and prevention]. Peter. (In Russ.)



Образовательные траектории выпускников 9-х классов: региональные особенности

Л. Ю. Бедарева¹, Е. В. Ломтева¹

¹ Институт прикладных экономических исследований Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Россия

Для цитирования	Бедарева Л. Ю., Ломтева Е. В. Образовательные траектории выпускников 9-х классов: региональные особенности // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 2. С. 103–118. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.007
For citation	Bedareva, L. Yu. , & Lomteva, E. V. (2022). Educational trajectories of 9th grade graduates: Regional features. <i>Vocational Education and Labour Market</i> , 2, 103–118. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.007
Поступила Received	14 июня 2022 г. June 14, 2022
Copyright	© Бедарева Л. Ю., Ломтева Е. В., 2022
Финансирование	Статья выполнена в рамках темы Государственного задания РАНХиГС № 11.2 «Анализ дополнительного образования молодежи в контексте государственной молодежной политики» на 2022 г.

Бедарева Лариса Юрьевна — старший научный сотрудник Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, ORCID: 0000-0002-5457-6182, e-mail: lara-2006@mail.ru

Ломтева Елена Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, ORCID: 0000-0002-4696-1400, e-mail: lomteva-ev@ranepa.ru

Аннотация

Предмет. Возрастающий интерес молодежи к системе среднего профессионального образования (СПО), особенно со стороны выпускников 9-х классов, достоин всестороннего изучения, в том числе в плане анализа процессов приема в профессиональные образовательные организации (ПОО) с целью выявления возможной дополнительной нагрузки на региональные системы СПО и принятия в связи с этим органами управления образованием необходимых и своевременных управленческих решений, в равной степени удовлетворяющих потребности как молодежи, так и работодателей.

Цель статьи — анализ особенностей образовательных треков выпускников 9-х классов «школа — СПО» в различных субъектах Российской Федерации.

Методы. Исследование основывается на изучении данных, полученных из федеральных статистических форм отчетности ОО-1 и СПО-1 за 5 лет (с 2017 по 2021 годы), и проведено методом математического анализа данных. Для наибольшей наглядности результаты представлены в виде инфографики.

Результаты. Анализ приема в ОО СПО на основе статистических данных позволил выявить региональную неоднородность востребованности молодыми людьми обучения в системе СПО, а также определить основные тренды выбора регионов обучения. Выявлено, что интерес к обучению в системе СПО наблюдается не только по программам подготовки специалистов среднего звена, но и по программам подготовки квалифицированных рабочих, в том числе и на договорной основе.

Практическая значимость. Результаты исследования, изложенные в статье, могут быть использованы при принятии управленческих решений как на уровне профессиональной образовательной организации, так и на региональном уровне в части совершенствования профориентационной работы и утверждения контрольных цифр приема.

Ключевые слова: молодежь, среднее профессиональное образование, СПО, образовательная траектория, трудоустройство, выпускники девярых классов

Educational trajectories of 9th grade graduates: Regional features

L. Yu. Bedareva¹, E. V. Lomteva¹

¹Institute of Applied Economic Research, RANEPА, Moscow, Russian Federation

Larisa Yu. Bedareva — Senior Researcher at the Centre of Economics of Continuing Education, Institute of Applied Economic Research, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0002-5457-6182, e-mail: lara-2006@mail.ru

Elena V. Lomteva — Candidate of Science (Pedagogy), Docent, Leading Researcher at the Centre of Economics of Continuing Education, Institute of Applied Economic Research, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0002-4696-1400, e-mail: lomteva-ev@ranepa.ru

Abstract

Background. The recently changing interest in the system of secondary vocational education among young people, especially among graduates of 9th grade, creates a need to analyse admission to educational organisations that implement educational programmes of secondary vocational education (SVE) in order to identify possible additional burden on regional systems SVE and for the education authorities to adopt necessary management decisions for a timely decision to meet the demand both of the youth and of the employers.

Objective. Analysis of the features of 9th grade graduates' educational tracks "school — secondary vocational education" in various regions of the Russian Federation.

Methods. The study is based on the study of data that was being obtained from the federal statistical reporting forms ОО-1 and СПО-1 for 5 years, from 2017 to 2021, and

was carried out using the method of mathematical data analysis. For the greatest clarity, the results are presented in the form of infographics.

Results. The analysis of admission to vocational education organisations made it possible to identify regional heterogeneity in young people's demand for training in the vocational education system, as well as to determine the main trends in the choice of regions for studying. It was revealed that interest in training in the vocational education system is observed not only in training programmes for mid-level specialists, but also in training programmes for skilled workers, including studying on a contractual basis.

Practical significance. The results of the study presented in the article can be used for making managerial decisions at the level of a professional educational organisation and at the regional level in the case of career guidance work and establishment of admission control figures.

Keywords: youth, secondary vocational education, educational trajectory, employment, 9th grade graduates

Введение

Среднее профессиональное образование на сегодняшний день — наиболее динамичный уровень образования. Происходящие изменения в системе СПО в некоторой степени связаны с вступлением России в 2012 году в международное движение WorldSkills International, целью которого является популяризация рабочих профессий. В 2021 году для поддержки выпускников школ в части получения востребованной профессии и быстрого выхода на рынок труда Минпросвещения РФ подготовило проект постановления «О проведении эксперимента по реализации образовательных программ среднего профессионального образования в рамках федерального проекта “Профессионалитет”». Данные меры призваны помочь молодежи осознанно выбрать будущую профессию с последующим трудоустройством. Быстрый выход на рынок труда выпускников образовательных организаций системы СПО, обновление материально-технической базы колледжей, привлечение к образовательному процессу работодателей привели к росту интереса молодежи именно к этому уровню образования. Все большая доля выпускников 9-х классов предпочитает уходить в систему СПО, а не продолжать обучение в школе. Интерес к системе СПО возник не только со стороны молодежи, но и со стороны рынка труда, особенно с учетом принятого в стране курса на стремительное развитие собственной промышленности. Поэтому региональные системы среднего профессионального образования должны быть готовы к возрастающей численности обучающихся. А вот готова ли система среднего профессионального образования к быстрому наращиванию потока поступающих? На этот вопрос можно ответить, проанализировав динамику приема в профессиональные образовательные организации в регионах с целью выявления возможной дополнительной нагрузки на региональные системы СПО и принятия необходимых управленческих решений со стороны органов управления образования для своевременного удовлетворения спроса на данный

уровень образования как со стороны молодежи, так и со стороны работодателей.

Анализом образовательных траекторий молодежи занимались многие авторы. Хорошо изучены процессы перехода молодых людей из школы в вузы и возникающие в связи с этим потребности в разработке стимулирующих мер, способствующих сохранению контингента выпускников школ в регионе проживания и получению ими специальностей, востребованных именно местным рынком труда (Алешковский и др., 2020). Исследовались взаимосвязи образовательных траекторий с успеваемостью обучающихся (Бессуднов, Малик, 2016). В качестве основных барьеров для получения качественного образования многие ученые определяли территориальное неравенство, финансовое положение семей, а также «первичные и вторичные эффекты социального происхождения семей» (Богданов, Малик, 2020; Косякова и др., 2016; Хавенсон, Чиркина, 2019). Отдельно рассматривались вопросы влияния профессионально-личностных качеств студентов на их будущие профессиональные треки (Иванов, 2016), а также различия в образовательных и профессиональных траекториях как молодых людей, так и старшего поколения (Константиновский, Попова, 2022). Социологический подход в исследованиях образовательных и профессиональных траекторий характерен для работ Чередниченко Г. А. (2014), которая, кроме внешних регуляторов получения образования и формирования профессиональных траекторий, выделяет аскриптивные факторы — место жительства, пол, социально-экономический статус родителей, уровень их образования, которые также оказывают влияние на профессиональное самоопределение молодежи.

Однако региональные особенности, влияющие на выбор молодых людей, поступающих в образовательные организации системы СПО сразу после завершения обучения в школе, не рассматривал практически никто. Целью данной статьи является анализ динамики выбора выпускниками 9-х классов образовательных траекторий, связанных с продолжением обучения в образовательных организациях СПО, за последние 5 лет: с 2017 по 2021 годы. Отдельный акцент в исследовании был сделан на 2020–2021 годах, когда произошли кардинальные изменения в системе образования, связанные с пандемией.

Методы

Исследование было осуществлено методом критического анализа статистических данных, представленных в формах федерального статистического наблюдения № ОО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» и № СПО-1 «Сведения об образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования» за последние 5 лет, начиная с 2017 г. В процессе исследования были использованы методы математической статистики и графического изображения результатов.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе проведен анализ литературы, определены цель, задачи, методы исследования и план работ. На втором этапе проведен анализ форм статистического наблюдения и определены регионы, наиболее привлекательные для поступления на программы СПО, выявлены основные тенденции региональной миграции молодежи после окончания 9-го класса, проанализирована общая динамика приема в колледжи и техникумы по всем субъектам Российской Федерации.

Результаты и обсуждение

В результате исследования авторами было отмечено, что в течение последних пяти лет (начиная с 2017 / 2018 учебного года) доля школьников, продолживших обучение в 10-м классе школы, планомерно снижалась.

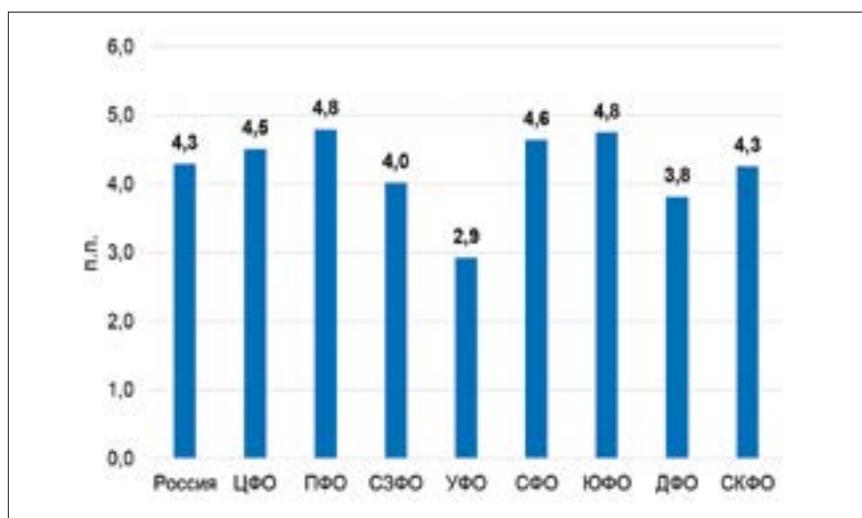


Рис. 1. Увеличение доли школьников, ушедших из школы после 9-го класса за период с 2017 / 2018 по 2021 / 2022 уч. гг. (п. п.¹)

Рост численности выпускников 9-х классов, ушедших из школы, зафиксирован по всем федеральным округам и по России в целом (рис. 1).

В среднем по России данный показатель составил 4,3 п. п. Самый высокий показатель наблюдается в Приволжском и Южном федеральных округах (4,8 п. п.), самый низкий — в Уральском федеральном округе (2,9 п. п.). Однако если на рис. 1 видна только общая картина изменения доли ушедших из школы выпускников 9-х классов за пятилетний период, то на рис. 2 можно увидеть изменение доли школьников, ушедших из школы после 9-го класса, по отдельным учебным годам, то есть изменение показателя относительно предыдущего учебного года. Начиная с 2017 / 2018 учебного года и до 2021 / 2022 учебного года во всех

¹ Процентные пункты.

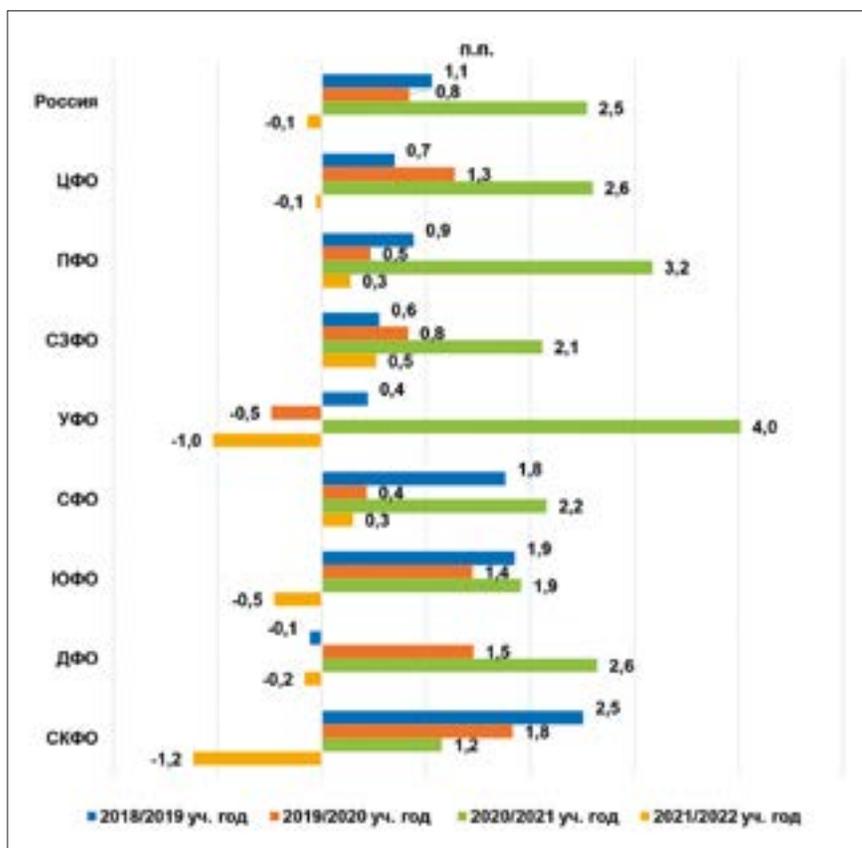


Рис. 2. Изменение доли школьников, ушедших из школы после 9-го класса (рост / снижение показателя относительно предыдущего учебного года, п. п.)

