ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КУЗБАССКИЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD

4 (48) 2022

Научно-образовательный журнал

Кемерово

Учредитель
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
«Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»

Журнал зарегистрирован 06 октября 2015 года в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-63279

Главный редактор
Л. А. Богданова

Заместитель главного редактора
Т. С. Панина

Редакционный совет:
В. И. Блинов, С. К. Бондырева, Д. Н. Девятловский, Г. И. Ибрагимов, Е. А. Комарницкая,
Н. В. Костюк, А. Кусаинов, А. С. Молчанов, О. П. Нестеренко, С. А. Пфетцер, Л. В. Резинкина,
Ф. Р. Рузикулов, И. П. Смирнов, И. Р. Сташкевич, И. Б. Стрелкова, Самбалхундэв Хаш-Эрдэнэ

Редакционная коллегия:
С. А. Дочкин, Д. Г. Кочергин, В. И. Сахарова, Р. М. Шерайзина

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий,
рекомендованных ВАК Минобрнауки России для опубликования основных научных результатов диссертаций

Издание включено в систему Российского индекса научного цитирования

Журнал включен в международную базу данных периодических изданий Ulrich's Periodicals Directory
и в научную электронную библиотеку открытого доступа (Open Access) «КиберЛенинка»,
входящую в топ-50 мировых электронных хранилищ научных публикаций

Электронная версия журнала размещена на сайте **www.prof-obr42.ru**

12+

Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов публикаций.
Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

© Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
«Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Современные тенденции развития профессионального образования

Ковалева Г. П.
Задачи российского образования в современных геополитических условиях 5

Кутейницына Т. Г., Посталюк Н. Ю., Прудникова В. А.
Практики индикативного управления региональной системой СПО в контексте потребностей рынка труда: ограничения и риски 13

Блинова Т. Н., Федотов А. В., Коваленко А. А.
Тенденции приема обучающихся на программы подготовки специалистов среднего звена в России 24

Резинкина Л. В.
Трудоустройство выпускников системы СПО: факторы и эффективные инструменты 33

Алференко Д. А.
Социально-педагогический кластер Кузбасса как основа современного развития педагогического образования региона 40

Нугуманова Л. Н., Шайхутдинова Г. А., Яковенко Т. В.
Наставничество в Республике Татарстан: итоги реализации регионального проекта 45

Бойко Е. А., Пикалова А. А.
Стратегическое взаимодействие вуза с индустриальными партнерами 51

Ломтева Е. В., Бедарева Л. Ю.
Влияние демоэкзамена на трудоустройство молодежи 59

Профессиональное становление, воспитание и развитие личности

Касьяник Е. Л.
Надпрофессиональные компетенции личности как основа профессиональной успешности специалистов 69

Касьянова Т. И., Мальцев А. В., Гребнев С. А.
Профессиональное самоопределение студентов 78

Анфалов Е. В.
Рефлексивно-прогностическая готовность выпускников военных вузов — цель или средство? 86

Лидовская Н. Н., Семенкова Т. Н., Градусова Ю. А., Казин Э. М.
Психолого-педагогическое сопровождение совершенствования личностного потенциала младших подростков при переходе в основную школу 92

Инновационные практики образовательных организаций

Гайнеев Э. Р.
Рационализаторство для дидактики 106

Деева Н. В., Смирнова А. Г.
Формирование социокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку 114

Казин Э. М., Абаскалова Н. П., Аверичев Е. Л., Кошко Н. Н., Кириченко В. В.
Актуализация личностного потенциала подростков с ограниченными адаптивными возможностями 121

Кунаковская Л. А., Кривотулова Е. В., Арпентьева М. Р.
Методики психолого-педагогического анализа учебного занятия в рефлексивном обучении 136

Игнатьева Т. С., Антонова Н. А.
Особенности обучения терминологии студентов технических специальностей 144

Жуков А. Г.
Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию готовности студентов к самозанятости на современном рынке труда 150

Из истории образования

Левченко В. А.
Подготовка переводчиков китайского языка: исторический опыт и современные реалии 156

Сравнительная педагогика

Чванова М. С., Киселева И. А., Анурьева М. С., Скворцов А. А.
Подготовка специалистов наукоемких направлений в Германии 166

Состав редакционного совета 177
Состав редакционной коллегии 180
К сведению авторов 181

CONTENTS

Contemporary tendencies in professional education development

Kovaleva G.
Objectives of Russian education in modern geopolitical conditions 5

Kuteinitsyna T., Postalyuk N., Prudnikova V.
Indicative managements practices of regional VET system in the labor market needs context: restrictions and risks 13

Blinova T., Fedotov A., Kovalenko A.
Trends in the admission of students to training programs for mid-level specialists in Russia 24

Rezinkina L.
Employment of graduates of the SVE system: factors and effective tools 33

Alferenko D.
Socio-pedagogical cluster of Kuzbass as a basis for modern development of pedagogical education in the region 40

Nugumanova L., Shaykhutdinova G., Yakovenko T.
Mentoring in the Republic of Tatarstan: results of the regional project implementation 45

Boyko E., Pikalova A.
Strategic interaction of a university with industrial partners 51

Lomteva E., Bedareva L.
The role of the youth employment demo exam 59

Professional growth, education and development of an individual

Kasyanik A.
Soft skills of a person as a basis for professional success of specialists 69

Kasyanova T., Maltsev A., Grebnev S.
Professional self-determination of university students 78

Anfalov E.
Reflexive-prognostic readiness of graduates of military universities — a goal or a means? 86

Lidovskaya N., Semenkova T., Gradusova Y., Kazin E.
Psychological and pedagogical support in terms of improvement of personal potential younger teenagers during the transition to high school 92

Innovative teaching practices in educational institutions

Gayneyev E.
Innovation for didactics 106

Deeva N., Smirnova A.
Formation of socio-cultural competence in foreign language lessons 114

Kazin E., Abaskalova N., Averichev E., Koshko N., Kirichenko V.
Actualization of the personal potential of adolescents with limited adaptive capabilities 121

Kunakovskaya L., Krivotulova E., Arpentieva M.
Methods of psychological and pedagogical analysis of a learning session in the reflective learning 136

Ignatieva T., Antonova N.
Peculiarities of teaching terminology to technical students 144

Zhukov A.
Results of experimental work to form students' readiness for self-employment in the modern labor market 150

From the history of education

Levchenko V.
Training of Chinese language translators: historical experience and modern realities 156

Comparative pedagogy

Chvanova M., Kiseleva I., Anurieva M., Skvortsov A.
Training of specialists of a science-intensive majors in Germany 166

Members of the Editorial Council 177
Members of the Editorial Board 180
For attention of authors 181

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CONTEMPORARY TENDENCIES IN PROFESSIONAL EDUCATION DEVELOPMENT

УДК/UDC 373
DOI 10.54509/22203036_2022_4_5
EDN ABQCHI

Ковалева Галина Петровна
кандидат философских наук, доцент кафедры педагогических технологий, Кемеровская государственная сельскохозяйственная академия, г. Кемерово

Kovaleva Galina P.
Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogical Technologies, Kemerovo State Agricultural Academy, Kemerovo

ЗАДАЧИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ГЕОПОЛИТИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

OBJECTIVES OF RUSSIAN EDUCATION IN MODERN GEOPOLITICAL CONDITIONS

Введение. Современные геополитические условия требуют пересмотра ряда подходов во всех сферах науки и образования в целях выполнения стратегических задач, стоящих перед российским государством и обществом. Для перевода российской экономики на новую технологическую основу необходимо «высокое качество человеческого потенциала». Поэтому перед системой образования поставлена не только задача подготовки высококвалифицированных специалистов, но и воспитания достойных граждан страны на основе нравственно-духовных кластеров русской культуры.

Методология. Исследование проводилось посредством анализа научно-педагогической и философской литературы, данных социологических исследований в сфере образования и ценностных ориентаций современной российской молодежи. В качестве эмпирической основы были применены системно-диалектический, интегративный, сравнительный, историко-ретроспективный методы.

Результаты. Целью исследования являлся анализ задач, которые необходимо решать российскому образованию в новых международных и геополитических условиях. В процессе их изучения были выявлены следующие проблемы: 1) подготовка высококвалифицированных специалистов на базе высшего и среднего профессионального образования; 2) изменение функций образования; 3) поиск идейных основ

для формирования социального идеала, на который можно ориентироваться в духовно-нравственном воспитании молодежи.

В рамках данной проблематики выявлено противоречие между потребностями рынка в высококвалифицированных специалистах и возможностями вузов и ПОО по их подготовке; рассмотрены вопросы о русской идее как основе национального самосознания и о формировании прогрессивной идеологии, способной сплотить российское общество, др.

Заключение. Подготовка высококвалифицированных кадров педагогических работников, направленность обучения на усвоение фундаментальных знаний во взаимодействии с его прикладными аспектами, формирование современного научного мировоззрения и нравственно-духовного самосознания помогут создать научно-технологический фундамент для прорыва к новой экономике и прогрессивному устройству мира. Идейной основой новой прогрессивной идеологии могут служить традиционные нравственно-духовные ценности в сочетании с идеями русского космизма и «ноосферного» общества.

Introduction. Modern geopolitical conditions require a revision of a number of approaches in all spheres of science and education in order to fulfill the strategic tasks facing the Russian state and society. In order to transfer the Russian economy to a new technological basis, «high quality of human potential» is necessary. Therefore, the education system requires not only training highly qualified specialists, but also educating decent citizens of the country on the basis of moral and spiritual clusters of Russian culture.

Methodology. The study was conducted on the basis of the analysis of scientific, pedagogical and philosophical literature, data from sociological research in the field of education and value orientations of modern Russian youth. System-dialectical, integrative, comparative, historical-retrospective methods were used as an empirical basis.

Results. The purpose of the study was to analyze the tasks that need to be solved by Russian education in the new international and geopolitical conditions. In the process of studying them, the following problems were considered: 1) training of highly qualified specialists on the basis of higher and secondary special education; 2) changes in the functions of education; 3) search for ideological foundations for the formation of a social ideal that can be guided in the spiritual and moral education of young people. Within the framework of this problem, the contradiction between the needs of the market for highly qualified specialists and the capabilities of universities and vocational schools for their training is revealed; the issues of the Russian idea as the basis of national identity and the formation of a progressive ideology capable of uniting Russian society and other questions of that kind are considered.

Conclusion. It is concluded that the training of highly qualified teaching staff, the focus of training on the assimilation of fundamental knowledge in interaction with its applied aspects, the formation of a modern scientific worldview and moral and spiritual self-awareness will help to create a scientific and technological foundation for a breakthrough to a new economy and a progressive world order. The ideological basis of the new progressive ideology can be traditional moral and spiritual values combined with the ideas of Russian cosmism and noospheric society.

Ключевые слова: российское образование, социальный идеал, духовно-нравственные кластеры культуры.

Keywords: Russian education, social ideal, spiritual and moral clusters of culture.

Введение

Актуальность темы определяется необходимостью поиска новой государственной идеологии на основе русской национально-культурной идентичности, способной объединить все слои общества и стать основой духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания в системе образования. В условиях острого противостояния РФ с политико-экономическим евроамериканизмом решение данного вопроса является значимым не только для учебных заведений, но и для всего российского сообщества.