Примечание. Расчет велся относительно тех, кто ушел из школы после 9-го класса

федеральных округах (за исключением УФО) наблюдался стабильный прирост доли молодежи, ушедшей из школы. В 2020 / 2021 учебном году (начало пандемии) отмечен довольно резкий рост рассматриваемого показателя. Это может быть связано с несколькими обстоятельствами: переходом на дистанционное обучение; самоизоляцией и сложностями с самоорганизацией в обучении, которые не могли не сказаться на качестве получаемого образования в школе; неизвестностью, связанной со сроками проведения ЕГЭ, а также отменой обязательной сдачи ГИА для тех, кто не планировал дальнейшее обучение в вузах. Кроме того, пандемия внесла свои корректировки в финансовое положение семей. Не все смогли себе позволить подготовить своих детей к успешной сдаче ЕГЭ и поступлению в вуз. Как известно, получение высоких баллов ЕГЭ, позволяющих поступить на бюджетную форму обучения, невозможно, за редким исключением, без дополнительных занятий вне школы, которые являются платными. Да и обучение на платной основе в вузах не всем семьям оказалось по карману.

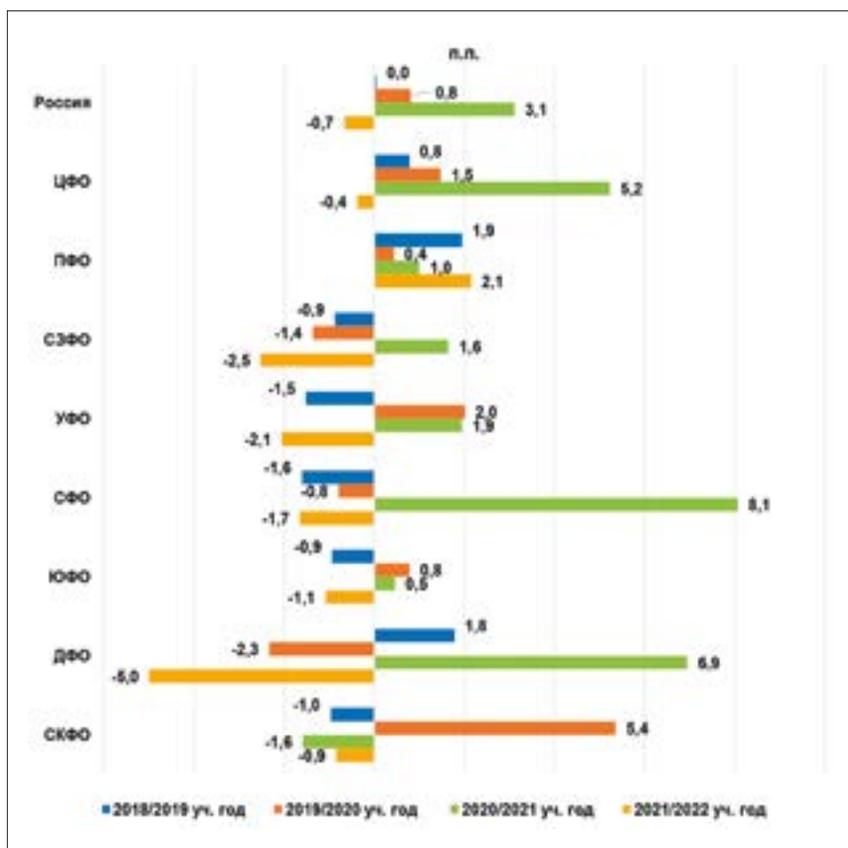


Рис. 3. Изменение доли школьников, продолживших обучение в СПО после завершения 9-го класса (рост / снижение показателя относительно предыдущего учебного года, п. п.)

Примечание. Расчет велся относительно тех, кто ушел из школы после 9-го класса

Из рис. 2 хорошо видно, как менялась численность школьников — выпускников 9-х классов, ушедших из школы. На примере данных по Российской Федерации в целом в 2020 / 2021 учебном году (в первый год пандемии) можно наблюдать, как вырос процент ушедших из школы. Если взять Уральский федеральный округ, то, несмотря на самый маленький общий прирост доли выпускников 9-х классов, не продолживших обучение в школе, в 2020 / 2021 учебном году там наблюдается самый высокий процент ушедших из школы — плюс 4,0 п. п. по сравнению с предыдущим годом.

По логике, выпускники, не продолжившие обучение в 10-м классе, должны были бы поступать в образовательные организации, реализующие программы среднего профессионального образования. На рис. 3 видна динамика поступления выпускников 9-х классов в образовательные организации СПО. В годы, когда наблюдалось падение доли выпускников 9-х классов, продолживших обучение в СПО, было отмечено

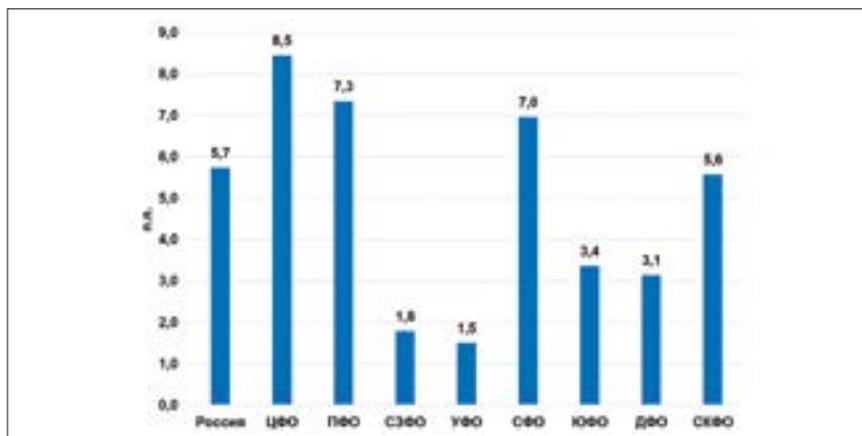


Рис. 4. Изменение доли школьников, продолживших обучение в СПО на ППССЗ после завершения 9-го класса (общий прирост / снижение в 2021 / 2022 уч. г. относительно 2017 / 2018 уч. г., п. п.)
Примечание. Расчет относительно тех, кто ушел из школы после 9-го класса

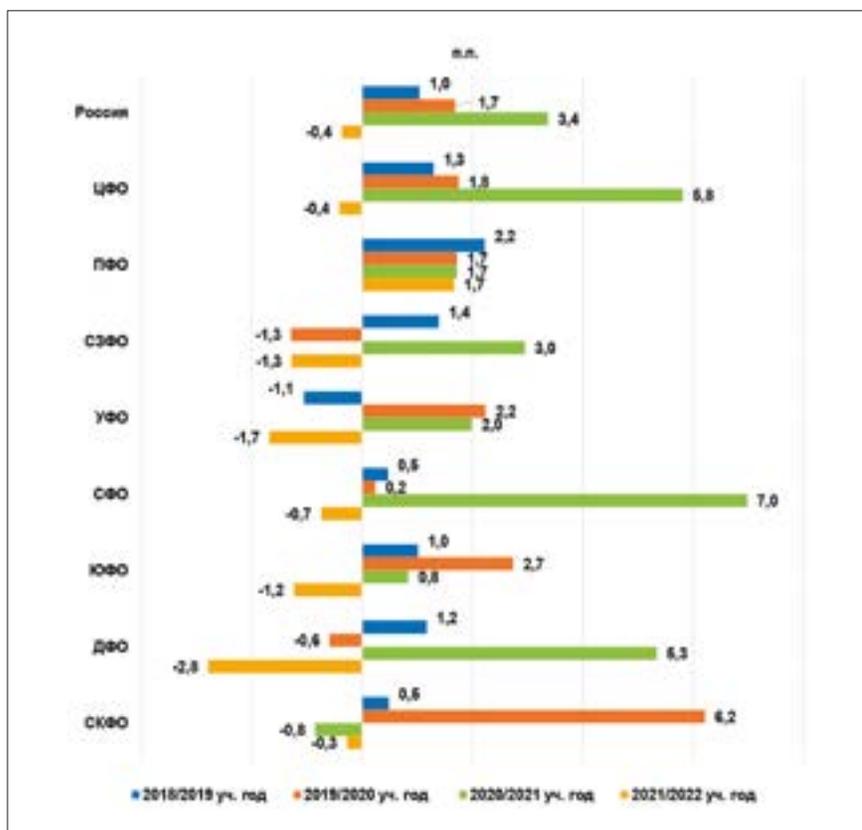


Рис. 5. Изменение доли школьников, продолживших обучение в СПО на ППССЗ после завершения 9-го класса (рост / снижение показателя относительно предыдущего учебного года, п. п.)
Примечание. Расчет велся относительно тех, кто ушел из школы после 9-го класса

увеличение доли выпускников 9-х классов, не продолживших обучение в образовательных организациях своего региона. При этом общая доля выпускников 9-х классов, ушедших из школы, увеличилась даже в СЗФО, УФО и ЮФО. Сравнивая данные, представленные на рис. 2 и 3, можно увидеть, что процент молодежи, ушедшей из школы в конкретном федеральном округе, не совпадает с процентом поступивших выпускников школ в колледжи в том же округе, то есть имеет место образовательная миграция, которую дальше мы рассмотрим чуть подробнее в разрезе субъектов Российской Федерации.

Достаточно высокий прирост поступающих в систему СПО в первый год пандемии был отмечен в Центральном, Сибирском и Дальневосточном федеральных округах, причем в Центральном федеральном округе основную долю по притоку поступающих из других регионов показывает Москва. И только в Северо-Кавказском федеральном округе в 2020 / 2021 учебном году было отмечено снижение доли поступающих в СПО. Это связано с падением численности поступающих в колледжи в Чеченской Республике и Кабардино-Балкарской Республике, а также с высокой образовательной миграцией молодежи СКФО в другие регионы.

Рассматривая выбор образовательного пути и продолжения обучения в системе СПО, интересно было посмотреть динамику поступающих не только в целом, но и отдельно по программам подготовки — специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих.

Сразу следует отметить, что во всех федеральных округах и, соответственно, по России в целом, отмечен прирост доли молодежи, выбирающих программы подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) (рис. 4).

Основные изменения произошли в 2020 / 2021 учебном году, когда замечен достаточно ощутимый прирост в региональные системы СПО в период временного локдауна (рис. 5). В 2021 / 2022 учебном году данный показатель снизился практически во всех федеральных округах (кроме ПФО) и по России в целом (но ненамного), поскольку молодые люди и их родители уже в некоторой степени адаптировались к тем изменениям, которые внесла пандемия. При этом если сравнить прирост доли выпускников 9-х классов, продолживших обучение в СПО за период с 2020 / 2021 по 2021 / 2022 учебные годы, с приростом в предыдущие учебные годы, то обнаружится, что данный показатель был довольно высоким, несмотря на небольшое снижение в 2021 / 2022 учебном году.

Абсолютно противоположная картина наблюдается при приеме на программы подготовки квалифицированных рабочих и служащих (ППКРС) (рис. 6). Здесь отмечается снижение численности молодых людей, выбравших обучение по данным программам.

Однако нельзя однозначно говорить о том, что программы подготовки квалифицированных рабочих и служащих не пользуются популярностью среди молодежи. В рамках исследования, проведенного по данным федеральной статистической формы СПО-1, были проанализированы показатели приемной кампании в ОО СПО за пятилетний период. Отмечено, что как ППССЗ, так и ППКРС пользуются большой популярностью, причем не только на бюджетной, но и на договорной основах (рис. 7 и 8).

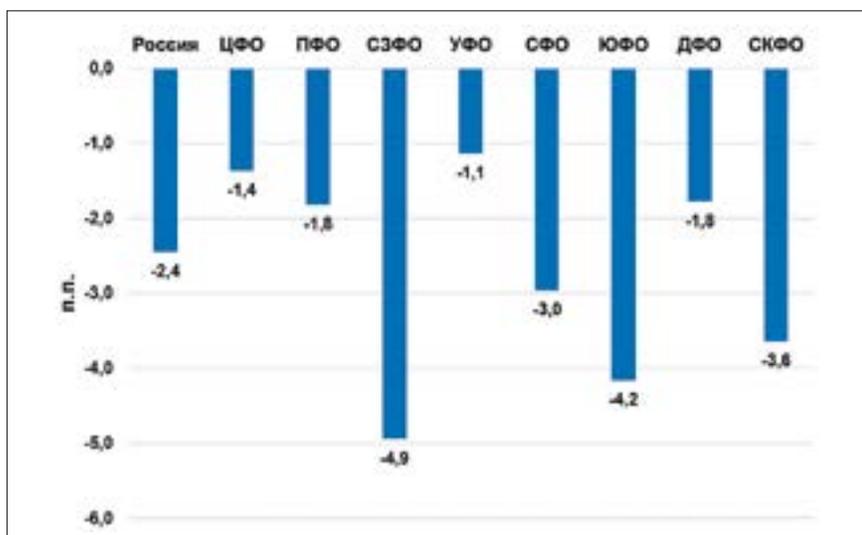


Рис. 6. Изменение доли школьников, продолживших обучение в СПО на ППКРС после завершения 9-го класса, п. п.

Примечание. Расчет относительно тех, кто ушел из школы после 9-го класса

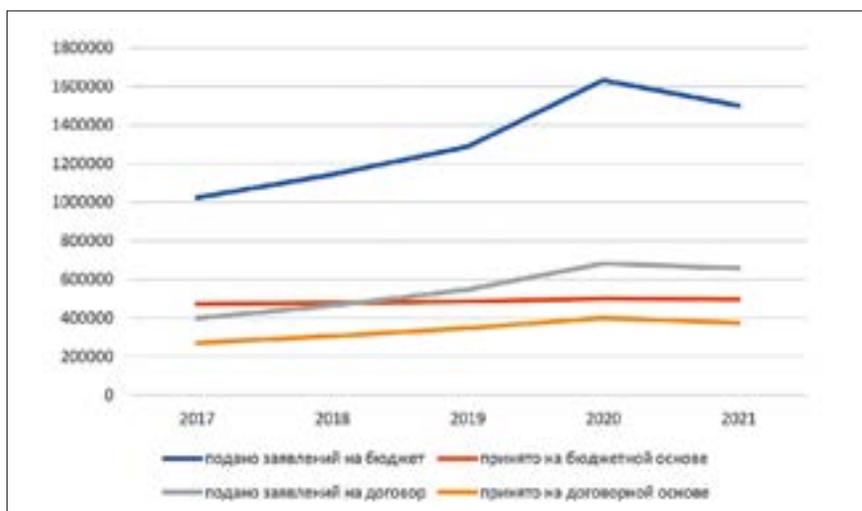


Рис. 7. Спрос и прием в ОО СПО на ППССЗ в зависимости от формы обучения (данные по Российской Федерации в целом, чел.)

Анализ данных по приему показал, что число заявлений, поданных в ОО СПО на бюджетной основе как на ППССЗ, так и ППКРС в несколько раз превышает число принятых на бюджет. В течение пяти лет зафиксирован постоянный рост числа поданных заявлений — при практически не меняющихся контрольных цифрах приема, а по ППКРС даже

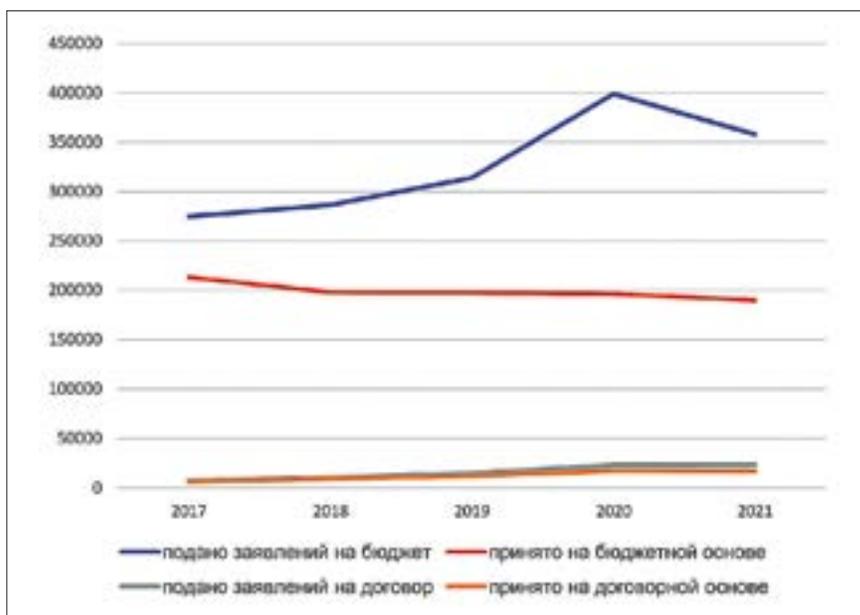


Рис. 8. Спрос и прием в ОО СПО на ППРКС в зависимости от формы обучения (данные по Российской Федерации в целом, чел.)

снижающихся. Молодые люди, которые не смогли обучаться бесплатно, поступают на договорной основе в государственные колледжи либо идут учиться в частные образовательные организации. Частное образование более гибко подстраивается под запросы молодежи, но ограничения, связанные с ресурсным обеспечением, не дают возможности частным колледжам обучать всех желающих.

Обстоятельство, когда выпускник школы не смог поступить в колледж, находящийся в регионе проживания, вынуждает молодежь поступать в образовательные организации ближайших регионов или переезжать в более престижные регионы с точки зрения наличия в колледжах престижных программ или перспективы последующего трудоустройства.

На рис. 9 представлена информация об изменении доли выпускников 9-х классов, не продолживших обучение в образовательных организациях своего региона (отрицательное значение показывает, что в данный федеральный округ, в отличие от названия показателя, есть приток из других). Лидером по притоку молодых людей является Центральный федеральный округ, в котором находится город федерального значения Москва. Помимо ЦФО приток отмечен также в ПФО, УФО, СФО, ДФО и СКФО, а вот СЗФО и ЮФО, наоборот, отличились увеличением доли выпускников 9-х классов, ушедших из колы и не продолживших свое дальнейшее обучение ни в одной ОО своего региона.

Если говорить о регионах с наибольшей долей выпускников 9-х классов, которые не продолжают свое обучение ни в одной ОО своего

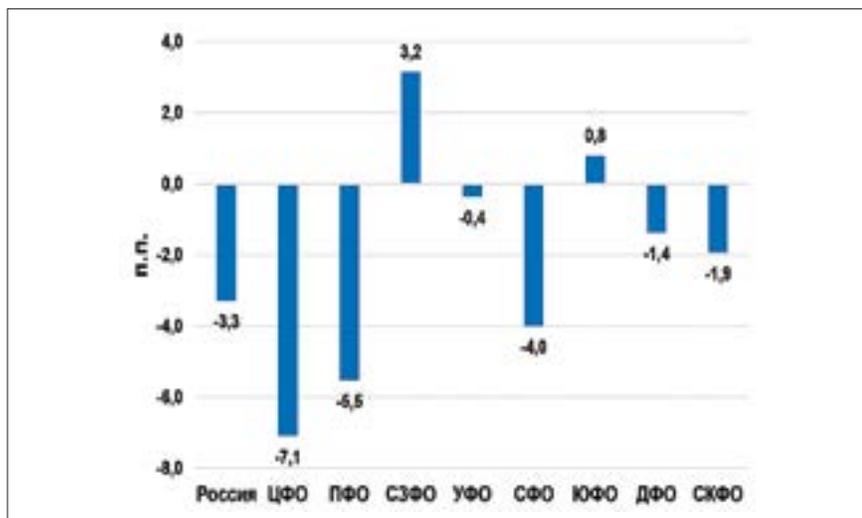


Рис. 9. Изменение доли школьников, не продолживших обучение в ОО своего региона после завершения 9-го класса (общий прирост / снижение в 2021 / 2022 уч. г. относительно 2017 / 2018 уч. г., п. п.)

Примечание. Расчет относительно тех, кто ушел из школы после 9-го класса



Рис. 10. Регионы, в которых отмечено увеличение доли школьников, не продолживших обучение в ОО СПО своего региона после 9-го класса за период с 2017 / 2018 по 2021 / 2022 уч. год

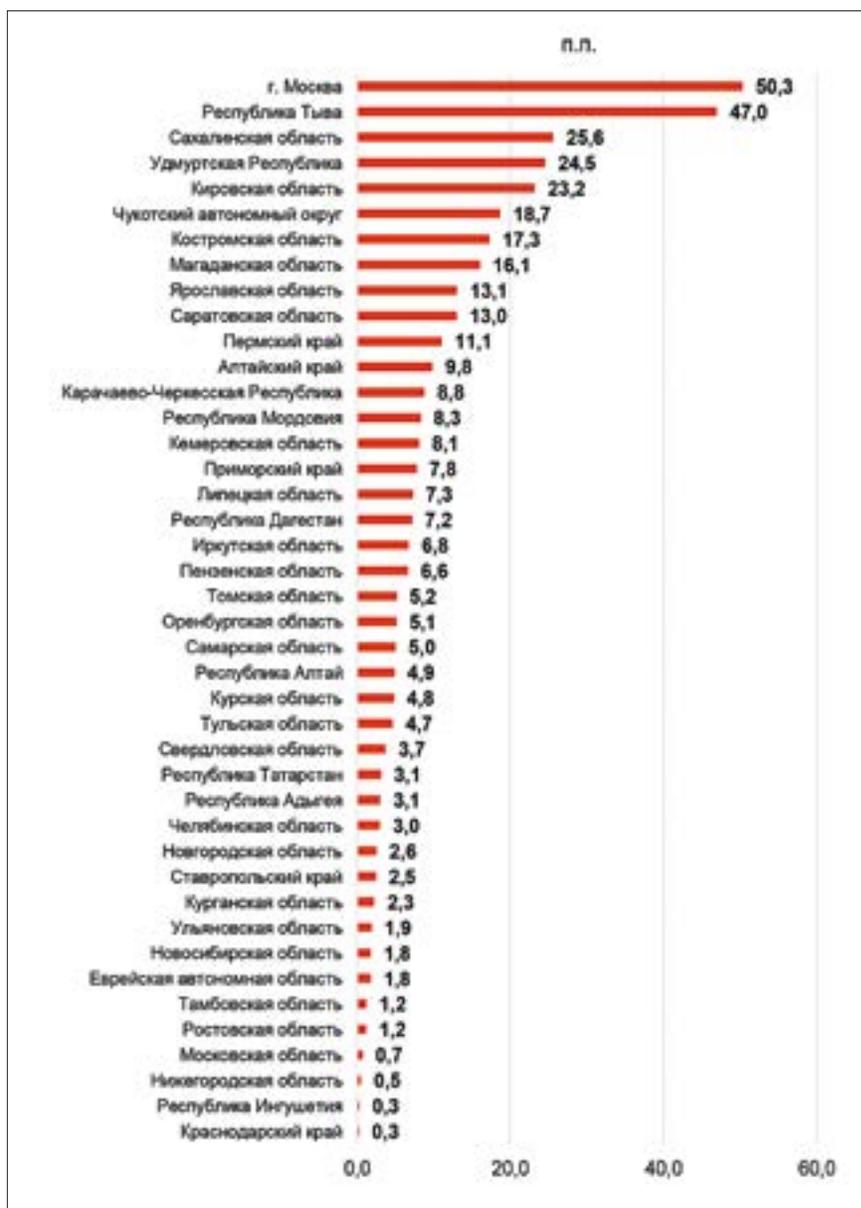


Рис. 11. Регионы, в которых отмечен приток доли выпускников 9-х классов за период с 2017 / 2018 по 2021 / 2022 уч. год

региона, то на первом месте находится Ямало-Ненецкий автономный округ с показателем 32,6% (рис. 10).