2022 год ознаменовался коренными геополитическими изменениями в России и мире. Несмотря на рост международной напряженности, проведение СВО (специальной военной операции) по защите Донбасса, Херсонской и Запорожской областей, внешняя политика России была направлена на урегулирование множества вопросов в системе международных отношений. В сложнейших геополитических условиях и в соответствии со Стратегией национальной безопасности Российской Федерации [29] усилия президента, законодательной и исполнительной власти были ориентированы, с одной стороны, на укрепление обороноспособности страны, поиск союзников нашего государства. С другой стороны, ключевыми аспектами стало повышение внутренней стабильности, наращивание политического, экономического, военного и духовного потенциала общества. Несмотря на внешние санкционные давления на Россию, военную и экономическую помощь Укра-

ине со стороны европейских стран и США, террористические акты (взрыв на Крымском мосту, подрыв газопровода «Северный поток» и др.), наблюдается усиление сплоченности российского общества, рост самосознания граждан, понимание ими необходимости защищать свою Родину и ее традиционные духовно-нравственные ценности.

Для того чтобы и впредь сохранять территориальную целостность, суверенитет и наращивать экономическую устойчивость России, необходимо последовательно проводить в стране структурно-технологическую перестройку экономики и социально ориентированную политику. Для перевода машиностроения, аграрного и других секторов экономики на рельсы наукоемкого производства требуется не только развитие научно-технического потенциала, но и качественная подготовка высококвалифицированных специалистов. В Программе национальной безопасности РФ четко обозначено, что обеспечение технологического лидерства, перевод экономики на новую технологическую основу с помощью эффективного государственного управления и «высокое качество человеческого потенциала» являются теми основными факторами, которые определяют положение и роль России в мировом сообществе [29]. Новые геополитические условия требуют пересмотра ряда подходов во всех сферах науки и образования в рамках выполнения стратегических задач, стоящих перед российским государством и обществом.

Цель статьи — проанализировать задачи, которые стоят перед российским образованием в новых международных и геополитических условиях.

Методология

Теоретико-методологической основой исследования послужили труды представителей науки, философии и образования: научные публикации, социологическая статистика, интернет-ресурсы. Проблематику российского образования на современном этапе развития исследовали А. Р. Бессуднов, Д. Ю. Куракин, В. М. Малик, считающие заблуждением представления о высшем образовании в нашей стране как о всеобщем. Они доказывают, что охват высшим образованием варьирует от 1/3 до 1/4 населения России и зависит от возрастной категории [6]. Т. В. Клячко считает, что развитые страны движутся к всеобщему высшему образованию, поэтому России не стоит отставать в этом вопросе [13]. М. В. Баканов, А. В. Караваев, М. А. Ширaклин рассматривают ряд принципиальных проблем, обнаруженных в процессе реформирования российского образования: низкая конкурентоспособность российских вузов на мировом рынке образовательных услуг, выпускники вузов часто идут работать не по полученной квалификации, медленно идет переоснащение материально-технической базы образовательных учреждений и др. [3]. А. Ф. Бортник, А. Ю. Чекурова анализируют технологические компетенции студентов, полученные в процессе обучения в высшей школе [8].

О русской национальной идее размышляли С. Н. Булгаков, Н. А. Бердяев, С. Н. Кочеров, Н. И. Махоткина, В. С. Соловьев, Е. С. Троицкий и др. Идею ноосферы обсуждали В. И. Вернадский, Ф. И. Гиренок, С. Ф. Денисов, Л. Н. Коган, Н. Н. Моисеев, А. И. Субетто и др.

Эмпирическая часть работы формировалась с использованием системно-диалектического метода, позволяющего рассматривать исследуемый объект в единстве и противоречивости его различных сторон. Благодаря этой методике были выявлены противоречия, существующие в современном российском образовании: 1) между потребностями в высококвалифицированных кадрах на рынке труда и возможностями их подготовки в системе СПО и высшей школе; 2) между запросами общества в большом количестве граждан с высшим образованием и возможностями вузов по их подготовке; 3) между качеством подготовки выпускников школ и общеобразовательным уровнем абитуриентов; 4) между необходимостью улучшения «человеческого капитала» в духовно-нравственном и гражданско-патриотическим аспектах и отсутствием новой государственной идеологии, отвечающей запросам времени; 5) поиском русской национальной идеи и формированием на этой основе социального идеала. Применение диалектического принципа развития позволило рассмотреть в исторической ретроспективе вопрос, связанный с поиском русской идеи в качестве основы для социального идеала. Диалектический принцип системности способствовал изложению исследования с соблюдением правил диалектической логики. Интегративный метод применялся для объединения различных частей исследования в единое целое.

Результаты

Рассмотрим подробнее задачи, стоящие перед российским образованием в рамках выполнения Национального проекта «Образование» до 2024 г. [30] и Стратегии национальной безопасности Российской Федерации [29].

1. Задача подготовки высококвалифицированных специалистов на базе высшего и среднего профессионального образования.

Одним из условий выполнения данной задачи является обеспечение доступности различных форм образования для всех слоев населения.

Научно-технологическое развитие последних десятилетий повлекло качественные изменения на рынке труда. Возрастает спрос на высококвалифицированные кадры и сокращается спрос на рабочие специальности. Такая тенденция делает востребованным получение высшего образования большинством населения страны. Даже трудящиеся на рабочих местах средней сложности стараются получить диплом бакалавра. Это дает возможность повысить квалификацию и наметить карьерный рост, что отражается на зарплате и социальном статусе. Например, продавец с дипломом бакалавра становится менеджером торгового зала, заведующим, а официант — менеджером кафе или ресторана, заместителем директора, открывает собственное производство и др.

Неслучайно одной из тенденций российского образования является увеличение числа выпускников школ, которые стремятся поступить в вузы. Если в конце советского времени в вузы поступали 25–30 % выпускников школ, то уже в первое десятилетие XXI века эта цифра достигла 75–80 % [13, с. 26–27]. Стремления выпускников и их родителей не останавливают ежегодное сокращение бюджетных мест и увеличение сектора платных образовательных услуг в высших учебных заведениях.

Одновременно в последние годы наблюдается увеличение количества поступающих в систему СПО после окончания 9–11-х классов. Социологи объясняют данный факт стремлением большой категории молодежи побыстрее получить не только образование, но и специальность, чтобы найти достойное место на рынке труда. Рост значимости СПО среди молодежи приближает эту систему образования по численности студентов к уровню высшего образования [7]. В настоящее время система СПО насчитывает 3601 учреждение, в которых обучается 3,12 млн слушателей. Из них программы подготовки квалифицированных рабочих осваивают только 0,53 млн человек. Прослеживается устойчивая тенденция снижения количества высококвалифицированных специалистов, подготовленных в СПО. Например, если в 2000 г. данный вид подготовки охватывал 115 человек на 10 тыс. населения, то в 2020 г. только 23 человека [17, с. 9–10]. Причина такой тенденции заключается в том, что современным наукоемким производствам требуется более высокий уровень образования, который СПО пока не может дать. Поэтому, с одной стороны, учреждениям СПО требуется программная и технологическая перестройка учебного процесса, отвечающего запросам современных производств и рынка труда, с другой стороны, возрастают требования к знаниям абитуриентов, которые поступают в техникумы и колледжи. Последнее зависит от качества подготовки выпускников средних общеобразовательных школ, которое имеет первостепенное значение и для поступающих в вузы.

2. Задача изменения функций образования.

Процесс реформирования общества, проходивший в постсоветский период, отличался ломкой традиционной российской системы образования, сопровождался резкой критикой советской школы и нигилистическим отношением ко всему периоду исторического существования социализма. В начале 90-х годов XX века в рамках деидеологизация системы образования были ликвидированы детско-юношеские и молодежные организации (октябрятские, пионерские, комсомольские), которые в советское время являлись основой гражданско-патриотического, нравственного и трудового воспитания в школах, ПОО и вузах. Подстраивание образования под вызовы капитализации экономики дополнялись влиянием социальных деформаций, происходящих в стране. Образование стали относить к сфере услуг, в нем нивелировалось воспитание как один из фундаментальных компонентов. Учитель перестал быть авторитетом в глазах родителей и учеников, к нему падало общественное уважение, подкрепляемое низкой оплатой его труда.

В постперестроечный период формировавшееся в России по евро-американскому образцу либеральное общество на основе рыночно-капиталистической экономики закладывало с помощью СМИ в сознание подрастающего поколения и молодежи психологию потребителя, культ получения удовольствий, приспособленчество к социальной среде.

Реформирование российского образования в этот период не давало ожидаемых результатов, обнаруживалось падение качества знаний и снижение уровня образованности выпускников школ, что подтверждали результаты ЕГЭ. Например, по данным Рособрнадзора, в 2022 г. экзаменационная кампания выявила снижение среднего балла по ряду предметов, а часть отличников не смогла подтвердить свои медали. Общие результаты экзаменов были хуже, а количество 100-балльников на 30 % меньше, чем в 2021 г. [21]. В Кемеровской области, по данным регионального министерства образования, от 80 до 99 баллов получили 4780 выпускников школ. Повысился средний балл по физике, обществознанию, истории и английскому языку. Несколько ниже, по сравнению

с прошлым годом, тестовый балл по ИКТ, информатике и профильной математике [25].

В высшей школе усиление внимания к изучению спецкурсов привело к тому, что в последнее десятилетие в вузах сокращались часы на гуманитарные дисциплины в сторону технических, технологических, экономических и др. Из системы обучения в высшей школе практически убрали такую дисциплину, как «Политология». В некоторых технических вузах не преподаются «Культурология», «Этика», «Социология», сокращены учебные часы на изучение философии, истории. Все это отразилось на формировании нравственных ценностей у студентов. Так, по данным мониторинга, проведенного Институтом социологии РАН в 2015 г., обнаруживается изменение отношения студенческой молодежи к таким нравственным ценностям, как патриотизм, уважение к старшим, душевность, труд и др. Опрос 302 человек показал следующие результаты: 51,7 % респондентов из числа студентов отметили снижение в обществе уважения к людям старшего возраста, 62,3 % — рост агрессивности и цинизма, ослабление патриотизма в обществе отметили 24,5 %, а понижение искренности и честности между людьми — 53,6 %. 53,6 % студентов отметили снижение порога бескорыстия и готовности прийти на помощь другим людям. Идею о том, что молодое поколение заботится только о себе, высказали 40 % опрошенных из числа незанятых трудовой деятельностью. Данная статистика иллюстрирует тенденцию нивелирования нравственных ценностей и духовно-социальных идеалов в среде молодежи [12].

Результаты социологических опросов демонстрируют преобладание в молодежной среде материальных ценностей и прагматического отношения к труду, в котором на первом месте стоит достойный заработок. Поэтому стратегией российского образования должны стать меры, направленные на исправление изложенных выше деформаций в сознании молодежи. Так как нравственные отношения являются общественной формой индивидуальных поступков, придающих поведенческим актам определенный смысл, поэтому в образовательной среде необходимо создавать условия для усвоения духовно-нравственных кластеров культуры с целью формирования единых представлений о социальном идеале [14, с. 63–64]. Выполнению данной задачи будет способствовать увеличение часов на изучение гуманитарных дисциплин и обществознания.