В исследованиях за период с 2017 / 2018 по 2019 / 2020 учебные годы было отмечено, что Москва и Санкт-Петербург являются точками притяжения молодых людей как в части обучения, так и в части трудоустройства (Ломтева, 2021). На рис. 11 представлены регионы, в которые

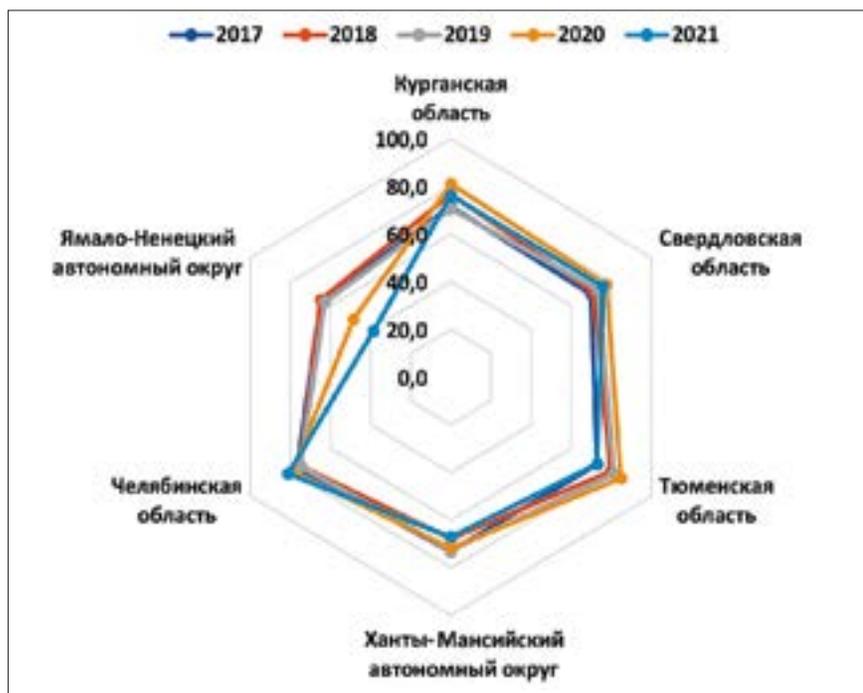


Рис. 12. Динамика приема в ОО СПО УФО, %

Примечание. Учитываются только выпускники 9-х и 11-х классов, поступившие в ОО СПО сразу по завершении обучения в школе

стремится попасть молодежь. Так, наибольшая образовательная миграция отмечена в Москве — чуть более 50,0%, на втором месте по притоку обучающихся находится Республика Тыва — 47,0%; при этом в Санкт-Петербурге за пятилетний период отмечено снижение притока, как и за период с 2017 / 2018 по 2019 / 2020 учебные годы (доля выпускников 9-х классов, не продолживших обучение в ОО своего региона, составила 7,8%). Социально-экономическое положение регионов играет далеко не последнюю роль при выборе образовательных траекторий молодежи, и, конечно, в дальнейших своих исследованиях мы сделаем акцент именно на региональной специфике приема и факторов, влияющих на этот прием.

В данной статье рассматриваются образовательные траектории выпускников 9-х классов, но изменения, произошедшие в нашей стране за последние два года в сфере образования (например, отмена в 2020 / 2021 и в 2021 / 2022 учебных годах обязательной сдачи ЕГЭ в 11-м классе), привели к тому, что и выпускники 11-х классов стали чаще выбирать СПО.

В рамках данной публикации хотелось бы показать динамику изменения доли принятых на обучение в колледжи после 9-го и 11-го класса на примере Уральского федерального округа (рис. 12). Диаграмма наглядно показывает, как менялась картина приема в ОО СПО по годам.

Рассмотрение образовательных треков выпускников 11-х классов и выпускников профессиональных образовательных организаций может стать интересным продолжением начатой работы для понимания общей картины востребованности среднего профессионального образования. Тогда можно будет сформулировать общие тренды, характерные для всех субъектов Российской Федерации и выявить основные мотивы, которыми руководствуется молодежь при выборе образовательного пути.

Заключение

Тенденция роста востребованности обучения в образовательных организациях СПО будет сохраняться и в ближайшие годы, и к этому региональные системы СПО должны быть готовы.

В настоящее время растущий контингент поступающих в образовательные организации СПО сдерживается ограниченными возможностями их ресурсного обеспечения. Это приводит к тому, что молодежь вынуждена поступать на платной основе, в том числе в частные профессиональные образовательные организации, или выбирать для поступления другие регионы.

Результаты исследования могут быть использованы специалистами органов управления образованием, в сферу деятельности которых входят вопросы профессионального образования и образовательной миграции молодежи.

Литература

1. Алешковский И. А., Мотева А. И., Савина Н. Е., Гаспаришвили А. Т., Крухмалева О. В. Образовательные траектории выпускников школ российского промышленного региона // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 10. С. 41–60. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-10-41-60>
2. Бессуднов А. Р., Малик В. М. Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 135–167.
3. Богданов М. Б., Малик В. М. Как сочетаются социальное, территориальное и гендерное неравенства в образовательных траекториях молодежи России? // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 3 (157). С. 391–421. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1603>
4. Иванов С. Ю., Иванов А. С., Морковкин Д. Е., Гуменная Н. С. Профессиональные траектории выпускников вузов и их трудовая адаптация // Социодинамика. 2016. № 12. С. 54–67. https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=19374
5. Константиновский Д. Л., Попова Е. С. От восприятия перемен — к изменению социального поведения // Мир России. 2022. Т. 31. № 1. С. 6–24. <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2022-31-1-6-24>
6. Косякова Ю., Ястребов Г., Янбарисова Д., Куракин Д. Воспроизводство социального неравенства в российской образовательной системе // Журнал социологии и социальной антропологии. 2016. Т. 19. № 5. С. 76–97.

7. Ломтева Е. В. Готовность системы среднего профессионального образования к росту контингента поступающих // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 3 (43). С.58–65

8. Хавенсон Т. Е., Чиркина Т. А. Образовательный выбор учащихся после 9-го и 11-го классов: сравнение первичных и вторичных эффектов социально-экономического положения семьи // Журнал исследований социальной политики. 2019. Т. 17. № 4. С. 539–554. <https://doi.org/10.17323/727-0634-2019-17-4-539-554>

9. Чередниченко Г. А. Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований). М.: ЦСП и М, 2014. 560 с.

References

- Aleshkovsky, I. A., Moteva, A. I., Savina, N. E., Gasparishvili, A. T., & Krukhmalova, O. V. (2020). Educational trajectories of school graduates of the Russian industrial region. *Education and Science*, 22(10), 41–60. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-10-41-60>
- Bessudnov, A. R., & Malik, V. M. (2016). Socio-economic and gender inequality when choosing an educational trajectory after graduating from the 9th grade of secondary school. *Educational Issues*, 1, 135–167. (In Russ.)
- Bogdanov, M. B., & Malik V. M. (2020). How do social, territorial and gender inequalities combine in the educational trajectories of Russian youth? *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 3, 391–421. (In Russ.) <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1603>
- Cherednichenko, G. A. (2014). *Obrazovatel'nye i professional'nye traektorii Rossijskoi molodezhi (na materialakh sotsiologicheskikh issledovaniy)* [Educational and professional trajectories of Russian youth (based on sociological research)]. TsSP i M. 560 p. (In Russ.)
- Ivanov, S. Yu., Ivanov, A. S., Morkovkin D. E., & Gumennaya, N. S. (2016). Professional trajectories of university graduates and their labor adaptation. *Sociodynamics*, 12, 54–67. (In Russ.) https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=19374
- Khavenson, T. E., & Chirkina, T. A. (2019). Educational choices of students after grades 9 and 11: A comparison of primary and secondary effects of family socioeconomic status. *The Journal of Social Policy Studies*, 17(4), 539–554. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/727-0634-2019-17-4-539-554>
- Konstantinovskiy, D. L., & Popova, E. S. (2022). From perception of changes to changes in social behavior. *World of Russia*, 31(1), 6–24. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2022-31-1-6-24>
- Kosyakova, Yu., Yastrebov, G., Yanbarisova, D., & Kurakin, D. (2016). Reproduction of social inequality in the Russian educational system. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 19(5), 76–97. (In Russ.)
- Lomteva, E. V. (2021). Readiness of the system of secondary vocational education for the growth of the contingent of applicants. *Vocational Education in Russia and Abroad*, 3, 58–65. (In Russ.)



Дистанционное обучение и цифровизация образования в оценках студенческой молодежи (по материалам всероссийского выборочного наблюдения Росстата)

Т. В. Пермякова¹

¹ Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия

Для цитирования	Пермякова Т. В. Дистанционное обучение и цифровизация образования в оценках студенческой молодежи (по материалам всероссийского выборочного наблюдения Росстата) // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 2. С. 119–131. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.008
For citation	Permyakova, T. V. (2022). Distance learning and digitalization of education in the assessments of students (based on the materials of the All-Russian selective supervision of Rosstat). <i>Vocational Education and Labour Market</i> , 2, 119–131. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.008
Поступила Received	11 апреля 2022 April 11, 2022
Copyright	© Пермякова Т. В., 2022

Пермякова Татьяна Владимировна — кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры философии, социологии и социальной работы Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID: 0000-0002-6401-0940, e-mail: permyakova-t@yandex.ru

Аннотация

Предмет. Для осмысления последствий экстренного перехода к дистанционному обучению в период пандемии важно знать мнение не только преподавателей и управленцев, но и самих обучающихся.

Цель — анализ и теоретическое осмысление статистических данных, характеризующих отношение обучающихся образовательных организаций СПО и вузов к дистанционному обучению в период самоизоляции и перспективам цифровизации образования.

Методы. С позиций институционального и общностного подходов осуществлен вторичный анализ статистических данных Выборочного наблюдения качества и доступности услуг в сферах образования, здравоохранения и социального обслуживания, содействия занятости населения 2021.

Результаты. Авральный переход к дистанционному обучению в период самоизоляции, обусловленной пандемией коронавируса, показал неготовность как организаций среднего профессионального и высшего образования, так и обучающихся к вызовам новой реальности. Согласно результатам всероссийского выборочного наблюдения более половины студентов не удовлетворены дистанционным обучением в период пандемии, более 80 % отнеслись отрицательно к переходу на полностью дистанционное обучение, что свидетельствует об их крайне сдержанном отношении к цифровизации образования и нежеланию расставаться с классической образовательной системой. Дифференцирующим фактором оценок выступают курс обучения и направление подготовки.

Практическая значимость. Полученные результаты могут быть использованы в практической деятельности по совершенствованию дистанционного обучения и принятию управленческих решений в организациях профессионального и высшего образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, дистанционное обучение, цифровизация образования, онлайн-образование, цифровые технологии образования, импlosion образования, ковид-кризис

Distance learning and digitalization of education in the assessments of students (based on the materials of the All-Russian selective supervision of Rosstat)

T. V. Permyakova¹

¹ Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation

Tatiana V. Permyakova — Candidate of Science (Sociology), Docent, Associate Professor at the Department of Philosophy, Sociology and Social Work, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: 0000-0002-6401-0940, e-mail: permyakova-t@yandex.ru

Abstract

Background. To understand the consequences of an emergency transition to distance learning during a pandemic, it is important to know the opinion of not only teachers and managers, but also the students themselves.

Objective. Analysis and theoretical understanding of statistical data characterizing the attitude and assessments of students of educational institutions of secondary vocational education and universities of distance learning during the period of self-isolation and attitude to the prospects for the digitalization of education.

Methods. From the standpoint of institutional and community approaches, a secondary analysis of the statistical data of the All-Russian selective supervision of the quality and availability of services in the areas of education, healthcare and social services, and the promotion of employment of the population was carried out.

Results. The emergency transition to distance learning during the period of self-isolation caused by the coronavirus pandemic has shown the unpreparedness of both secondary vocational and higher education organizations and students for the challenges of the new reality. According to the results of the All-Russian selective observation, more than half of the students are not satisfied with distance learning during the period of self-isolation. More than 80% of students expressed a negative attitude towards the transition to fully distance learning, which indicates their extremely restrained attitude to the digitalization of education and unwillingness to part with the classical educational system. The differentiating factor of assessments is the course of study and the direction of training.

Practical significance. The results obtained can be used in practical activities to improve distance learning and management decision-making in professional and higher education organizations.

Keywords: professional education, distance learning, digitalization of education, online education, digital education technologies, implosion of education, COVID crisis

Введение

Социальный мир никогда не был устойчивым, но «текучесть» и «размытость» реальности, которую мы имеем сегодня, трудно было представить еще несколько десятилетий назад. Ключевым фактором усиления неопределенности и имплозийного характера процессов современного общества стала пандемия COVID-19. Она перевернула наши представления о стабильности и «гарантированности» социальных процессов как в настоящем, так и в перспективе.

Осмыслению влияния коронавирусной инфекции на будущее, которое ждёт человечество после пандемии, посвящено уже немало исследований, среди которых можно отметить работу известного словенского философа С. Жижека «Пандемика! COVID-19 сотрясает мир». Во введении Жижек поднимает главный вопрос, на который отвечает по ходу книги: «Что не так с нашей системой, если мы оказались неподготовленными к катастрофе, несмотря на многолетние предупреждения ученых?» (Žižek, 2020, p. 4)¹.

Анализу практик и последствий пандемии, приспособления к новой повседневности посвящена и вышедшая в том же году коллективная монография «Прощай, COVID?» (2020), изданная Институтом Гайдара. Осмысливая сложившуюся ситуацию, авторы подчеркивают наличие разрывов и конфликтов во всем: между речами политиков и реальной жизнью людей, обращениями медицинских властей и повседневным опытом, требованиями и запретами и новым здравым смыслом. Философы, социологи и политологи делают попытку «обжить» эпоху COVID, в которой общество оказалось запертым, найти адекватный язык для описания и понимания происходящего «слома нормальности».