В 2022 году были приняты меры по некоторой корреляции образовательной среды в виде изменений в содержании общего образования, дополнений в профессиональном стандарте учителя, повышении заработной платы педагогических работников и др. Акцентирование внимания на усиление воспитательной функции учреждений образования, прежде всего, гражданско-патриотического и военно-патриотического, привело к увеличению разного рода мероприятий по данной тематике. В школах, ПОО и вузах еженедельно проводятся линейки с прослушиванием Гимна РФ, учащие вовлекаются в различные культурные акции и др. Но корректировка функций образования, новые педагогические технологии, технологическое развитие страны являются только внешними факторами, которые не ведут напрямую к изменению сознания людей. Поэтому в системе образования и обществе в целом необходимо создавать условия для формирования представлений о социальном идеале на основе традиционных духовно-нравственных кластеров русской культуры.

3. Задача поиска идейных основ для формирования социального идеала в российском образовании и обществе в целом.

Под социальным идеалом понимается совокупность базовых принципов, определяющих перспективу развития и совершенствования объединения людей [19]. В понятие социального идеала входят экономические, политические и нравственные представления, наиболее значимые ценности, соответствующие той модели, которая принята за основу большинством членов общества. Социальный идеал должен иметь реальные прообразы, понятные гражданам страны. Поэтому его назначение — впечатлять, вдохновлять в качестве образца для выстраивания собственной линии жизни и поведения каждым гражданином, стимулировать людей к деятельности на общее благо и быть повседневным руководством в социальной жизни.

В современных условиях общественного развития на повестке дня поставлен вопрос о моральном лидерстве России на международной арене с помощью «создания привлекательной идейной основы будущего мироустройства» [29]. Эту задачу невозможно решить без формирования модели социального идеала, помогающего воспитывать достойных граждан. В научном сообществе и СМИ активно обсуждается тема новой идеологии, социально значимых ценностей, духовности, перестройки экономики и общества. Звучат предложения о том, что экономическое укрепление России станет возможным только в результате перехода к планированию и наращиванию государственного сектора, а в идеологическом плане надо возродить идеалы социализма. Сторонники либерально-

консервативного направления советуют продолжать имеющийся экономический и политический курс. В этих условиях «образование в России превращается из способа передачи знаний в мощный механизм подстройки общества под быстро меняющуюся экономическую и социальную среду» [13].

Политические события 2022 г., СВО по защите Донбасса и русскоязычного населения, подвергающегося геноциду на территории Украины, проявили деструктивные настроения у некоторой части молодежи, выраженные в равнодушии к судьбе своей Родины, нежелании встать на ее защиту, в трусливом и малодушном бегстве за рубеж. Переформатировать в их менталитете годами навязываемые в качестве образца псевдолиберальные ценности общества рыночно-капиталистической экономики на другие — будет не просто. А для того, чтобы вырастить молодое поколение на основе «новых» ценностей, требуется как минимум 20 лет.

Конечно, в российском обществе на протяжении многовековой истории сформировались свои культурные и идейные ориентиры. Старшему поколению, воспитанному в советском обществе, они хорошо известны. Прежде всего, это любовь к Родине, защита Отечества как священный долг каждого гражданина, любовь к человеку как собрату по разуму, доброта, сострадание и милосердие, честность и порядочность, правдивость и служение общему благу. Казалось бы, ничего нового — простые общечеловеческие ценности. Возродить эти ценности и сделать нормой жизни для каждого гражданина России — задача дня. То есть необходимо сформировать для российской молодежи такой социальный идеал, на который она могла бы ориентироваться в повседневной жизни, с помощью которого можно было бы формировать национальное самосознание.

Для привития молодому поколению традиционных русских культурных ценностей, формирования гражданско-патриотического и духовно-нравственного сознания нужна мощная идеология. Поэтому в российском государстве и в обществе, с одной стороны, должны быть идейные носители новой идеологии, с другой стороны — органы власти, СМИ и система образования должны быть ее пропагандистами. Вопрос о новой идеологии остается пока открытым.

На протяжении последних десятилетий философы и общественные деятели искали главную «русскую идею», которая, по их мнению, должна служить основой идеологии и объединить все слои российского общества. В плюралистических дискуссиях единства в этом вопросе так и не было найдено.

Еще славянофилы в XIX веке в рамках религиозной философии выдвинули в качестве объединяющего национального фактора — православие, самодержавие, соборность. О «богоизбранности» и «богоносности» России, способной «занять великодержавное положение в духовном мировом концерте», размышлял Н. А. Бердяев [5, с. 2]. В. В. Розанов считал, что Россия, восприняв культурное влияние Европы, затем начнет ее переустройство, а вслед за этим займется обустройством мира в целом [23, с. 368]. В. И. Ленин в статье «О национальной гордости великороссов» (1914 г.) писал о том, что великорусским сознательным пролетариям присуще чувство национальной гордости, любовь к Родине и национальному языку. Родина понималась как «социалистическое Отечество», в котором все трудящиеся, независимо от пола и национальности, являются полноправными гражданами [16, с. 107].

Господствующий в первые два десятилетия советской власти идеологический нигилизм к понятиям «русский характер», «великая Русь» уже в годы Великой Отечественной войны был заменен традиционными русскими ценностями. Руководителям коммунистической партии стало понятно, что в основе советского патриотизма лежит вся та же любовь к Родине и своему народу. Для поднятия патриотического духа в Красной армии и на флоте были введены высшие награды имени выдающихся русских полководцев — ордена А. Невского, А. Суворова, М. Кутузова. Советские солдаты шли в бой с призывами «За родину и Сталина», как когда-то русские солдаты воевали «За веру, Царя и Отечество».

А. А. Зиновьев отмечал, что советская социалистическая идея имела концепцию будущего идеального социального устройства как «выполнение великой исторической миссии, тесно связанной с идеей будущего земного рая». Достижение такой высокой цели требовало участия человека в коллективном социальном действии — труде на общее благо [11, с. 47].

В постперестроечный период (1990–2000 гг.) в российском философском сообществе вновь обратились к теме «русской идеи». Дискуссии тех лет напоминали спор 20–30-х годов XIX века между «западниками» и «почвенниками». В частности, Е. В. Барабанов выступил с радикальной критикой, утверждая, что русская философская мысль не сумела выдвинуть сколько-нибудь самостоятельных основополагающих идей, а заимствовала греко-римские и западнофилософские [4, с. 102.]. Для А. В. Гулыги русская идея представлялась составной частью «общечеловеческой христианской идеи», изложенной в терминах

современной диалектики [9, с. 26]. Е. С. Троицкий видел суть русской идеи в том, чтобы восстановить некоторые общинные институты и возродить морально-психологические традиции общества [28, с. 139]. В. Н. Сагатовский считал размышления о русской идее положительными тенденциями в русской культуре и объяснял ее в развитии до идеала, в котором конкретизируется ключевая ценность [24, с. 28–31, 163–166]. А. С. Панарин подчеркивал мессианское предназначение русского народа, у которого есть только один путь к спасению — обретение своей идентичности как православной цивилизации [22, с. 441].

Критики национальной русской идеи полагают, что она была необходима только для XIX–XX веков (О. Д. Волкогонова, В. К. Кантор, А. Л. Янов и др.). Например, Н. И. Цимбаев утверждает, что универсальный постиндустриальный и урбанистический мир шире и многомернее «Великой России», именно его законы определяют жизнь Америки, Европы и Азии [33, с. 40]. В. М. Межуев считает, что Россия должна продолжить начатое Западом дело «построения общечеловеческой цивилизации» [18, с. 13].

Есть еще одно философско-культурологическое направление, которое затрагивает проблему русской национальной идеи. В 60–90-е годы XX века в российском научном, философском и образовательном сообществе активно обсуждалась тема русского космизма, рассматривающего человека и природу (космос) как единую коэволюционную систему. На идеях русского космизма предлагались решения глобальных, научных, социальных, образовательных, нравственных проблем; создавались проекты о переходе в «ноосферную цивилизацию», «ноосферное общество», «ноосферный социализм» как гарантов устойчивого развития и прогресса общества [1; 2; 10; 20; 26; 27; 31; 32].

Например, И. В. Дмитриевская, А. Н. Портнов, Г. С. Смирнов рассматривают «ноосферную идею» как концепт духовной жизни человечества [10]. А. И. Субетто «ноосферизмом» называет «основание и программу ноосферно-ориентированного синтеза наук в XXI веке», который является важнейшим императивом для выживания человечества [27].

На основании выше изложенного можно констатировать, что дискуссии вокруг русской идеи имеют ряд недостатков. 1. Используются подходы, характерные для XIX — первой половины XX века. 2. Недостаточная концептуальная разработанность исходного понятия [15]. 3. Русская идея не может базироваться на православии или какой-либо другой религии, так как в России много представителей других религиозных конфессий.

Традиционные русские духовно-нравственные ценности и идеи русского космизма наиболее актуальны и могут послужить основой для формирования социального идеала в российском обществе, стать объединяющей основой для всех граждан, независимо от национальности и религиозной принадлежности.

Заключение

Современное российское общество нуждается в осознании своей исторической и культурно-идеологической идентичности. Переосмысление традиционных духовно-нравственных ценностей и формирование на этой основе социального идеала будет способствовать сплочению всех слоев общества в решении внутриполитических и внешнеполитических проблем. В новых исторических условиях должна быть выработана передовая идеология, «вдохновленная пафосом великой идеи, обращенной ко всему человечеству» [15]. В ракурсе новой идеологии и социального идеала станет возможной перестройка общественного устройства в России и мире.

Вслед за изменениями в обществе должны происходить перемены и в системе образования. В нынешних политических условиях требуется более тонкая настройка реформ российского образования, направленных на усиление гражданско-патриотического и военно-патриотического воспитания на базе традиционных кластеров русской культуры. Улучшение качества всех уровней подготовки, снижение рисков негативных последствий образовательной политики затрагивают интересы всех слоев общества. Создание современных условий для образовательной среды, подготовка высококвалифицированных кадров педагогических работников, направленность обучения на усвоение фундаментальных знаний во взаимодействии с его прикладными аспектами, формирование современного научного мировоззрения — все это помогут осуществить необходимые меры образовательной политики и создать научно-технологический фундамент для прорыва к новой экономике и прогрессивному устройству мира.

Литература

1. Адамов А. К. Организация духовной и экономической деятельности на принципах ноосферной демократии // Уровень жизни населения регионов. 2013. № 8. С. 34–40.
2. Антонов Н. П. Философия сознания и ноосферы. Иваново, 2003. 280 с.
3. Баканов М. В., Караваев А. В., Шираклин М. А. Рейтинговые оценки качества российского образования и реальные итоги по его улучшению в контексте новой государственной программы // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60–4. С. 43–46.