«Запертой» в самоизоляции и карантине оказалась и система образования, но практически сразу были запущены процессы обсуждения и анализа новой ситуации, коллективного поиска образовательным

¹ Книга переведена на русский язык группой переводчиков-энтузиастов и размещена в социальной сети ВКонтакте. См.: https://vk.com/wall-32961164_133285

сообществом решения возникающих проблем. Как отдельные публикации, так и целые тематические выпуски журналов¹, появившиеся в первые месяцы тотального «дистанта», обнажили трудности и проблемы, связанные с переходом на дистанционное обучение в наиболее сложный период эпидемиологической ситуации, обусловленной пандемией COVID-19. Преподаватели и ученые писали об организационной, материально-технической, методической, информационно-компетентной и психологической неготовности администраций, педагогов и обучающихся к деятельности в новых, непривычных условиях. Отсутствие качественных или просто готовых онлайн-курсов, апробированных цифровых образовательных платформ и технологий, резкое увеличение нагрузки на преподавателей, вызванное необходимостью быстрой перестройки учебных материалов под новые запросы, — эти и другие проблемы обнаружили сразу и имели массовый характер (Блинов и др., 2020; Мурзина, 2020; Казакова, Кондракова, 2021; Назаров и др., 2021; Пеша, 2020). В наиболее сложной ситуации оказались образовательные организации профессионального образования (Блинов и др., 2020; Крепец, Бугров, 2020). Если многие вузы к этому времени уже имели собственные электронные образовательные системы, объединившие в единую виртуальную среду многочисленные аспекты образовательной деятельности, некоторый опыт работы с цифровыми инструментами, то для значительной части техникумов и колледжей работа в этом направлении была новой и стала настоящим испытанием.

По мнению исследователей Института образования ВШЭ, трудности организаций СПО обусловлены спецификой образовательных программ, а также некоторыми особенностями социально-экономического положения семей студентов СПО. Подготовка по рабочим и техническим профессиям (слесарь, токарь, автомеханик, парикмахер) носит по преимуществу прикладной, практический характер, ее сложно организовать в удаленной форме. «Организовать весь этот процесс дистанционно, без непосредственного доступа ученика к реальному оборудованию и вне контакта face-to-face с мастером и преподавателем, бывает, чаще всего, невероятно трудно» (Романова, Дудырев, 2020). Еще одним фактором, препятствующим переходу к дистанционному обучению в колледжах, является материальное положение обучающихся: «всюду в мире выходцев из бедных семей среди студентов СПО существенно больше, чем среди студентов университетов. Эти учащиеся могут у себя дома даже быть лишены элементарных условий для систематической учебы в удаленном режиме: часто у них нет оборудованного рабочего места, компьютера или планшета, соединенного с Интернетом, и т. д. В процессе удаленной учебы они гораздо реже могут рассчитывать на помощь и поддержку в этом деле со стороны собственных родителей» (Там же, 2020). В результате созданная коронакризисом ситуация для многих студентов СПО оказалась труднопреодолимой.

Анализируя результаты и последствия дистанционного обучения в период самоизоляции, важно знать мнение и отношение к этим событиям

¹ См., например, Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 2. <https://po-rt.ru/issues/147>

не только преподавателей и управленцев, но и самих обучающихся. Такой подход определил и цель статьи: теоретическое осмысление статистических данных, характеризующих оценки обучающихся образовательных организаций СПО и вузов дистанционного обучения в период самоизоляции и отношение к цифровизации образования как ведущему тренду в развитии института образования.

Методы

Методологической основой работы являются институциональный и общностный подходы, с позиций которых осуществлен вторичный анализ статистических данных всероссийского выборочного наблюдения качества и доступности услуг в сферах образования, здравоохранения и социального обслуживания, содействия занятости населения, реализованного Федеральной службой государственной статистики в июле 2021 года¹.

Результаты и обсуждение

В сложившейся весной 2020 года эпидемиологической ситуации система образования вынуждена была в срочном порядке перейти на дистанционное обучение. Ситуация массового перехода на дистанционное обучение в условиях пандемии коронавируса оказалась принципиально новой для системы образования нашей страны, к которой она, как и другие сферы, оказалась не готовой, и этот процесс не мог пройти гладко, без проблем и трудностей. Для понимания отношения студентов профессиональных образовательных организаций и вузов к дистанционному обучению в период пандемии COVID-19 целесообразно обратиться к результатам выборочного наблюдения качества и доступности услуг в сферах образования, здравоохранения и социального обслуживания, содействия занятости населения, осуществленного Росстатом. Для определения уровня удовлетворенности образовательными услугами невозможно было обойти вопрос, касающийся оценок дистанционного обучения, с которым пришлось столкнуться россиянам в этот период. По результатам обследования в 2020–2021 учебном году больше половины обучающихся профессиональных и высших образовательных организаций (61,0%) все время или большую часть времени находились на дистанционном обучении. При этом старшекурсники и выпускники провели вне стен учебного заведения больше времени, чем студенты младших курсов (63%, 60,8% и 54,8% соответственно). Это говорит о том, что для младших курсов образовательные организации в большей

¹ Выборочное наблюдение качества и доступности услуг в сферах образования, здравоохранения и социального обслуживания, содействия занятости населения 2021 // Федеральная служба государственной статистики. http://gks.ru/free_doc/new_site/GKS_KDU_2021/index.html.

Наблюдение осуществлялось на основе личного опроса членов домашних хозяйств (респондентов) по месту их проживания в составе отобранного для наблюдения домохозяйства. Объем многофазной выборки составил 48 тыс. домохозяйств со всей территории Российской Федерации. В части выборочного наблюдения, касающегося образовательных услуг, респондентами были лица в возрасте до 30 лет, обучавшиеся в 2020 / 2021 учебном году в профессиональной образовательной организации или организации высшего образования.

степени стремились сохранить привычные условия. Около 40 % студентов проходили обучение в дистанционном формате короткий промежуток времени (менее одного месяца). Таким образом, в силу различий эпидемиологической обстановки и условий конкретной образовательной организации многие из них смогли сохранить традиционный формат обучения.

Оценки дистанционного обучения в период самоизоляции

Неготовность образовательных организаций к экстренному переходу на дистанционное обучение не могла не сказаться на оценках. В той или иной степени удовлетворены дистанционным обучением меньше половины обучающихся (41,1 %), при этом оценки существенно отличаются по курсам: выпускники выразили большую удовлетворенность дистанционным обучением, чем студенты младших и средних курсов (62 %, 38,3 % и 36,7 % соответственно). Такой расклад можно объяснить потребностью в большей свободе выпускников, наличием у них вторичной занятости, умением распределять и использовать свое время. Для студентов младших курсов ситуация дистанционного обучения оказалась более сложной, они в меньшей степени оказались к ней готовыми в различных аспектах, что и повлекло за собой более низкие оценки.

Достаточно интересными оказались оценки дистанционного обучения студентами разных отраслей подготовки. Наибольшую удовлетворенность выразили обучающиеся по направлениям «архитектура и строительство» (58,6 %), «сельское и рыбное хозяйство» (58,6 %), юриспруденция (51,0 %), наименьшую — студенты таких направлений, как «транспорт» (31,3 %), «металлургия, машиностроение и металлообработка» (31,4 %), «образование и педагогика» (36,0 %). Обусловлены ли эти оценки спецификой получаемой специальности или здесь главная роль принадлежит образовательным организациям, сумевшим или не сумевшим организовать учебный процесс в непривычном формате? Как показал дальнейший анализ, оба эти фактора сказались на оценках обучающихся.

Что касается других факторов, то они также оказали определенное влияние. Студенты, обучающиеся на бесплатной основе, выразили более критическое отношение к дистанционному обучению: среди них 61,0 % в той или иной степени не удовлетворены им, тогда как среди «внебюджетников» таковых оказалось несколько меньше — 55,7 %. Совершенно предсказуемо дистанционное обучение во время пандемии пришлось «по душе» многим студентам-заочникам: их оказалось в 1,7 раза больше, чем тех, кто выразил негативное отношение (63,2 % против 36,8 %). Большинству, особенно живущим в других городах, сложно в современных условиях брать учебный отпуск и / или «пристраивать» на период сессии детей. Для многих из них дистанционный формат обучения стал удачным выходом из повседневных сложностей, связанных с совмещением работы и учебы. Для студентов-очников переход на дистанционное обучение оказался более болезненным, менее удобным, что и определило отрицательное отношение к нему большинства: негативно восприняли «дистант» 61,2 % обучающихся. Что касается формы собственности

образовательной организации, то по этому параметру различия оказались самыми незначительными: более половины обучающихся в государственных и муниципальных образовательных учреждениях (58,8 %) не удовлетворены дистанционным обучением — среди обучающихся в частных образовательных организациях таковых оказалось чуть больше (61,0 %). Можно предположить, что эта незначительная разница обусловлена главным образом лучшей организацией учебного процесса и стабильностью преподавательского состава государственных образовательных организаций.

Причины неудовлетворенности дистанционным обучением

Все причины можно разделить на две большие группы: с одной стороны, они связаны с образовательными организациями, с другой — с самими обучающимися. На необеспеченность условий для дистанционного обучения со стороны образовательной организации (отсутствие необходимого оборудования, специальных программ, недостаточная подготовка преподавателей, низкая скорость интернета) указали в среднем 46,3 % обучающихся, при этом чем старше курс, тем чаще указывалась данная причина — 44,0 %, 46,1 % и 51,8 % соответственно. Таким образом, выпускники более критично оценивают возможности своих образовательных организаций для дистанционного обучения. Однако доминирующими причинами неудовлетворенности оказались факторы личностного характера: отсутствие мотивации, самодисциплины, необходимых навыков обучения в онлайн-формате, недостаток личного общения с преподавателями и сверстниками — их отметили 81,7 % обучающихся¹.

Уже первые исследования результатов перехода на дистанционное обучение зафиксировали значимость личностных факторов: «учебная активность студентов начинает снижаться по мере того, как проходит мотивирующий «эффект новизны» и все больше начинают требоваться навыки систематической учебной работы, самодисциплины, самопринуждения» (Блинов и др., 2020, с. 18). Вполне закономерно, что причины личностного характера отметили преимущественно студенты младших курсов: именно им не хватило самодисциплины, навыков самоменеджмента, личного общения с преподавателями, ожидаемой атмосферы студенческой жизни и ее атрибутов. Выпускники в этом плане более самостоятельны, имеют сформированную учебную мотивацию, опыт самоорганизации.

В меньшей степени неудовлетворенность дистанционным обучением вызвали проблемы технического характера (один компьютер на всех членов семьи, перебои с доступом в Интернет) — эту группу причин отметили 29 % опрошенных, причем чаще на нее ссылались выпускники (35,2 %), нежели студенты младших курсов (28,0 %). В ходе обследования были выявлены и причины материального характера (дополнительные расходы на Интернет, на приобретение необходимого оборудования) — на них указали 16,2 % респондентов. По этому параметру больше

¹ Вопрос о причинах неудовлетворенности дистанционным обучением имел поливариантную шкалу, сумма ответов превышает 100 %, так как респонденты могли выбрать более одного варианта ответа.

претензий высказали студенты младших курсов: 19,3 % первокурсников и 14,9 % старшекурсников. Проблемы материального характера были достаточно актуальными для студентов СПО: приобрести компьютер в условиях падения доходов у родителей оказалось очень проблематично (Головнев, 2020).

Направление подготовки также выступает дифференцирующим фактором. На необеспеченность условий для дистанционного обучения в образовательных организациях указало большинство респондентов технических специальностей, в первую очередь по направлению «информатика и вычислительная техника» (73,9 %). Реакция студентов-информатиков совершенно понятна: их требования к технической оснащенности учебного процесса в рамках дистанционного обучения выше, чем у обучающихся по другим специальностям, при этом собственных проблем технического характера при переходе на дистанционное обучение у студентов этого направления подготовки оказалось меньше, чем у студентов других специальностей: 17,5 % против 44,8 % у студентов-транспортников и 40,2 % у студентов-педагогов. Неготовность образовательной организации к «дистанту» отметили больше половины студентов и других направлений, таких как здравоохранение (54,6 %), металлургия, машиностроение и металлообработка (52,7 %). Сходство причин, называемых студентами столь разных направлений и специальностей, позволяют предположить, что дело все же не столько в специфике специальности, сколько в состоянии и способности образовательного учреждения организовать учебный процесс в непривычных обстоятельствах. Анализ доминирующей причины неудовлетворенности переходом к обучению в дистанционном формате в зависимости от направления подготовки в очередной раз показал особую роль личностных факторов: мотивации, самодисциплины и т. п. По всем направлениям подготовки причины личностного характера являются ведущими: от 70,4 % (у студентов специальностей «экономика и управление») до 91,1 % (у студентов-информатиков). В этом же диапазоне оценки будущих юристов и специалистов сферы обслуживания — 88,0 % и 86,4 % соответственно.