4. Барабанов Е. В. Русская философия и кризис идентичности // Вопросы философии. 1991. № 8. С. 102–116.
5. Бердяев Н. А. Душа России // Бердяев Н. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности. М., 1990.
6. Бессуднов А. Р., Куракин Д. Ю., Малик В. М. Как возник и что скрывает миф о всеобщем высшем образовании? // Вопросы образования. 2017. № 3. С. 83–106.
7. Национальная система квалификаций и перспективы развития преемственности общего и профессионального образования / В. И. Блинов, Е. Ю. Есина, Л. Н. Куртеева, А. И. Сатдыков, И. С. Сергеев // Образовательная политика. 2018. № 1 (76). С. 30–35.
8. Бортник А. Ф., Чекурова А. Ю. Развитие технологических компетенций студентов в процессе обучения в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60–4. С. 60–62.
9. Гулыга А. В. Русская идея и ее творцы. М., 1995. 448 с.
10. Дмитриевская И. В., Портнов А. Н., Смирнов Г. С. Ноосферные исследования. Иваново, 2002. Вып. 1. С. 3–51.
11. Зиновьев А. А. Гибель русского коммунизма. М., 2001. 430 с.
12. Иванова Н. А. Духовно-нравственные ценности студенческой молодежи в современном российском обществе // Государственное управление. Электронный вестник. 2017. № 60. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennye-tsennosti-studencheskoy-molodezhi-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve (дата обращения: 23.10.2022).
13. Клячко Т. Л. Образование в России и мире: основные тенденции // Образовательная политика. 2020. № 1 (81). С. 26–36.
14. Ковалева Г. П., Декина А. И. Проблема формирования духовно-нравственного кода личности студента вуза в условиях современного социально-культурного контекста // Современный культурно-социальный контекст и проблемы медицинского образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Кемерово, 2022. С. 59–67.
15. Кочеров С. Н. Русская идея в XX и XXI веке. URL: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/218372191 (дата обращения: 21.10.2022).
16. Ленин В. И. О национальной гордости великороссов // Ленин В. И. Полн. собр. соч. М., 1969. Т. 26.
17. Листвин А. А., Гарт М. А. Среднее профессиональное образование: время структурных изменений // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 3 (47). С. 5–15.
18. Межуев В. М. Идея культуры: Очерки по философии культуры. М., 2006. 408 с.
19. Миронов А. В. Социальный идеал как средство общественной коммуникации // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. 2016. Т. 17. С. 77–84.
20. Ноосферное образование в России: материалы Межгосударственной науч.-практ. конф. Иваново, 2001. Ч. 1–2.
21. Общие итоги ЭГЭ-2022 — большое количество слабых результатов. URL: https://dzen.ru/media/obrmos_2/obscie-itogi-ege2022 (дата обращения: 22.10.22).
22. Панарин А. С. Православная цивилизация в глобальном мире. М., 2014. 1249 с.
23. Розанов В. В. Среди художников. СПб., 1914. 499 с.
24. Сагатовский В. Н. Русская идея: продолжим ли прерванный путь? СПб., 1994. 217 с.
25. Смирнова А. Рекорды ЕГЭ // Кузбасс. 2022. 19 июля. URL: https://kuzbass85.ru/2022/07/19/rekordy-ege/ (дата обращения: 23.10.2022).
26. Смирнов Г. С. Современное ноосферное образование: региональный аспект // Ноосферная парадигма образования: от лицея к университету: материалы лицейско-университетской науч.-метод. конф. Иваново, 1997. С. 105–112.
27. Субетто А. И. Ноосферный социализм как форма бытия ноосферного человека. СПб., 2006. 85 с.
28. Троицкий Е. С. Возрождение русской идеи. Социально-философские очерки. М., 1991. 223 с.
29. Указ Президента РФ от 2 июля 2021 года № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации».
30. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».
31. Урсул А. Д. Переход России к устойчивому развитию: ноосферная стратегия. М., 1998. 500 с.
32. Урсул А. Д. Вернадский В. И. и ноосферные перспективы глобального направления науки // Уровень жизни населения регионов. 2013. № 8. С. 62–70.
33. Цимбаев Н. И. До горизонта — земля! (К пониманию истории России) // Вопросы философии. 1997. № 1. С. 18–42.

References

1. Adamov A. K. Organizaciya duhovnoj i ekonomicheskoj deyatel'nosti na principah noosfernoj demokratii [Organization of spiritual and economic activity on the principles of noospheric democracy]. *Standard of living of the population of the regions,* 2013, no. 8, pp. 34–40. (In Russian).
2. Antonov N. P. Filosofiya soznaniya i noosfery [Philosophy of consciousness and noosphere]. Ivanovo, 2003, 280 p. (In Russian).
3. Bakanov M. V., Karavaev A. V., Shiraklin M. A. Rejtingovye ocenki kachestva Rossijskogo obrazovaniya i real'nye itogi po ego uluchsheniyu v kontekste novoj gosudarstvennoj programmy [Rating assessments of the quality of Russian education and the real results of its improvement in the context of the new state program]. *Problems of Modern Pedagogical Education,* 2018, no. 60–4, pp. 43–46. (In Russian).
4. Barabanov E. V. Russkaya filosofiya i krizis identichnosti [Russian philosophy and the identity crisis]. *Questions of Philosophy,* 1991, no. 8, pp. 102–116. (In Russian).
5. Berdyaev N. A. Dusha Rossii [The Soul of Russia]. *Berdyaev N. The Fate of Russia. Experiments on the psychology of war and nationality.* M., 1990. (In Russian).
6. Bessudnov A. R., Kurakin D. Yu., Malik V. M. Kak voznik i chto skryvaet mif o vseobshchem vysshem obrazovanii [The myth about universal higher education: russia in the international context?]. *Educational Studies Moscow,* 2017, no. 3, pp. 83–106. (In Russian).
7. Blinov V. I., Esina E. Yu., Kurteeva L. N., Satdykov A. I., Sergeev I. S. Nacional'naya sistema kvalifikacij i perspektivy razvitiya preemstvennosti obshchego i professional'nogo obrazovaniya [The continuity of general and professional education in the perspective of modernization of the national system of qualifications in Russia]. *Educational Policy,* 2018, no. 1(76), pp. 30–35. (In Russian).
8. Bortnik A. F., Chekurova A. Yu. Razvitie tekhnologicheskih kompetencij studentov v processe obucheniya v vuze [Development of technological competencies of students in the process of studying at the university]. *Problems of Modern Pedagogical Education,* 2018, no. 60–4, pp. 60–62. (In Russian).
9. Gulyga A. V. Russkaya ideya i ee tvorcy [The Russian idea and its creators]. Moscow, 1995, 448 p. (In Russian).
10. Dmitrievskaya I. V., Portnov A. N., Smirnov G. S. Noosfernye issledovaniya [Noospheric research]. Ivanovo, 2002, iss. 1, pp. 3–51. (In Russian).
11. Zinoviev A. A. Gibel' russkogo kommunizma [The death of Russian communism]. Moscow, 2001, 430 p. (In Russian).
12. Ivanova N. A. Duhovno-nravstvennye cennosti studencheskoj molodezhi v sovremennom rossijskom obshchestve [Young students in modern Russian society: spiritual and moral values]. *State administration. Electronic bulletin,* 2017, no. 60. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennye-tsennosti-studencheskoy-molodezhi-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve (accessed 23.10.2022). (In Russian).

13. Klyachko T. L. Obrazovanie v Rossii i mire: osnovnye tendencii [The situation and trends in education in the world and in Russia.]. Educational Policy, 2020, no. 1 (81), pp. 26–36. (In Russian).
14. Kovaleva G. P., Dekina A. I. Problema formirovaniya duhovno-nravstvennogo koda lichnosti studenta vuza v usloviyah sovremennogo social'no-kul'turnogo konteksta [The problem of the formation of the spiritual and moral code of the personality of a university student in the conditions of the modern socio-cultural context]. *Modern cultural and social context and problems of medical education: Proceedings of the International Scientific and Practical.* Kemerovo, 2022, pp. 59–67. (In Russian).
15. Kocherov S. N. Russkaya ideya v XX i XXI veke [Russian idea in the XX and XXI century]. Available at: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/218372191 (accessed 21.10.2022). (In Russian).
16. Lenin V. I. O nacional'noj gordosti velikorossov [On the national pride of the Great Russians]. *Lenin V. I. Complete Works.* Moscow, 1969. Vol. 26. (In Russian).
17. Listvin A. A., Garth M. A. Srednee professional'noe obrazovanie: vremya strukturnyh izmenenij [Secondary vocational education: time of structural changes] // *Professional Education in Russia and Abroad,* 2022, no. 3 (47), pp. 5–15. (In Russian).
18. Mezhuyev V. M. Ideya kul'tury: Ocherki po filosofii kul'tury [The idea of culture: Essays on the philosophy of culture]. Moscow, 2006, 408 p. (In Russian).
19. Mironov A. V. Social'nyj ideal kak sredstvo obshchestvennoj kommunikacii [A social ideal as a means of public communication]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Politologiya. Religiovedenie,* 2016, vol. 17, pp. 77–84. (In Russian).
20. Noosfernoe obrazovanie v Rossii [Noosphere education in Russia]. Proceedings of the Interstate Scientific and Practical Conference. Ivanovo, 2001, part 1–2. (In Russian).
21. Obshchie itogi EGE-2022 — bol'shoe kolichestvo slabyh rezul'tatov [General results of EGE-2022 — a large number of weak results]. Available at: https://dzen.ru/media/obrmos_2/obscie-itogi-ege2022 (accessed 22.10.2022). (In Russian).
22. Panarin A. S. Pravoslavnaya civilizaciya v global'nom mire [Orthodox civilization in the global world]. Moscow, 2014, 1249 p. (In Russian).
23. Rozanov V. V. Sredi hudozhnikov [Among artists]. St. Petersburg, 1914, 499 p. (In Russian).
24. Sagatovsky V. N. Russkaya ideya: prodolzhim li prervannyj put'? [Russian idea: will we continue the interrupted path?]. St. Petersburg, 1994, 217 p. (In Russian).
25. Smirnova A. Rekordy EGE [Records of the Unified State Exam]. *Kuzbass,* 2022, July 19. Available at: https://kuzbass85.ru/2022/07/19/rekordy-ege/ (accessed 23.10.2022). (In Russian).
26. Smirnov G. S. Sovremennoe noosfernoe obrazovanie: regional'nyj aspekt [Modern noospheric education: a regional aspect]. *The noospheric paradigm of education: from lyceum to university. Proceedings of the Lyceum-University scientific and methodological conference.* Ivanovo, 1997, pp. 105–112. (In Russian).
27. Subetto A. I. Noosfernyj socializm kak forma bytiya noosfernogo cheloveka [Noospheric socialism as a form of being of a noospheric person]. St. Petersburg, 2006, 85 p. (In Russian).
28. Troitsky E. S. Vozrozhdenie russkoj idei. Social'no-filosofskie ocherki [The revival of the Russian idea. Socio-philosophical essays]. Moscow, 1991, 223 p. (In Russian).
29. Ukaz Prezidenta RF ot 2 iyulya 2021 goda № 400 «O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii» [Decree of the President of the Russian Federation No. 400 dated 02.07.2021 "On the National Security Strategy of the Russian Federation"]. (In Russian).
30. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2018 goda № 204 «O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda» [Decree of the President of the Russian Federation No. 204 dated May 7, 2018 "On National goals and strategic objectives of the Development of the Russian Federation for the period up to 2024"]. (In Russian).
31. Ursul A. D. Perekhod Rossii k ustojchivomu razvitiyu: noosfernaya strategiya [Russia's transition to sustainable development: noosphere strategy]. Moscow, 1998, 500 p. (In Russian).
32. Ursul A. D. Vernadskij V. I. i noosfernye perspektivy global'nogo napravleniya nauki [Vernadsky V. I. and noospheric prospects of the global direction of science]. *The Standard of Living of the Population of the Regions,* 2013, no. 8, pp. 62–70. (In Russian).
33. Tsimbaev N. I. Do gorizonta — zemlya! (K ponimaniyu istorii Rossii) [To the horizon — the earth! (Towards understanding the History of Russia)]. *Questions of Philosophy,* 1997, no. 1, pp. 18–42. (In Russian).