Пандемия существенно расшатала и так не очень устойчивое здание российского образования, усилила те тенденции, которые уже существовали и были явно или неявно выражены. На имплозию образования — одного из наиболее инерционных социальных институтов — уже давно указывали исследователи: «...наблюдаемые в настоящее время изменения, как в высшем, так и школьном образовании, свидетельствуют о постепенном разрушении формы учебных заведений, их как бы раскрытии изнутри. Тому свидетельство — облачные школы, перевернутые классы, перевернутое обучение (flipped classroom, flipped learning), MOOC со своими образовательными ресурсами и методами обучения: Podcast, Vodcast, Pre-Vodcasting» (Мариносян, 2017, с. 14). Все это суть проявления нелинейного расширения образовательного пространства. По мнению того же автора, современный учащийся — представитель нового антропологического типа — давно распрощался с классической педагогикой, а значит, и классической образовательной системой (Мариносян,

2018., с. 27). Однако результаты анализируемого исследования не подтверждают эту идею в полной мере.

Если временный переход на дистанционное обучение воспринят обучающимися в целом с пониманием, и доля удовлетворенных таким форматом обучения достаточно высока, то оценка перехода обучения полностью на дистанционный формат выглядит иначе. Большинство обучающихся (82,4%) выразили в той или иной степени отрицательное отношение к переходу на полностью дистанционное обучение, что свидетельствует об их нежелании расставаться с классической образовательной системой. На неготовность значительной части студентов признать в качестве полноценного образования его дистанционный аналог указывают и преподаватели (Эрштейн, 2022, с. 51). По данному вопросу обозначилась прямая зависимость от курса обучения: чем старше студенты, тем больше среди них положительно относящихся к «дистанту»: если на младших курсах таковых 17,6%, то среди выпускников в полтора раза больше (27,8%). Тем не менее полностью дистанционное обучение в организациях профессионального и высшего образования большинством обучающихся пока не приветствуется. Даже студенты-заочники, наиболее позитивно оценившие дистанционное обучение в период пандемии, не согласны переходить полностью на дистанционный формат обучения (62,4% против 37,6%). Достаточно ярко различия в оценках перехода на полностью дистанционное обучение обозначились в зависимости от направления подготовки: наиболее категоричную позицию по данному вопросу выразили будущие специалисты лесного и рыбного хозяйства (95,0%) и здравоохранения (93,2%). Научиться разводить рыбу, тем более качественно лечить людей, вряд ли получится «на расстоянии», и обучающиеся хорошо это понимают.

Готовность принять в полной мере дистанционное обучение продемонстрировал почти каждый третий обучающийся по направлению подготовки «архитектура и строительство» (30,0%), четверть (24,4%) студентов по направлению «экономика и управление», 22,3% будущих специалистов сферы обслуживания. Оценки студентов других направлений и специальностей расположились между этими крайностями. Очевидно, что основная причина различий оценок перехода полностью на дистанционное обучение заключается в степени фундаментальности содержания образования по тому или иному направлению подготовки: чем более практический и прикладной характер имеет получаемое образование, тем в большей степени оно требует личного взаимодействия с преподавателями, непосредственного участия в научно-исследовательской работе, то есть всего того, что включает в себя традиционный формат профессионального и высшего образования. Не случайно вопрос о реализации практического (производственного) обучения и организации практик был наиболее острым и сложно решаемым в условиях самоизоляции и карантина, и он остается актуальным при рассмотрении перспектив дистанционного обучения.

Пандемия и вынужденная «удаленка» дали множество уроков, как негативных, так и позитивных. На некоторые существенные негативные последствия цифровизации образования обращают внимание

П. Н. Осипов, В. В. Смирнов, Е. В. Мягкова и другие авторы, отмечая, что цифровые технологии освобождают студента от самого главного — умственной работы, поскольку ответы на все вопросы можно без труда найти в интернете. Привыкнув быстро и поверхностно считать небольшие фрагменты, студенты не способны воспринимать большие тексты, улавливать в них логические связи. Экранная зависимость формирует «клиповое» мышление и способствует росту безграмотности. Неумение и нежелание писать от руки, использование любимой студентами универсальной технологии «копировать — вставить» также снижает уровень грамотности, а общение преимущественно с помощью компьютера тормозит речевое развитие (Осипов, 2020, с. 76–77; Смирнов, Мягкова, 2021, с. 94). Кемеровские исследователи Е. Е. Жернов и Д. Г. Кочергин, говоря о рисках цифровизации, отмечают, что «в сфере образования цифровизация все чаще рассматривается в качестве аксиологической альтернативы гуманистического подхода. Так, в цифровом образовании главной ценностью становится прямая утилитарность знания, в гуманистическом — гармоничное развитие личности» (Жернов, Кочергин, 2021, с. 65). По мере развития дистанционного образования и цифровых технологий актуализируется вопрос о цифровом неравенстве (Назаров и др., 2021, с. 161–162; Попова, 2022), социальной сегрегации образования (Мурзина, 2020, с. 104). Эти и другие проблемы неизбежно переводят дискурс о цифровой трансформации образования из технологической плоскости в этическую и аксиологическую, а значит, требуют глубокого и всестороннего осмысления.

Что касается положительных уроков, то они заключаются, прежде всего, в том, что пандемия и вынужденный переход на дистанционное обучение показали не только системные проблемы института образования, но и его потенциал, позволивший в целом справиться с обрушившейся волной новой реальности. Эта реальность открывает для образования новые перспективы и новые тренды, связанные с усилением роли самообразования (Смирнов, 2020), непрерывного образования, индивидуализации образовательных траекторий, что обуславливает переход к иной образовательной парадигме.

Заключение

Пандемия (или ее очередная волна?) идет на убыль, но вопросы остаются. Результаты всероссийского выборочного наблюдения с очевидностью продемонстрировали неприятие большинством студенческой молодежи тотальной цифровизации образования. Студенты не увидели преимуществ в том варианте дистанционного обучения, который был им предложен в период самоизоляции. Чем обусловлено такое отношение — консерватизмом сознания или тем, что эти преимущества не проявились в полной мере? Сопrotивление новому — нормальная человеческая реакция, сознание человека не изменится через год работы или учебы в непривычных условиях. Студенты готовы и умеют приобретать актуальные или потенциально полезные для себя знания и навыки посредством онлайн-курсов и других цифровых образовательных

инструментов в рамках дополнительного образования, но базовое профессиональное образование предпочитают получать «по старинке». И дело не в неготовности принимать цифровой формат образования, а в понимании сущности образования как живого непосредственного взаимодействия со всеми субъектами образовательного социума, в процессе которого приобретаются не только профессиональные, но и другие, не менее важные компетенции. Это не значит, что не надо двигаться вперед по пути цифровизации, но движение это должно быть спокойным и осмысленным, без шумных кампаний и необдуманных решений.

Литература

1. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. Внезапное дистанционное обучение: первый месяц аврала (по результатам экспресс-исследования и экспресс-опроса): в 2 ч. // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 2. С. 6–33. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10201>
2. Головнев А. В. Дистанционное профессиональное образование в техникуме в условиях карантина // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 2. С. 66–67. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10217>
3. Жернов Е. Е., Кочергин Д. Г. Этические проблемы цифровизации образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 4 (44). С. 64–70. https://doi.org/10.54509/22203036_2021_4_64
4. Казакова Е. И., Кондракова И. Э., Проект Ю. Л. Переход к экстренному дистанционному обучению в условиях пандемии в призме переживания студентами трансформации образовательной среды вуза // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 8. С. 111–146. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-8-111-146>
5. Крепец И. В., Бугров А. С. Анализ результативности организации электронного обучения в системе среднего профессионального образования в период самоизоляции // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 2. С. 55–58. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10212>
6. Мариносян Т. Э. Имплотия образования // Философские науки. 2017. № 11. С. 7–21.
7. Мариносян Т. Э. Субъект–объект образовательного процесса в реалиях современности, или IP Aliases → ∞ // Философские науки. 2018. № 6. С. 7–30. <https://doi.org/10.30727/0235-1188-2018-6-7-30>
8. Мурзина И. Я. Гуманитарное сопротивление в условиях цифровизации образования // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 10. С. 90–115. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-10-90-115>
9. Назаров В. Л., Жердев Д. В., Авербух Н. В. Шоковая цифровизация образования: восприятие участников образовательного процесса // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 1. С. 156–201. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-1-156-201>
10. Осипов П. Н. «Вирусная» цифровизация и ее последствия // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 2. С. 75–77. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10225>

11. Пеша А. В. Развитие надпрофессиональных компетенций студентов в новой онлайн-реальности 2020 года // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 2. С. 85–86. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10227>
12. Попова Е. С. Неравенство образовательных шансов в цифровом измерении // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 1. С. 55–67. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.004>
13. Прощай, COVID? / Ред. К. Гаазе, В. Данилов, И. Дуденкова, Д. Краlechкин, П. Сафронов. М.: Издательство Института Гайдара, 2020. 432 с.
14. Романова О. А., Дудырев Ф. Ф. Среднее профессиональное образование в условиях пандемии: международная практика. М.: Институт образования НИУ ВШЭ, 2020. 22 с. <http://spspo.ru/data/3569.pdf>
15. Смирнов В. В., Мягкова Е. В. Дистанционное обучение: современное состояние // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 3 (43). С. 92–95.
16. Смирнов И. П. Дистанционные технологии — путь к самообразованию // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 2. С. 37–39. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10203>
17. Эрштейн Л. Б. К вопросу об институализации дистанционного образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 1. С. 44–54. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.003>
18. Žižek S. Pandemic! COVID-19 Shakes the World. New York — London: OR Books, 2020. 126 p.

References

- Blinov, V. I., Sergeev, I. S., & Esenina, E. U. (2020). Sudden distance learning: The first month of emergency (Based on the results of an express study and an express survey). *Vocational Education and Labour Market*, 2, 6–33 (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10201>
- Ershtein, L. B. (2022). On the issue of institutionalization of distance education. *Vocational Education and Labour Market*, 1, 44–54 (In Russ.). <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.003>
- Gaaze, K., Danilov, V., Dudenkova, I., Kralechkin, D., & Safronov, P. (Eds.). (2020). *Goodbye, Covid?* Gaidar Institute Press. (In Russ.)
- Golovnev, A. V. (2020). Distance vocational education in technical school under quarantine. *Vocational Education and Labour Market*, 2, 66–67 (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10217>
- Kazakova, E. I., Kondrakova, I. E., & Proekt, Yu. L. (2021). Transition to emergency distance learning amid COVID-19 pandemic through the lens of students' subjective experience of the transformation of university learning environment. *The Education and Science Journal*, 23 (8), 111–146 (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-8-111-146>
- Krepets, I. V., & Bugrov, A. S. (2020). Analysis of provision of e-learning performance of secondary vocational education during self-isolation. *Vocational Education and Labour Market*, 2, 55–58 (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10212>

- Marinosyan, T. E. (2017). Implosion of the education. *Philosophical Sciences*, 11, 7–21 (In Russ.)
- Marinosyan, T. E. (2018). Subject–object of the educational process in the realities of contemporaneity, or IP aliases $\rightarrow \infty$. *Russian Journal of Philosophical Sciences*, 6, 7–30 (In Russ.), <https://doi.org/10.30727/0235-1188-2018-6-7-30>
- Murzina, I. Ya. (2020). Humanitarian resistance in the context of digitalisation of education. *The Education and Science Journal*, 22 (10), 90–115 (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-10-90-115>
- Nazarov, V. L., Zherdev, D. V., & Averbukh, N. V. (2021). Shock digitalisation of education: The perception of participants of the educational process. *The Education and Science Journal*, 23(1), 156–201 (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-1-156-201>
- Osipov, P. N. (2020). “Viral” digitalization of education and its consequences. *Vocational Education and Labour Market*, 2, 75–77 (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-1022>
- Pesha, A. V. (2020). The development of soft skills of students in the new online reality of 2020. *Vocational Education and Labour Market*, 2, 85–86 (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10227>
- Popova, E. S. (2022). Inequality in educational opportunities in the digital dimension. *Vocational Education and Labour Market*, 1, 55–67 (In Russ.), <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.004>
- Romanova, O. A., & Dudyrev, F. F. (2020). *Secondary vocational education in a pandemic: International practice*. HSE University. <http://spspo.ru/data/3569.pdf>
- Smirnov, V., & Myagkova, E. (2021). Distance learning: Problems and current state. *Professional Education in Russia and Abroad*, 3, 92–95. (In Russ.)
- Smirnov, I. P. (2020). Distance learning technologies—a way to self-education. *Vocational Education and Labour Market*, 2, 37–39 (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10203>
- Zhernov, E., & Kochergin, D. (2021). Ethical issues in the digitalization of education. *Professional Education in Russia and Abroad*, 4, 64–70 (In Russ.). https://doi.org/10.54509/22203036_2021_4_64
- Žižek, S. (2020). *Pandemic! COVID-19 Shakes the World*. OR Books.