УДК/UDC 377
DOI 10.54509/22203036_2022_4_13
EDN ACBMQK

Кутейницына Татьяна Григорьевна
кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник, Самарский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Самара

Kuteinitsyna Tatiana G.
Candidate of Sociological Sciences, Leading Researcher, Samara branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Samara

Посталюк Наталья Юрьевна
доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник, Самарский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Самара

Postalyuk Natalia Yu.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher of the Samara branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Samara

Прудникова Виктория Аркадьевна
кандидат педагогических наук, доцент, директор Самарского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Самара

Prudnikova Victoria A.
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Director of the Samara branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Samara

ПРАКТИКИ ИНДИКАТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ СПО В КОНТЕКСТЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ РЫНКА ТРУДА: ОГРАНИЧЕНИЯ И РИСКИ[1]

INDICATIVE MANAGEMENTS PRACTICES OF REGIONAL VET SYSTEM IN THE LABOR MARKET NEEDS CONTEXT: RESTRICTIONS AND RISKS

Введение. Управленческие практики синхронизации деятельности систем подготовки кадров с потребностями социально-экономического развития территорий предусматривают различные механизмы реагирования на запросы региональных экономик. Одним из вариантов продуктивного использования информации для согласования спроса и предложения является индикативное управление на основе анализа данных по состоянию региональных рынков труда и организации образовательных ресурсов.

Методология. Методологической основой исследования выступили принципы деятельностного подхода и системности в исследовании многофакторных явлений и проблем, теории индикативного управления, квалиметрии и концепции развития систем профессионального образования, ориентированных на запросы рынков труда. Цель публикации — на основе анализа теории и практики индикативного управления в российских и зарубежных системах профессионального образования выявить и обобщить современные проблемы и ограничения использования совокупности показателей/индикаторов для принятия эффективных управленческих решений, направленных на синхронизацию деятельности региональных систем СПО с требованиями рынков труда. Информационная база исследования включает в себя научную литературу, практические кейсы по реализации индикативного управления в региональных системах СПО (соответственно, VET-системах за рубежом), которые демонстрируют принятые на основе совокупности индикаторов конкретные управленческие решения, базы данных и статистическую информацию по подготовке кадров с прикладными квалификациями. Использованы методы анализа, синтеза, обобщения, сравнения, экспертных оценок.

Результаты. Обобщены данные об ограничениях и рисках существующих практик индикативного управления в России и за рубежом, в том числе информационная асимметрия и терминологические рассогласования в базах статистического наблюдения федерального и регионального уровней.

Заключение. Результаты исследования могут быть использованы специалистами региональных органов управления образованием и руководителями образовательных организаций в решении задач синхронизации деятельности системы СПО с потребностями рынка труда.

Introduction. Management practices for synchronizing the activities of personnel training systems with the needs of socio-economic development of regions provide for various mechanisms of response to requests of regional economies. Management based on data reflecting the state of regional labor markets and the organization of educational resources is the one possibility for the productive use of information to coordinate supply and demand.

The purpose of the article is to identify and summarize current problems and restrictions of using indicator sets to make effective management decisions aimed at synchronizing the activities of regional vocational education and training systems with the requirements of labor markets, taking into account the analysis of the theory and practice of indicative management in Russian and foreign vocational education and training systems.

Methodology. As methodological basis of the research has served principles of activity approach and consistency in the study of multifactorial phenomena and problems, the theory of indicative management, qualimetry and the concept of development of vocational education systems focused on the demands of labor markets. The information sources of

[1] Статья подготовлена в рамках НИР государственного задания РАНХиГС на 2022 г. «Управление региональными системами среднего профессионального образования (СПО) с учетом специфики рынка труда».

the study include academic literature, practical cases on the implementation of indicative management in regional vocational education and training systems, which demonstrate specific management decisions made on the basis of the analysis of an indicator sets, databases and statistical information on the problems of training personnel with applied qualifications. The article uses methods of analysis, synthesis, generalization, comparison, expert estimation.

Results. The article summarizes data on restrictions and risks of existing practices of indicative management in Russia and abroad, including information asymmetry and terminological misalignments in database for statistical monitoring at federal and regional levels.

Conclusion. The results of the study can be used by specialists of regional education authorities and heads of educational organizations in solving the tasks of synchronization the operation of the VET-system with the needs of the labor market.

Ключевые слова: индикативное управление, ограничения, показатели/индикаторы, система профессионального образования и обучения, регион, риски.

Keywords: indicative management, restrictions, indicators, vocational education and training (VET) system, region, risks.

Введение

Настоящая статья как продолжение изложения, начатого в предыдущем номере журнала, посвящена рискам и ограничениям индикативного управления региональными системами СПО, возникающим, в том числе, в условиях структурных трансформаций экономики. Индикативное управление представляет собой направленное воздействие на происходящие в управляемой системе процессы, при котором управленческие решения принимаются на основе анализа данных с помощью индикаторов, характеризующих объект управления и его влияние на внешнее окружение с целью достижения запланированных результатов. Концепция индикативного управления является одной из форм реализации теории «управления по результатам» [3; 17].

Анализ научных публикаций и практических кейсов, характеризующих индикативное управление системами профессионального образования и обучения, позволяет сделать обобщающий вывод о том, что точный отбор и компоновка релевантных наборов показателей/индикаторов[2] под конкретные управленческие задачи имеют решающее значение для достижения поставленных целей. Поэтому можно ожидать, что работу управленцев с данными (их сбор из открытых источников, верификация, анализ и интерпретация, принятие на их основе решений и т. д.) сопровождает ряд рисков и ограничений, которые могут «обнулить» все преимущества этой технологии управленческой деятельности.

На практике не редки ситуации, когда разрабатываются удобные для управленцев индикаторы, потенциально отражающие то, что проще всего измерить, а не главные (базовые) параметры модели измеряемого процесса или объекта. В этих случаях существует вероятность, что подобранные индикаторы оценивают не совсем тот результат, достижение которого необходимо отследить, что может создать неправильные стимулы и привести к «смещению цели». Часть рисков и ограничений индикативного управления, судя по имеющимся данным, связана с технико-технологическими и кадровыми (компетентностными) проблемами, генерируемыми цифровизацией образовательной отрасли.

Актуальность и практическая значимость проблематики управления образованием в условиях цифровой трансформации страны акцентированы в Указах Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и от 21.06.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», которые позже были конкретизированы в поручениях по итогам двух заседаний Президиума Госсовета Российской Федерации[3].

В конце 2020 года федеральные органы исполнительной власти утвердили ведомственные программы цифровой трансформации, в которых соисполнителями выступают субъекты РФ. При этом важнейшим показателем эффективности органов исполнительной власти провозглашен уровень «цифровой зрелости» региональной системы управления. Этот термин трактуется как степень насыщенности информационного обеспечения управления цифровыми сер-

[2] В настоящей статье термины «показатель» и «индикатор» используются как синонимы.

[3] Указ Президента РФ от 07.05.2018 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425; Указ Президента РФ от 09.05.2017 «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/; Перечень поручений по итогам совместного расширенного заседания президиума Государственного Совета РФ и Совета при Президенте РФ по науке и образованию, состоявшегося 6 февраля 2020 г. URL: http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/63083; Перечень поручений по итогам расширенного заседания Президиума Государственного Совета РФ, состоявшегося 28 сентября 2020 года. URL: http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/64273.

висами, в том числе уровень цифровизации аналитической организационно-управленческой деятельности с акцентом на открытые данные и другие показатели развития цифровой среды [9].

Цель статьи — на основе анализа теории и практики индикативного управления в системах профессионального образования в России и за рубежом выявить и обобщить ограничения и риски использования совокупности индикаторов для принятия эффективных управленческих решений, направленных на синхронизацию деятельности региональных систем СПО с требованиями рынков труда.

Методология

Методологической основой исследования выступили принципы деятельностного подхода и системности в исследовании многофакторных явлений и проблем, теория индикативного управления, квалиметрия и концепции развития систем профессионального образования, ориентированных на запросы рынков труда.

Объект исследования — современные мировые практики индикативного управления в системах профессионального образования и их отражение в научном дискурсе.

Информационная база исследования включает в себя академическую литературу, практические кейсы по реализации индикативного управления в региональных системах СПО (соответственно, VET- и TVET-системах за рубежом[4]), которые демонстрируют конкретные управленческие решения, принятые на основе анализа совокупности индикаторов, базы данных и статистической информации по проблематике подготовки кадров с прикладными квалификациями, в том числе:

— публикации российских и зарубежных исследователей и практиков;

— данные, характеризующие системы показателей в действующих мониторингах систем профессионального образования в России и за рубежом;

— российские статистические базы данных по СПО: форма федерального статистического наблюдения № СПО-1 «Сведения об образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования», форма «Мониторинг по основным направлениям деятельности образовательной организации, реализующей образовательные программы среднего профессионального образования» Министерства просвещения Российской Федерации;

— экспертные оценки специалистов региональных органов исполнительной власти в сфере образования и носителей регионального опыта подготовки кадров с прикладными квалификациями;

— отчеты и обзоры международных организаций и агентств, работающих в области профессионального образования и обучения, а также практические руководства по использованию показателей для принятия управленческих решений.

Методы исследования: метод экспертных оценок, шкалирование, веб-анализ, контент-анализ документов, методы математической статистики при обработке социологических данных, методы анализа, синтеза, обобщения, сравнения, абстрагирования при интерпретации результатов исследования.

Результаты

Анализ материалов показывает, что существует большое количество барьеров и ограничений, не позволивших к настоящему времени в полной мере реализовать все заявленные в стратегических документах российского правительства цели и задачи. Одним из препятствий в цифровой трансформации управления стала значительная дифференциация регионов России по техническому обеспечению рабочих мест руководителей разного уровня, в том числе специалистов органов исполнительной власти субъектов РФ, а также их цифровой компетентности. Неравномерность регионов в технологическом и кадровом оснащении для решения задач цифровизации отраслей зафиксирована также в исследовании результатов реализации государственной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [4]. Задачи синхронизации деятельности региональных систем СПО, по оценкам экспертов, также не решены в полной мере.

В настоящее время ситуация еще более осложняется тем, что на российских рынках труда происходят значительные изменения, что, в частности, связано с усиливающимся санкционным режимом, введенным странами Запада в отношении России. Наблюдается реструктуризация рынков в связи с массовым уходом из страны иностранных компаний. Правительством

[4] В опыте зарубежных стран системы VET (Vocational Education and Training) или TVET (Technical and Vocational Education and Training) соответствуют двум подсистемам профессионального образования в России: подготовки квалифицированных рабочих, служащих (первый уровень СПО) и специалистов среднего звена (второй уровень СПО), уровни квалификации которых соответствуют понятию «кадры с прикладными квалификациями».

России вводится в действие концепция технологического суверенитета, имплементация которой, как минимум в первое время, может вызвать риски примитивизации технологий в ряде отраслей и сегментов региональных рынков труда.

Переход к политике обеспечения технологического суверенитета не может не отразиться на российской системе подготовки кадров и системе управления ею. По оценкам экспертов, смена приоритетов в организации систем образования будет обусловлена, в том числе, усилением влияния стран Азии на мировую экономику и культуру [2; 14]. Указанные обстоятельства значительно повышают риски того, что российские регионы в ближайшем будущем могут оказаться в технологически обедненной среде (феномен «технологической депривации»). Причины этого в том, что для большинства технических и программных решений в рамках цифрового оснащения управленческой деятельности все еще не в полной мере реализованы мероприятия по импортозамещению, поэтому в условиях санкций существуют серьезные риски сбоев в поставке этих средств.