Формирование профессиональных паллиативных компетенций у будущих медсестер

Е. В. Плотникова¹

¹ Калужский базовый медицинский колледж, Калуга, Россия

Для цитирования	Плотникова Е. В. Формирование профессиональных паллиативных компетенций у будущих медсестер // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 2. С. 132–138. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.011
For citation	Plotnikova, E. V. (2022). Formation of professional palliative competencies in future nurses. <i>Vocational Education and Labour Market</i> , 2, 132–138. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.011
Поступила Received	4 апреля 2022 г. April 4, 2022
Copyright	© Плотникова Е. В., 2022

Плотникова Елена Викторовна — преподаватель клинических дисциплин Калужского базового медицинского колледжа, ORCID: 0000-0001-5536-0984, e-mail: plotnikova_40@mail.ru

Аннотация

В связи с реформированием здравоохранения в нашей стране, открытием новых отраслей медицины — паллиативной медицинской помощи (ПМП), процесс подготовки специалистов среднего звена приобрел качественно новые характеристики. В статье представлен авторский проект по организации интегративного курса «Основы стоматерапии», нацеленный на совершенствование профессиональной подготовки будущих медицинских сестер по оказанию помощи паллиативным больным с колоректальным раком. Проект был осуществлён в Калужском базовом медицинском колледже (при изучении ПМ 02. МДК 02.01 Раздел 3 «Оказание сестринской помощи в хирургии»).

Ключевые слова: паллиативная медицинская помощь, подготовка медсестер, сестринское дело, профессиональные компетенции, стоматотерапия

Formation of professional palliative competencies in future nurses

E. V. Plotnikova¹

¹ Kaluga Basic Medical College, Kaluga, Russian Federation

Elena V. Plotnikova — Clinical Lecturer, Kaluga Basic Medical College, ORCID: 0000-0001-5536-0984, e-mail: plotnikova_40@mail.ru

Abstract

Due to the health care reform in our country, with the opening of new branches of medicine, namely palliative medical care (PMC), the process of training mid-level professionals has acquired qualitatively new characteristics. The author's project of integrative course "Stomatherapy Basics" is presented in this article. The article presents the project which is aimed to improve the professional skills of future nurses in palliative care of patients with colorectal cancer. The project was carried out at Kaluga Basic Medical College (during the study of MP 02. MPK 02.01 SECTION 3 "Nursing Care in Surgery").

Keywords: palliative care, nurse training, nursing, professional competence, stomatherapy

Введение

Качество оказания паллиативной медицинской помощи (ПМП) связано не только с врачебным, но и сестринским персоналом. Поэтому одним из приоритетных направлений в обучении будущего специалиста специальности 34.02.01 «Сестринское дело» является формирование профессиональной компетенции по направлению паллиативной медицинской деятельности, сформулированной в ФГОС как ПК 2.8 «оказывать паллиативную помощь»¹, направленную на улучшение качества жизни людям с тяжелыми прогрессирующими заболеваниями².

Необходимость совершенствования практических навыков и знаний у будущих специалистов сестринского дела по направлению паллиативной медицинской помощи (ПМП) подтвердилась проведенными в 2012 году результатами опроса по выявлению дефицита функциональной компетенции, связанной с обслуживанием тяжелых онкологических больных после хирургического вмешательства. В опросе приняли участие медицинские сестры Калуги и Калужской области, а также студенты Калужского базового медицинского колледжа, проходившие учебную практику в колопроктологическом отделении Калужской областной клинической больницы, где сотрудниками отделения было отмечено, что у будущих специалистов сестринского дела практически отсутствуют навыки по использованию инновационных технологий реабилитации и ухода за пациентами с колоректальным раком. Кроме того, студенты испытывают трудности в общении с пациентами. Впоследствии актуальность проблемы нашла отражение в принятой в 2019 году региональной программе по развитию системы паллиативной медицинской помощи в Калуге и Калужской области³.

¹ ФГОС СПО по специальности 34.02.01 «Сестринское дело». <https://classinform.ru/fgos/34.02.01-sestrinskoe-delo.html>

² Ст. 36 ФЗ № 323 от 21.11.2011 г. «Об охране здоровья граждан в РФ» с изменениями от 31 мая 2019 г. <http://base.garant.ru/12191967>

³ Приказ от 30 августа 2019 года №546 Об утверждении региональной программы «Развитие системы оказания паллиативной медицинской помощи». <https://docs.cntd.ru/document/561537923>

Учитывая тот факт, что российской номенклатурой специальностей специалистов со средним медицинским и фармацевтическим образованием не предусмотрены специальности в области ПМП, стала очевидной потребность в модернизации обучения будущих медицинских сестер по специальности 34.02.01 «Сестринское дело».

Для совершенствования профессиональной подготовки будущих медицинских сестер в Калужском базовом медицинском колледже был запущен проект по разработке факультативного курса «Основы стоматологии» в рамках ПМ 02. МДК 02.01 Раздел 3 «Оказание сестринской помощи в хирургии», посвященного формированию умений и отработке навыков по уходу за паллиативными пациентами с колоректальным раком.

Участниками проекта стали студенты колледжа, преподаватель МДК 02.01 «Сестринская помощь при нарушении здоровья в хирургии», педагог-психолог, методисты, а также врачи и медицинские сестры колопроктологического отделения Калужской областной клинической больницы, сотрудники ООО «Колопласт».

В рамках **первого этапа** реализации проекта были проанализированы требования к специальности 34.02.01 «Сестринское дело» при изучении ПМ 02. МДК 02.01 Раздел 3 «Сестринская помощь при нарушении здоровья в хирургии». В разделе ФГОС СПО «Требования к результатам освоения программы подготовки» среди профессиональных компетенций «ПК 2.8 — оказывать паллиативную помощь» выделена как самостоятельная, однако в стандарте не описано, какими конкретно знаниями, умениями и практическим опытом по оказанию профессиональной помощи паллиативным больным должен обладать будущий специалист.

В связи с чем была проанализирована «Белая книга Европейской ассоциации паллиативной помощи (ЕАПП)»¹ — один из основополагающих нормативных документов, отражающих основные компетенции паллиативного ухода. Авторы «Белой книги» выделяют десять компетенций, среди которых особо следует отметить такие как «удовлетворять социальные и психологические потребности пациентов, обеспечивать улучшение физического самочувствия пациента на всех стадиях прохождения болезни, уметь работать в команде, обладать коммуникативными навыками и навыками межличностного общения».

Помимо «Белой книги», были проанализированы документы федерального и отраслевого значения, касающиеся оказания помощи стомированным пациентам: ФЗ № 181 от 24.11.1995 г. «О социальной защите инвалидов»; Приказ МТСЗ РФ № 86н от 03.02.2018 п. 21. «Классификация технических средств реабилитации»; Приказ Минздрава РФ от 20.12.2012 № 1183н «Об утверждении Номенклатуры должностей медицинских работников и фармацевтических работников»² и Приказ

¹ White Paper on standards and norms for hospice and palliative care in Europe. <http://www.thewhpc.org/images/resources/npsg/Radbruch%202009%20EAPC%20White%20standards%20part1%20EJPC.pdf>

² Приказ Минздрава РФ от 20.12.2012 № 1183н «Об утверждении Номенклатуры должностей медицинских работников и фармацевтических работников». <https://rg.ru/2013/03/27/nomenklatura-dok.html>

Этапы реализации проекта по созданию учебно-методического обеспечения интегративного факультативного курса «Основы стоматерапии»

Этапы проекта	Сроки реализации	Промежуточный результат
1. Подготовительный этап	2012 / 2013 учебный год	Анализ нормативных документов по направлению ПМП, ФГОС нового поколения. Проведение опроса хирургических медсестер с целью выявления дефицита паллиативной компетенции. Диагностика студентов колледжа по выявлению уровня знаний и умений по уходу за пациентами с колоректальным раком. Проведение опроса работодателей.
2. Проектировочный этап	2013 / 2014 учебный год	Разработка и проведение системы внеурочных мероприятий, как средства повышения профессионального развития будущих специалистов «сестринского дела» по направлению паллиативной медицинской помощи при обучении МДК 02.01 Раздела 3 «Сестринская помощь при нарушении здоровья в хирургии».
3. Этап реализации проекта курса «Основы стоматерапии»	2014 / 2015 учебный год	Оснащение кабинета, оформление стенда студентами по инновационным техническим средствам реабилитации (ТСР) по уходу за пациентами. Отбор содержания для программы интегративного курса «Основы стоматерапии». Утверждение КТП программы интегративного курса «Основы стоматерапии». Разработка учебно-методического пособия для практических и семинарских занятий по теме «Сестринская помощь больным с колоректальным раком по поводу выведения кишечной стомы» в рамках самостоятельной работы студентов, оценочных материалов (тесты, задачи, кейсы.)
4. Апробация проекта курса «Основы стоматерапии»	сентябрь-апрель 2015 / 2018 учебные года	Проведение курса «Основы стоматерапии» у студентов специальности 34.02.01 «Сестринское дело». Проведение конференции «Жизнь со стомой». Проведение интегрированного круглого стола «Роль медицинской сестры в комплексной реабилитации пациентов с кишечной стомой в раннем послеоперационном периоде». Вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность по теме: «Роль медицинской сестры в повышении качества жизни пациентов с кишечной стомой в раннем послеоперационном периоде». Проведение мастер-классов с участием работодателей.
5. Анализ работы, обобщение опыта	сентябрь 2018 года	Проведение опроса работодателей с целью проверки эффективности проекта по организации интегративного курса «Основы стоматерапии». Проведение диагностики знаний и умений у студентов колледжа с целью анализа эффективности проекта по организации курса «Основы стоматерапии»

Министерства здравоохранения Российской Федерации от 10 февраля 2016 г. № 83н «Об утверждении Квалификационных требований к медицинским и фармацевтическим работникам со средним медицинским и фармацевтическим образованием».¹

¹ Приказ Минздрава РФ от 10 февраля 2016 г. № 83н "Об утверждении Квалификационных требований к медицинским и фармацевтическим работникам со средним медицинским и фармацевтическим образованием". <http://zdravalt.ru/upload/iblock/37d/37d9ebda728315b058528e9962609280.pdf>

Результатом анализа перечисленных документов стало определение профессиональной паллиативной компетенции как интегральной характеристики профессиональных и личностных качеств специалиста, глубоко мотивированного, обладающего индивидуальными способностями и духовными ценностями, морально-этическими нормами, владеющего совокупностью профессиональных знаний, умений и навыков, обеспечивающих внутреннюю готовность осуществлять профессиональную деятельность по оказанию ПМП, с актуализацией на самореализацию, самосовершенствование в рамках непрерывного медицинского образования.

Для наполнения содержания учебно-методического обеспечения интегративного курса «Основы стоматерапии», выявления его профессиональной значимости на начальном этапе были опрошены медицинские сестры, работающие в профильных отделениях медицинских учреждений Калуги и Калужской области, которым были заданы следующие вопросы:

С какими стомами Вам чаще приходится сталкиваться?

1. Где Вы проходили обучение по уходу за стомированными пациентами?
2. Оцениваете ли Вы тревогу пациента перед операцией?
3. Считаете ли Вы, что у Вас достаточно знаний для работы со стомированными пациентами?
4. Знакомите ли Вы пациентов с современными средствами по уходу за кишечной стомой?
5. Проводите ли Вы самостоятельно обучение пациентов по уходу за кишечной стомой?
6. Что бы хотелось узнать об уходе за пациентами с кишечной стомой?
7. Считаете ли Вы, что нужно специальное обучение по уходу за пациентами с кишечной стомой?

На основании проведенного исследования было выявлено следующее: многим сестрам не хватает знаний по уходу за пациентами с колоректальным раком с выведенной стомой на переднюю брюшную стенку (35,8%) — необходимые знания они в основном получили на рабочем месте (22,8%) и в процессе повышения квалификации (13,0%); мало внимания уделяется знакомству пациентов с новыми средствами реабилитации (33,7%), что объясняется нехваткой времени. В то же время медицинские сестры очень заинтересованы в обучении по уходу за пациентами (48,9%); считают, что должно быть организовано специальное обучение (58,7%), которое позволит восполнить недостаток знаний о возможных осложнениях, предоперационной подготовке пациентов (подробнее см.: Плотникова, 2017).

Первичная диагностика исходных знаний, умений и навыков у студентов медколледжа подтвердила предположение, что использование только традиционных методик не позволяет достичь результатов, соответствующих требованиям ФГОС и компетентной модели подготовки будущих медицинских сестер. Очевидно, что у них отсутствует клиническое мышление, готовность использовать знания и умения при решении различных ситуационных задач.