Еще один барьер в развитии управления на основе анализа данных в России (и это заметно отличает российскую практику индикативного управления от зарубежной) связан с острым дефицитом цифровых сервисов открытых данных и обработки информации, необходимых для принятия эффективных управленческих решений специалистами и административными работниками всех уровней. Как свидетельствует анализ практики, почти полностью отсутствуют также информационные сервисы, реализующие функции навигации в информационном пространстве, и практические руководства по использованию наборов индикаторов для решения различных управленческих задач.

В опыте зарубежных стран такой вспомогательный и навигационный инструментарий доступен на разных уровнях управления профессиональным образованием. Имплементация индикативного подхода к управлению TVET-системами обеспечивается специальными материалами (руководствами, справочниками, «мануалами»), разработанными исследовательскими центрами и международными организациями для заинтересованных стран в целях поддержки национальных политик в сфере технического и профессионального образования и обучения. Например, созданное специалистами Европейского фонда образования «Руководство по применению индикаторов» предлагает практические инструкции и рекомендации по разработке и использованию индикаторов. В отличии от концептуальных документов, где показатели сгруппированы согласно направлениям областей образовательной политики в TVET-секторе, данное руководство нацелено на предоставление помощи в решении прикладных задач посредством «пакетирования» показателей (отбора и создания требуемых их наборов), поэтому его содержание структурировано по типам индикаторов [7].

Опыт России в разработке и внедрении цифровых сервисов открытых данных и их обработки для принятия управленческих решений пока не очень масштабен. Наиболее известный пример — Национальная система квалификаций РФ, в рамках которой существуют такие инструменты, как интерактивная база данных по профессиональным квалификациям, цифровая платформа сбора, обработки и визуализации результатов опросов работодателей, базы данных мониторингов рынка труда в ряде регионов России и другие интерактивные информационные ресурсы [10; 13]. Действующие и реализованные ранее программы развития образования представлены на Портале открытых данных о государственных программах развития Российской Федерации, где аккумулированы целевые индикаторы, в том числе отражающие функционирование систем СПО субъектов РФ[5].

Проведенное исследование показало, что кадровые проблемы в практике индикативного управления системами образования обсуждаются в российском научно-практическом дискурсе гораздо более интенсивно, чем в зарубежных источниках информации, что свидетельствует об особой остроте этой проблематики для нашей страны. Для управленцев в связи с расширением практики индикативного управления, которое оперирует наборами индикаторов и статистической информацией, особенно важны компетенции работы с открытыми данными (в том числе навыки обработки, верификации и анализа информации из различных источников). Специалисты органов управления образованием на основе данных должны производить комплексный многоаспектный анализ ситуаций и проблем в сфере их служебных компетенций, прогнозировать их динамику и тенденции развития, устанавливать причинно-следственные связи с ранее не принимавшимися в расчет факторами и оценивать влияние различных условий деятель-

[5] Портал госпрограмм РФ. Сводные отчеты. Сведения о достижении плановых значений показателей (индикаторов) по государственным программам. URL: https://programs.gov.ru/opendata/.

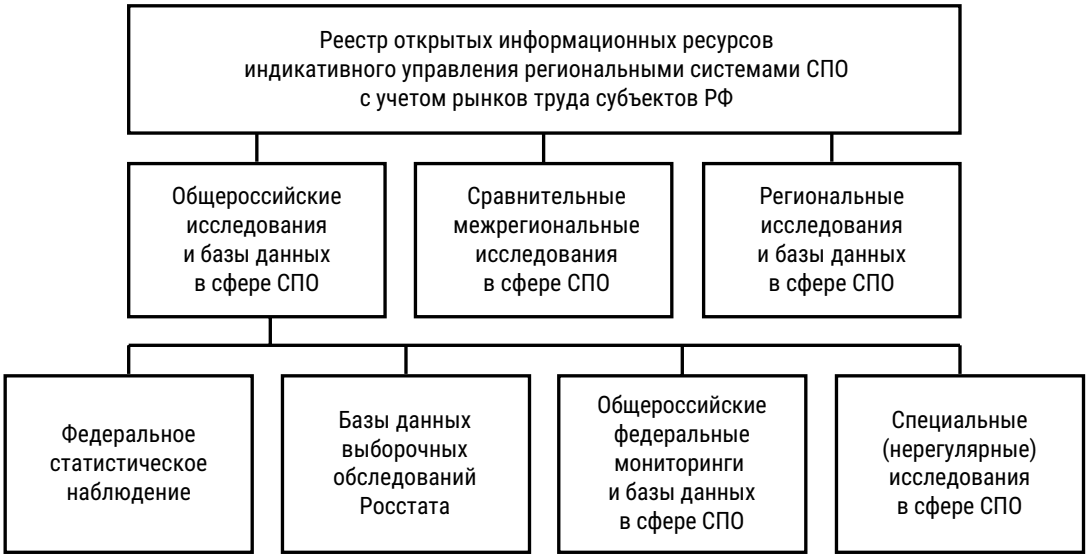

Рис. 1. Структура Реестра открытых информационных ресурсов индикативного управления региональными системами СПО с учетом рынков труда субъектов РФ

ности образовательной системы на ее результативность [8; 11].

В региональных органах управления образованием эффективность индикативного управления определяется прежде всего решением задачи непрерывного получения объективной информации из различных подсистем образования, а также его внешнего окружения, на основе которых можно выстраивать среднесрочные прогнозы, планировать направления развития, организовывать деятельность стейкхолдеров образования. Унифицированная, достоверная и релевантная информация, получаемая из различных источников, выступает необходимым фактором построения эффективных стратегий развития образования, в том числе в целях повышения его качества.

В то же время по результатам исследования специалистами Центра перспективных управленческих решений РАНХиГС уровня открытости государственных органов России установлено, что «…самыми закрытыми (по показателям открытости: информация, данные, диалог) ведомствами являются Министерство просвещения и Министерство науки и высшего образования»[6].

По ряду подсистем российского образования в России имеются реестры открытых данных. Например, в реестре «Сведения о функционировании системы среднего профессионального образования» представлены агрегированные данные по формам классификатора (ОКЕИ): о количестве организаций СПО, числе учащихся/студентов государственных и негосударственных профессиональных образовательных организаций, численности педагогического персонала (в региональном разрезе). Все размещенные там индикаторы рассчитаны на основе официальных данных, а представление информации пользователям возможно как в графическом формате, так и в виде таблиц[7].

Нами проведена инвентаризация источников открытых данных и сформирован Реестр информационных ресурсов управления региональными системами СПО в России, которые обеспечивают принятие управленческих решений по аспектам деятельности региональных систем СПО, связанным с их соответствием кадровым потребностям рынков труда (далее — **Реестр**). Информация Реестра, представленная в форме показателей/индикаторов, позволяет оценить различные аспекты деятельности региональных систем СПО России (рис. 1). С содержанием Реестра можно ознакомиться на интернет-сайте Самарского филиала РАНХиГС[8].

[6] Самыми информационно закрытыми органами Правительства Российской Федерации признаны Минобрнауки и Минпросвещения // Навигатор образования [Education Navigator] / 2019. URL: https://fulledu.ru/news/5341_samymi-informacionno-zakrytymi-organami-pravitelstva.html.

[7] Открытые данные Министерства просвещения Российской Федерации: Реестр наборов открытых данных. URL: https://opendata.edu.gov.ru/opendata/; Сведения о функционировании системы среднего профессионального образования. URL: https://opendata.edu.gov.ru/opendata/7710539135-SPO/.

[8] Реестр открытых информационных ресурсов индикативного управления региональными системами СПО с учетом рынков труда субъектов РФ // Интернет-сайт Самарского филиала РАНХиГС. URL: https://sam.ranepa.ru/nauka/reestr-informatsionnykh-resursov.php.

Следует подчеркнуть, что существенное ограничение в использовании инструментария индикативного управления обусловлено все более возрастающими рисками недостоверности информации в эпоху ее многозначности и слабой верифицируемости. Подбор полезных и применимых на практике баз данных, показателей/индикаторов, характеризующих деятельность региональных систем СПО, значения которых были бы достоверны и сопоставимы, как свидетельствуют зарубежные и отечественные публикации, чрезвычайно затруднен.

Выборочное исследование существующих сегодня в России баз данных и сводов статистической информации показало также, что существует специфическое ограничение, характерное для российской практики использования аналитических данных в управлении системами образования, связанное с проблемой несогласованности методик расчета показателей и индикаторов, применяемых на разных уровнях и в различных звеньях управления.

В нашем исследовании выявлена информационная асимметрия и терминологическое рассогласование формулировок статистических баз федерального статистического наблюдения по форме № СПО-1 «Сведения об образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования» и Мониторинга качества подготовки кадров Минпросвещения России[9]. Это затрудняет адекватную корреспонденцию данных статистики, искажает результаты статистического анализа, не позволяет специалистам органов управления образованием, исследователям получать объективные данные о состоянии региональных систем подготовки кадров с прикладными квалификациями, в том числе в сравнительно-сопоставительном плане.

При анализе данных, извлеченных из формы № СПО-1 (данные 2020/21 учебного года), методами парных корреляций установлена тесная взаимосвязь показателей «Доля обучающихся с применением дистанционных технологий» и «Доля обучающихся с применением электронного обучения» (коэффициент корреляции первого порядка r = 0,78 на уровне значимости p <0,001). В результате обсуждения указанных показателей с экспертами[10] и специалистами профессиональных образовательных организаций, ответственными за статистическую отчетность в своих регионах, обнаружилось различное понимание (трактовка) исполнителями содержания указанных терминов-понятий, которое генерирует многочисленные ошибки при сборе и агрегировании данных статистики.

В статистических формах подавляющего большинства (90 %) субъектов РФ указывается, что доля обучающихся с использованием дистанционных образовательных технологий в их регионах больше (часто значительно) доли обучающихся с применением электронного обучения, что фактически невозможно. Среднее значение по регионам доли обучающихся с использованием дистанционных образовательных технологий в 2020 году составляло 41 %, а с применением электронного обучения — только 30 %. Разброс этих значений в регионах огромен, что также свидетельствует о многозначности трактовок содержания рассматриваемых форм организации обучения и образовательных технологий. Данный факт отражает лексические проблемы терминологической системы рассматриваемых статистических баз данных (полисемия терминов).

Сравнительный анализ нормативно-методической документации, в том числе инструкций и методических указаний для исполнителей, заполняющих статистические формы, выявил следующие аспекты неэквивалентности терминологических систем статистических баз СПО-1 и СПО-Мониторинг по основным направлениям деятельности образовательной организации, реализующей образовательные программы СПО, в части обсуждаемых показателей:

1) терминологическое рассогласование (один и тот же термин в рассматриваемых статистических базах фиксирует разные предметы наблюдения);

2) недостаточное для устранения терминологической полисемии раскрытие содержания понятий «дистанционные образовательные технологии» и «электронное обучение» в инструкциях Мониторинга Минпросвещения России [5].

Проблемы диссонанса данных выявлены и О. Н. Фиофановой, которая приводит пример рассогласования методик подсчета ряда показателей мониторинга системы образования[11], форм статистической

[9] Мониторинг качества подготовки кадров в образовательных организациях, реализующих образовательные программы СПО Министерства просвещения РФ. URL: http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=spo.

[10] В качестве экспертов в исследовании выступали специалисты региональных сервисных служб систем профессионального образования, Федерального института развития образования, проектного офиса СПО Национального Фонда подготовки кадров, региональных органов управления образованием субъектов РФ.

[11] Постановление Правительства РФ от 05.08.2013 № 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования» (с изменениями и дополнениями от 29.05.2019).

отчетности[12] и целевых показателей государственных программ развития образования[13]. Автор делает обоснованный вывод «…о необходимости гармонизации методик расчета показателей мониторинга системы образования, форм статистической отчетности, показателей эффективности национальных проектов «Образование», «Наука» и государственных программ развития образования (на федеральном и региональном уровнях)» [12, с. 141].

Таким образом, проблематика согласования и упорядоченности различных показателей и индикаторов, а также форматов представления данных сегодня как никогда актуальна.

Результаты нашего исследования показали, что общей тенденцией, создающей риски эффективного использования методологии индикативного управления, выступает также недостаточная операционализация отобранных показателей для оценки уровня синхронизации деятельности систем профессионального образования с потребностями рынков труда.

Среди аспектов деятельности региональных систем образования в рамках Мотивирующего мониторинга деятельности органов исполнительной власти субъектов РФ, который запущен Минпросвещения России в 2021 году, проводится оценка следующих направлений деятельности региональных систем образования:

— эффективность использования финансовых ресурсов и управления кадровыми ресурсами;

— степень цифровизации услуг и функций в сфере образования;

— уровень организации образовательных процессов и т. д.

В контексте проблематики настоящей статьи особенно важна фиксация в качестве объекта оценивания уровня ориентации системы СПО на потребности рынка труда региона. С этой целью в рассматриваемом мониторинге используется показатель «Уровень соответствия региональной системы среднего профессионального образования потребностям экономики субъекта Российской Федерации», ответственность за расчет которого возложена на Департамент государственной политики в сфере среднего профессионального образования и профессионального обучения Минпросвещения России[14].

Следует подчеркнуть, что данный показатель требует операционализации, поскольку является предельно обобщенной и комплексной метрикой, что не позволяет осуществить его измерение непосредственно. А без этого результаты мониторинга вряд ли можно будет признать достоверными, объективными, пригодными для сопоставления регионов друг с другом. Кроме того, мониторинг в значительной степени утрачивает свой «мотивирующий» характер, поскольку его пользователи не имеют информации о компонентах данного комплексного показателя. Это не стимулирует выбор региональными органами управления образованием конкретных управленческих инструментов для решения поставленной Правительством Российской Федерации задачи синхронизации деятельности систем СПО с потребностями рынков труда.

Анализ теории и практики индикативного управления позволяет констатировать, что при всех преимуществах индикативного управления имеются спорные аспекты его использования и риски искажения информационного обеспечения принятия управленческих решений, которые необходимо минимизировать и/или предупреждать. Так, исследования под эгидой ОЭСР показали, что чрезмерная зависимость от показателей в управлении системами образования имеет свои негативные стороны, в том числе побочные эффекты подотчетности для провайдеров образовательных услуг и профессионально-педагогического персонала образовательных организаций. В публикациях упоминается среди прочего, что индикаторы могут стимулировать стремление обыгрывать систему посредством мнимых значений индикаторов. В качестве проявлений этого феномена выступают:

— организация «показухи» образовательных организаций;

— «натаскивание» студентов на оценочных материалах (тестах), чтобы имитировать положительные результаты обучения;

— предпочтение краткосрочных решений за счет долгосрочного развития обучающихся.

---

[12] Приказ Федеральной службы государственной статистики от 15.08.2017 № 535 «Об утверждении статистического инструментария для организации Министерством образования и науки Российской Федерации федерального статистического наблюдения за деятельностью образовательных организаций».

[13] Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».

[14] Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 01.09.2021 № Р-210 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования».

Педагогический персонал, по свидетельству экспертов, в таких условиях зачастую подвергается повышенному стрессу и демонстрирует изменение ценностных ориентаций (например, «результат ради результата, а не развития обучающегося») [18, p. 40].

В зарубежной практике имплементации методологии индикативного управления выявлен так называемый парадокс результативности (Performance Paradox) [15; 21]. Этот феномен демонстрирует ограничения управления посредством системы индикаторов, связанные с некорректным их подбором, в результате чего фиксируется почти полное отсутствие корреляций между целевыми показателями результативности и итоговыми результатами работы [16; 19, p. 49; 21, p. 271–275]. В работе D. Nohrstedt представлен ряд типичных «парадоксов результативности»: «конвергенции», «консервативности», «функциональных нарушений», «сверхобязательств» [20].

Российские исследователи вслед за зарубежными авторами произвели сортировку известных ограничений/барьеров в работе с индикаторами применительно к практике программно-целевого управления и выделили семь типичных рестрикций:

— «туннельное видение» — ограничение пакета показателей определенным набором, за пределами которого индикаторы не рассматриваются;

— «близорукость» — выборочный подход, исключающий ряд показателей «вне поля непосредственной видимости»;

— «тяготение к критериям» — ограничение, обусловленное избыточным использованием критериев оценки полученных значений;

— «введение в заблуждение» — добросовестные ошибочные суждения по поводу содержания отдельных показателей, структуры их системы и т. д.;

— «неверное толкование» — ошибочная экспликация содержания того или иного показателя;

— «субоптимизация» — обоснование необходимости и достаточности частей системы показателей;

— «азартная игра» — формирование зависимости от манипулирования индикаторами [1, с. 101].

Следует отметить, что такие погрешности отбора контрольных показателей и установления их целевых значений наблюдаются и в российском опыте индикативного управления, в частности в рамках реализации в отечественной практике концепции ключевых показателей эффективности — «Key Performance Indicators (KPI)». Практические примеры рисков, генерируемых в системах индикативного управления на этапе отбора индикаторов, описаны в ряде публикаций. Так, на примере государственной программы «Развитие образования Вологодской области» на 2013–2020 годы рассматривается ситуация, которая демонстрирует использование некорректной системы целевых результативных показателей и негативные последствия этого, характеризуемые как «парадоксы результативности» [8].

Ряд ограничений индикативного управления в сфере подготовки кадров с прикладными квалификациями следует учитывать и при реализации процедур бенчмаркинга (заимствования успешных практик синхронизации деятельности систем профессионального образования с потребностями экономики и социума) на основе сопоставительных кросс-культурных исследований. Межстрановые сопоставления имеют не только социокультурные, но и технические ограничения, связанные с точным соотнесением уровней образования в национальных системах. Так, система подготовки кадров квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена (СПО) в российском варианте по Международному стандарту классификации в образовании МСКО/ISCED захватывает частично 4-й и 5-й уровни, что не всегда учитывается при масштабировании образовательных практик.

Таким образом, корректная имплементация методологии индикативного управления в системе профессионального образования требует учета рассмотренных ограничений в его использовании и специальной работы по минимизации рисков получения недостоверных данных и, как следствие, неэффективных управленческих решений.

Заключение

Большинство российских и западных исследователей проблематики индикативного управления констатируют, что индикаторы могут быть эффективными инструментами выработки и реализации приоритетов образовательной политики: они улучшают дизайн политики, конкретизируя цели и позволяя оценить прогресс в их достижении и стимулировать участие заинтересованных сторон в использовании данных. Однако конечный результат их использования существенно зависит от того, в какой мере с точки зрения заинтересованных сторон наборы индикаторов под конкретные управленческие задачи можно считать релевантными, учтены ли контекстуальные элементы ситуации, насколько корректно сформулирована цель действий, оптимальна ли система показателей и установленных их целевых значений.

Выявлены ограничения и риски, связанные с использованием индикативного управления. На практике встречаются ситуации, когда разрабаты-

ваются удобные для управленцев индикаторы, которые потенциально отражают то, что легче всего измерить, а не главные (базовые) параметры модели измеряемого процесса/объекта. Существует вероятность, что подобранные индикаторы оценивают не совсем тот результат, достижение которого необходимо отследить. Поэтому одним из методов профилактики рисков в практике индикативного управления является применение целостного подхода к мониторингу реализации приоритетов образовательной политики и к отслеживанию результатов воздействия управленческого инструментария.

Показатели как важнейшая часть инструментария управления на основе анализа данных вносят значительный вклад в действенную часть стратегии реализации индикативных планов и программ, а также распределения обязанностей и ресурсов между заинтересованными сторонами, фиксируют сроки реализации целей и способствуют их исполнению. Именно поэтому тщательно продуманный набор индикаторов, связанных с образовательной политикой, облегчает имплементацию стратегий при условии, что учитываются все требования к наборам индикаторов и методикам их расчета, а также особенности использования полученных данных всеми заинтересованными сторонами.

Анализ кейсов имплементации принципов и инструментов индикативного управления в разных странах показывает широкий спектр возможностей использования показателей/индикаторов для различного уровня анализа: от общих тенденций развития систем профессионального образования до детального рассмотрения конкретных ситуаций локального уровня. В качестве ограничений масштабирования инструментария индикативного управления региональными системами СПО в нашей стране можно рассматривать достаточно узкий набор открытых источников объективной информации о деятельности региональных систем СПО, а также несогласованность между формулировками отдельных индикаторов и методиками их расчета в разных (в том числе официальных государственных) базах данных.

Результаты реализации индикативного управления региональной системой СПО с учетом специфики рынка труда субъекта РФ выражаются:

— в обеспечении объективности и достоверности оценок состояния и перспектив развития региональной системы СПО, а также прозрачности индикативного планирования и открытости результатов ее деятельности для всех стейкхолдеров;

— росте адаптивности региональной системы СПО посредством оперативной диагностики и коррекции неэффективных управленческих решений за счет своевременной обратной связи, осуществляемой на основе верифицированных данных;

— в синхронизации процесса и результатов деятельности региональной системы СПО с запросами регионального рынка труда;

— в снижении вероятности недостижения запланированных результатов деятельности системы СПО посредством прогнозирования и предупреждения рисков функционирования и развития;

— в повышении эффективности взаимодействия всех заинтересованных сторон (заказчиков и потребителей) системы СПО за счет включения их в процессы формирования и реализации образовательной политики в сфере подготовки кадров с прикладными квалификациями по конкретным вопросам отбора и планирования значений ключевых показателей результативности деятельности.