Второй этап реализации проекта был посвящен планированию и определению новых подходов к совершенствованию профессиональной подготовки будущих специалистов «сестринского дела».

Работа со студентами велась во внеаудиторное время. Студенты приняли участие в подготовке ресурсного оснащения кабинета, ими был разработан профессиональный стенд наглядных материалов по современным техническим средствам реабилитации (ТСР), составлены памятки для пациентов по уходу за кишечной стомой в раннем послеоперационном периоде (Манихас и др., 2000; Калашникова, 2015).

На третьем этапе была осуществлена разработка программного обеспечения и учебно-методического пособия по уходу за пациентами с колоректальным раком для студентов специальности 34.02.01 «Сестринское дело» при изучении ПМ 02 «Участие в лечебно-диагностических и реабилитационных процессах», МДК 02.01 Раздел 3 «Сестринская помощь при нарушении здоровья в хирургии», специальности «Выполнение работ по профессии младшая медицинская сестра» ПМ 04, МДК 04.03. В УМК вошли материалы, помогающие осуществлять подготовку к семинарским и практическим занятиям.

На четвертом этапе состоялась апробация курса «Основы стоматерапии», которая проходила по специально составленному календарно-тематическому плану в рамках факультативного кружка «Углубленное изучение хирургии с основами реанимации». Содержание факультативного курса носит интегрированный характер, в рамках которого происходит «погружение» студентов в область профессионального знания, раскрывающего сущность будущей профессиональной деятельности.

В ходе формирования профессиональных компетенций по направлению ПМП были апробированы материалы лекций, мастер-классов, практических рекомендаций. Совместно с преподавателями других специальностей был организован интегрированный круглый стол «Роль медицинской сестры в комплексной реабилитации пациентов с кишечной стомой в раннем послеоперационном периоде». На мероприятии также присутствовали работодатели. В процессе круглого стола студенты в своих докладах и сообщениях продемонстрировали теоретические знания по комплексному уходу за пациентами с кишечной стомой, продемонстрировали практические навыки по замене калоприемника (в рамках учебного мастер-класса), что высоко было оценено представителями медицинских учреждений, присутствовавших на мероприятии.

Результаты опроса работодателей, завершающие проект по созданию курса «Основы стоматерапии», в целом подтвердили его эффективность. 86 % сотрудников колопроктологического отделения удовлетворены работой будущих специалистов «сестринского дела» по уходу за пациентами с колоректальным раком во время прохождения ими учебной практики. Сотрудники отделения отметили у студентов сформированность навыков взаимодействия будущих специалистов с пациентами, умение применять новые технические средства по реабилитации (ТСР) пациентов в раннем послеоперационном периоде.

Заключение

Есть все основания считать проект по созданию интегративного курса «Основы стоматерапии» успешным. Благодаря ему удалось не только сформировать у студентов первичные знания и навыки по уходу за пациентами с колоректальным раком с учетом требований ФГОС к результатам освоения профессиональных компетенций по специальности 34.02.01 «Сестринское дело», но и развить их творческую активность, наглядно продемонстрировать преимущества командного метода работы, основанного на сотрудничестве.

Следует все же отметить, что проект по организации интегрированного курса для совершенствования профессиональных компетенций по направлению паллиативной деятельности не решает проблему в целом, так как не может охватить всех проблем паллиативных пациентов, но он может послужить примером для разработки подобных проектов на других клинических дисциплинах, а созданная в результате рабочая программа может быть использована при подготовке медицинских сестер по специальности «лечебное дело» и на отделении постдипломного образования.

Литература

1. Калашникова И. А. Научное обоснование организации медико-социальной помощи пациентам с кишечной стомой: дис. ... канд. мед. наук. М., 2015. 183 с.
2. Манихас Г. М., Оршанский Р. Н., Фридман М. Х. Основы стоматерапии. СПб.: «Петрополис», 2000. 192 с.
3. Плотникова Е. В. Подход к формированию медико-реабилитационных умений у будущих медицинских сестер по уходу за пациентом с кишечной стомой в «Калужском базовом медицинском колледже» // Вестник Калужского университета. 2017. № 2. С. 105–109.

References

- Kalashnikova, I. A. (2015). Nauchnoe obosnovanie organizacii mediko-socialnoj pomoshchi pacientam s kishechnoj stomoj [Scientific substantiation of the organization of medical and social care for patients with intestinal stoma]. [PhD thesis]. Moscow. (In Russ.)
- Manikhas, G. M., Orshansky, R. N., & Friedman, M. H. (2020). *Osnovy stomaterapii* [Fundamentals of stomotherapy]. Petropolis. (In Russ.)
- Plotnikova, E. V. (2017). Podhod k formirovaniyu mediko-reabilitacionnyh umenij u budushchih medicinskih sestyor po uhodu za pacientom s kishechnoj stomoj v Kaluzhskom bazovom medicinskom kolledzhe [Approach to the formation of medical and rehabilitation skills in future nurses to care for a patient with intestinal stoma in Kaluga Basic Medical College]. *Bulletin of Kaluga University*, 2. 105–109. (In Russ.)

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ (Первая Всероссийская научно-практическая конференция)

27 мая 2022 года в Российской академии образования состоялась Первая Всероссийская научно-практическая конференция «Развитие системы среднего профессионального образования: новые возможности и риски».

В конференции приняли участие более 50 человек очно и более 300 — онлайн.

Партнеры конференции: *Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Министерство просвещения Российской Федерации, Национальное агентство развития квалификаций, Институт развития профессионального образования, Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.*

Модераторы пленарного заседания: *Михаил Николаевич Стриханов*, и. о. вице-президента РАО, и. о. Академика-секретаря отделения профессионального образования РАО, и *Владимир Игоревич Блинов*, руководитель Центра развития высшего и среднего профессионального образования РАО.

С приветственными словами к участникам конференции выступили:

- президент РАО *Васильева Ольга Юрьевна*, которая в своем выступлении подчеркнула актуальность утвержденной Распоряжением Правительства РФ в октябре 2021 года инициативы «Профессионалитет», получившей в дальнейшем статус федерального проекта, и обратила внимание на то, что среди почетных гостей на пленарном заседании представители сразу двух министерств — Министерства просвещения и Министерства науки и высшего образования, так как программы СПО реализуются как в профессиональных образовательных организациях, так и в организациях высшего образования, а в федеральный проект «Профессионалитет» наряду с колледжами и техникумами вошли 17 вузов. «Формирование нового ландшафта сети СПО, обеспечивающего гибкое реагирование на социально-экономические изменения, гармонизация результатов образования и обучения с требованиями в сфере труда, особенно в современных непростых экономических и политических реалиях требует анализа и проработки дидактических моделей, организационно-педагогических условий реализации программ СПО как в колледжах и техникумах, так и в организациях высшего образования».

- председатель СПК в сфере образования, заместитель председателя Наблюдательного совета Российского общества «Знание» *Духанина Любовь Николаевна* обратила внимание на развитие системы квалификаций и профессиональных стандартов педагогических работников среднего профессионального образования.

- президент Союза директоров средних специальных учебных заведений России *Демин Виктор Михайлович* подчеркнул значимость роли РАО для системы среднего профессионального образования и напомнил, что научными трудами академиков С. Я. Батышева, А. М. Новикова, чл.-корр. РАО Л. А. Воловича и многих других подпитывалась практика СПО.

ДОКЛАДЫ И ДОКЛАДЧИКИ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ:

О перспективах реализации стратегической инициативы «Профессионалитет» и развитии образовательно-производственных центров

(кластеров) — *Неумывакин Виктор Сергеевич*, директор Департамента государственной политики в сфере среднего профессионального образования и профессионального обучения Министерства просвещения РФ;

Об особенностях формирования содержания образования в проекте «Профессионалитет» — *Золотарева Наталия Михайловна*, и. о. ректора Института развития профессионального образования;

Взаимодействие работодателей и образовательных организаций: два взгляда на одну проблему — *Факторович Алла Аркадьевна*, заместитель генерального директора АНО «Национальное агентство развития квалификаций»;

Хватает ли среднему профессиональному образованию ресурсов для развития? — *Клячко Татьяна Львовна*, директор Центра экономики непрерывного образования института прикладных экономических исследований РАНХиГС;

О региональных аспектах развития среднего профессионального образования — *Загеева Лилия Александровна*, начальник управления образования и науки Липецкой области;

Об отраслевых особенностях подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена — *Пономаренко Алексей Дмитриевич*, зам. генерального директора — директор блока инженерных компетенций АНО «Корпоративная Академия Росатом»;

Об инструментах развития СПО — *Блинов Владимир Игоревич*, руководитель Центра развития высшего и среднего профессионального образования РАО.

Работа конференции продолжилась в трех секциях:

Секция 1. Профессионалитет: новые возможности и риски

Модератор: *Есенина Екатерина Юрьевна*, заведующая Лабораторией развития СПО РАО.

Секция 2. Новые требования к результатам профессионального образования: видение работодателей и педагогов

Модераторы: *Факторович Алла Аркадьевна*, заместитель генерального директора АНО «Национальное агентство развития квалификаций»; *Родичев Николай Федорович*, ведущий аналитик Лаборатории развития СПО РАО.

Секция 3 «Экономическая и организационная инфраструктура среднего профессионального образования»

Модератор: *Сатдыков Айрат Илдарович*, заместитель директора НИЦ профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС.

В номере опубликованы тезисы доклада В. И. Блинова (с. 6), а также подготовленные по материалам выступлений статьи участников конференции: П. Ф. Кубрушко, М. В. Шингаревой, Ю. А. Атапиной «Педагогическая подготовка преподавателей системы среднего профессионального образования» (с. 36) и А. А. Коновалова, А. И. Лыжина «Векторы обновления содержания профессионально-педагогического образования» (с. 47).

Запись конференции доступна на YouTube:

пленарное заседание: <https://youtu.be/Baj6WNCQUss>

1-я секция: <https://youtu.be/Baj6WNCQUss>

2-я секция: <https://youtu.be/b-7SpGjT8k>

3-я секция: <https://youtu.be/fUcVwkBZQBY>

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ТРЕБОВАНИЯ К РУКОПИСИ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ*

ОБЩИЕ УСЛОВИЯ

К публикации принимаются статьи, не опубликованные ранее в других изданиях, объемом до 40 000 знаков (включая пробелы).

Статьи аспирантов и соискателей должны сопровождаться рекомендацией научного руководителя.

Статья должна быть отредактирована и выверена автором.

Все материалы проверяются на плагиат и заимствования.

ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ

Статья должна соответствовать тематике журнала и содержать следующие структурно-содержательные элементы:

1) обязательные

- заголовок (не более 8 слов);
- введение (постановка задачи, рассматриваемая проблема, актуальность);
- анализ существующих подходов к решению задачи, проблеме (краткий обзор литературы, указание на «пробел в знаниях», который автор своей статьей пытается восполнить);
- описание стратегии исследования, процесса сбора данных, методов анализа;
- системное, аргументированное изложение авторской позиции с опорой на конкретные результаты исследования;
- выводы;
- список литературы (включает только источники, использованные при подготовке статьи, пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в круглые скобки);

2) факультативные

- благодарности (располагаются в конце статьи, перед списком литературы).

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ

Материалы принимаются в электронном виде в форматах Microsoft Word (.doc или .docx). Имя файла должно содержать фамилию автора (Фамилия.doc или Фамилия.docx).

К статье прилагаются отдельным файлом:

метаданные на русском и английском языках:

- название статьи,
- аннотация (150-250 слов), в которой следует кратко обозначить проблематику статьи, цели, результаты, практическую (или теоретическую) значимость и новизну,
- ключевые слова (6–8 слов и / или словосочетаний),
- полные ФИО автора (-ов),
- место работы, должность,
- ученые степень, звание,
- авторские идентификаторы: ORCID, SPIN-код РИНЦ,
- контактные телефоны и e-mail (каждого автора).

ПОРЯДОК ПРОХОЖДЕНИЯ РУКОПИСЕЙ, ЭКСПЕРТИЗА И РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ

Поступившая в редакцию статья проверяется на наличие некорректных заимствований и соответствие тематике журнала.

Редакция осуществляет слепое рецензирование соответствующих тематике журнала статей с целью их экспертной оценки.

Если в рецензии на статью имеется указание на необходимость ее доработки, статья направляется автору с рекомендациями и замечаниями рецензента, которые необходимо учесть при дальнейшей работе над статьей или аргументированно опровергнуть.

Статья, не рекомендованная рецензентом к публикации, к повторному рассмотрению не принимается.

Редакция оставляет за собой право отклонить статью без проведения внешней экспертизы (рецензирования), если она явно не соответствует формальным и/или содержательным требованиям, таким как соответствие тематике журнала, оригинальность (уникальность), соответствие выводов целям и задачам исследования и др.

* Полностью ТРЕБОВАНИЯ размещены на сайте журнала www.ro-rt.ru. Перед подготовкой статьи рекомендуем ознакомиться с ними.