Литература

1. Божья-Воля А. А., Мясникова Е. Ю. Преодоление «парадоксов результативности» при реализации государственных программ Пермского края // Ars Administrandi. Искусство управления. 2016. № 1. С. 99–112.
2. Будущее образования: Глобальная повестка (доклад проекта «Глобальный форсайт образования»). М., 2021. 212 с.
3. Добролюбова Е. И. Государственное управление по результатам в эпоху цифровой трансформации: обзор зарубежного опыта и перспективы для России // Вопросы государственного и муниципального управления. 2018. № 4. С. 70–93.
4. Кузнецов Н. В. Государственная программа «Цифровая экономика Российской Федерации»: анализ готовности регионов // Региональная экономика и управление. 2019. № 1 (57). Номер статьи: 5709. URL: https://eee-region.ru/article/5709/.
5. Методические указания по заполнению формы «Мониторинг по основным направлениям деятельности образовательной организации, реализующей образовательные программы среднего профессионального образования» за 2020 г. URL: https://rulaws.ru/acts/Metodicheskie-ukazaniya-po-zapolneniyu-formy-solt-budjcaed/.
6. Цифровая трансформация образования: от изменения средств к развитию деятельности / П. Д. Рабинович, К. Е. Заведенский, М. Э. Кушнир, Ю. Е. Храмов, А. Р. Мелик-Парсаданов. DOI: 10.32517/0234-0453-2020-35-5-4-14 // Информатика и образование. 2020. № 5. С. 4–14.
7. Руководство Европейского Фонда Образования по использованию индикаторов. URL: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/D46D03E0B5E85C9FC1257CBA004E700C_Indicators%20Manual_RU.pdf.
8. Соловьева Т. С. Индикативная оценка результативности программно-целевого управления образовательными системами // Проблемы развития территории. 2017. № 2 (88). С. 149–164. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/indikativnaya-otsenka-rezultativnosti-programmno-tselevogo-upravleniya-obrazovatelnymi-sistemami.
9. Стратегия цифровой трансформации: написать, чтобы выполнить / под ред. Е. Г. Потаповой, П. М. Потеева, М. С. Шклярук. М., 2021. 184 с.
10. Факторович А., Быкова Н. Национальная система квалификаций: время ставит амбициозные задачи // Стандарты и качество. 2022. Июнь. URL: https://ria-stk.ru/stq/adetail.php?ID=210677.

11. Фиофанова О. А. Анализ больших данных в сфере образования: методология и технологии. М., 2020. 200 с.
12. Фиофанова О. А. Управление на основании данных в сфере образования // Народное образование. 2019. № 4. С. 135–142.
13. Цифровая платформа Национальной системы квалификаций РФ // Национальное агентство развития квалификаций. URL: https://nark.ru/nsk/opisanie-otkrytogo-api.php.
14. Барбер Майкл, Доннелли Кейтлин, Ризви Саад. Океаны инноваций: Атлантический океан, Тихий океан, мировое лидерство и будущее образования // Вопросы образования. 2012. № 4. С. 109–185.
15. Clarke J. Performance paradoxes. The politics of evaluation in public services // Public Services Inspection in the UK. Reserach Highlights in Social Work / eds. Steve Martin, Howard Davis. London: Jessica Kingsley Publishers, 2008. P. 120–134.
16. De Bruijn H. Managing Performance in the Public Sector. Routledge: Taylor and Francis Group, 2007. 128 p.
17. Gisselquist R. M. Developing and evaluating governance indexes: 10 questions. DOI: 10.1080/01442872.2014.946484 // Policy Studies. 2014. Vol. 35, № 5. P. 513–531.
18. Gouëdard P. Developing indicators to support the implementation of education policies // OECD Education Working Paper. 2021. № 255. 51 p. URL: www.oecd.org/edu/workingpapers.
19. Mihaiu D. Measuring Performance in the Public sector: between necessity and difficulty // Studies in Business and Economics. 2014. Vol. 9.2. P. 40–50.
20. Nohrstedt D. Paradigms and Unintended Consequences: New Public Management Reform and Emergency Planning in Swedish Local Government // Policy Paradigms in Theory and Practice: Discourses, Ideas and Anomalies in Public Policy Dynamics. London: Palgrave Macmillan UK, 2015. P. 147–148.
21. Van Thiel S. The Performance Paradox in the Public Sector // Public Performance and Management Review. 2002. Vol. 25, № 3. P. 267–281.

References

1. Bozhya-Volya A. A., Myasnikova E. Yu. Preodolenie «paradoksov rezul`tativnosti» pri realizacii gosudarstvenny`x programm Permskogo kraya [Overwhelming of "performance paradoxes" in the state programs of Perm Krai]. *Ars Administrandi,* 2016, no. 1, pp. 99–112. (In Russian).
2. Budushhee obrazovaniya: Global`naya povestka (doklad proekta «Global`ny`j forsajt obrazovaniya») [The Future of Education: The Global Agenda (Global Education Foresight report)]. Moscow, 2021, 212 p. (In Russian).
3. Dobrolyubova E. I. Gosudarstvennoe upravlenie po rezul`tatam v e`poxu cifrovoj transformacii: obzor zarubezhnogo opy`ta i perspektivy` dlya Rossii [Performance management in public administration in the digital era: review of international practices and prospects for Russia]. *Public Administration Issues,* 2018, no. 4, pp. 70–93 (In Russian).
4. Kuznetsov N. V. Gosudarstvennaya programma «Cifrovaya e`konomika Rossijskoj Federacii»: analiz gotovnosti regionov [State program «Digital economy of the Russian Federation»: regionals readiness analysis]. *Regional Economy and Management,* 2019, no. 1 (57), art. 5709. Available at: https://eee-region.ru/article/5709/. (In Russian).
5. Metodicheskie ukazaniya po zapolneniyu formy` «Monitoring po osnovny`m napravleniyam deyatel`nosti obrazovatel`noj organizacii, realizuyushhej obrazovatel`ny`e programmy` srednego professional`nogo obrazovaniya» za 2020 g. [Guidelines for filling out the form "Monitoring in the consistent areas of activity of an educational organization implementing educational programs of secondary vocational education" for 2020]. Available at: https://rulaws.ru/acts/Metodicheskie-ukazaniya-po-zapolneniyu-formy-solt-budjcaed/. (In Russian).
6. Rabinovich P. D., Zavedenskiy K. E., Kushnir M. E., Khramov Yu. E., Melik-Parsadanov A. R. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: ot izmeneniya sredstv k razvitiyu deyatel`nosti [Digital transformation of education: from changing funds to developing activities] DOI: 10.32517/0234-0453-2020-35-5-4-14. *Informatics and Education,* 2020, no. 5, pp. 4–14. (In Russian).
7. Rukovodstvo Evropejskogo Fonda Obrazovaniya po ispol`zovaniyu indikatorov [European Training Foundation Guidelines for the use of indicators]. Available at: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/D46D03E0B5E85C9FC1257CBA004E700C_Indicators%20Manual_RU.pdf. (In Russian).
8. Solov`evaT. S. Indikativnaya ocenka rezul`tativnosti programmno-celevogo upravleniya obrazovatel`ny`mi sistemami [Indicative evaluation of the impact of program-target management of educational systems]. *Territory development problems,* 2017, no. 2 (88), pp. 149–164. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/indikativnaya-otsenka-rezultativnosti-programmno-tselevogo-upravleniya-obrazovatelnymi-sistemami. (In Russian).
9. Strategiya cifrovoj transformacii: napisat`, chtoby` vy`polnit` [Digital Transformation Strategy: Write to Execute]. Ed. E. G. Potapova, P. M. Poteev, M. S. Shklyaruk. Moscow, 2021, 184 p. (In Russian).
10. Faktorovich A., Bykova N. Nacional`naya sistema kvalifikacij: vremya stavit ambiciozny`e zadachi [National qualifications system: time sets ambitious goals]. *Standards and Quality,* 2022, June. Available at: https://ria-stk.ru/stq/adetail.php? ID=210677. (In Russian).
11. Fiofanova O. A. Analiz bol`shix danny`x v sfere obrazovaniya: metodologiya i texnologii [Big Data Analysis in Education: Methodology and Technologies]. Moscow, 2020, 200 p. (In Russian).
12. Fiofanova O. A. Upravlenie na osnovanii danny`x v sfere obrazovaniya [Big-data management in education]. *Public Education,* 2019, no. 4, pp. 135–142. (In Russian).
13. Cifrovaya platforma Nacional`noj sistemy` kvalifikacij RF [Digital platform of the National Qualifications System of the Russian Federation]. *National Agency for the Development of Qualifications.* Available at: https://nark.ru/nsk/opisanie-otkrytogo-api.php. (In Russian).
14. Barber Michael, Donnelly Katelyn, Rizvi Saad. Okeany innovacij: Atlanticheskij okean, Tihij okean, mirovoe liderstvo i budushchee obrazovaniya [Oceans of Innovation. The Atlantic, the Pacific, Global Leadership and the Future of Education]. *Educational Studies Moscow,* 2012, no. 4, pp. 109–185. (In Russian).
15. Clarke J. Performance paradoxes. The politics of evaluation in public services. *Public Services Inspection in the UK. Reserach Highlights in Social Work.* Eds. Steve Martin, Howard Davis. London, Jessica Kingsley Publishers, 2008, pp. 120–134. (In English).
16. De Bruijn H. Managing Performance in the Public Sector. Routledge, Taylor and Francis Group, 2007, 128 p. (In English).
17. Gisselquist R. M. Developing and evaluating governance indexes: 10 questions. DOI: 10.1080/01442872.2014.946484. *Policy Studies,* 2014, vol. 35, no. 5, pp. 513–531. (In English).
18. Gouëdard P. Developing indicators to support the implementation of education policies. *OECD Education Working Paper,* 2021, no. 255, 51 p. Available at: www.oecd.org/edu/workingpapers. (In English).
19. Mihaiu D. Measuring Performance in the Public sector: between necessity and difficulty. *Studies in Business and Economics,* 2014, vol. 9.2, pp. 40–50. (In English).
20. Nohrstedt D. Paradigms and Unintended Consequences: New Public Management Reform and Emergency Planning in Swedish Local Government. *Policy Paradigms in Theory and Practice: Discourses, Ideas and Anomalies in Public Policy Dynamics.* London, Palgrave Macmillan UK, 2015, pp. 147–148. (In English).
21. Van Thiel S. The Performance Paradox in the Public Sector. *Public Performance and Management Review,* 2002, vol. 25, no. 3, pp. 267–281. (In English).

УДК/UDC 377.5
DOI 10.54509/22203036_2022_4_24
EDN ACRMIS

Блинова Татьяна Николаевна
кандидат экономических наук, старший научный сотрудник Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, доцент кафедры менеджмента и предпринимательского права, Дальневосточный институт управления — филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Хабаровск

Blinova Tatyana N.
Candidate of Economic Sciences, Senior Research Associate at the Center of the Economics of Lifelong Education, Institute of Applied Economic Research, Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow, Associate Professor at the Department of Management and Business Law, Far Eastern Institute of Management — branch of the Russian Academy of National Economy and Public Service under the President of the Russian Federation, Khabarovsk

Федотов Александр Васильевич
доктор экономических наук, профессор, главный научный сотрудник Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва

Fedotov Alexander V.
Doctor of Economic Sciences, Professor, Chief Researcher, Center of the Economics of Lifelong Education, Institute for Applied Economic Research, Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow

Коваленко Алексей Анатольевич
старший научный сотрудник Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва

Kovalenko Aleksey A.
Senior Research Associate, Center of the Economics of Lifelong Education, Institute for Applied Economic Research, Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow

ТЕНДЕНЦИИ ПРИЕМА ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА В РОССИИ

TRENDS IN THE ADMISSION OF STUDENTS TO TRAINING PROGRAMS FOR MID-LEVEL SPECIALISTS IN RUSSIA

Введение. В статье представлены результаты исследования тенденций изменения структуры приема на программы подготовки кадров со средним профессиональным образованием в России. Цель статьи — выявить закономерности изменения структуры приема обучающихся на программы подготовки специалистов среднего звена. Настоящее исследование проведено в рамках научно-исследовательских работ, выполняемых РАНХиГС в соответствии с государственным заданием.

Методология. Исследование проводится посредством анализа, синтеза, индукции, дедукции, исторического анализа, структурного метода.

Результаты заключаются в выявлении тенденций и закономерностей изменения структуры приема на обучение по программам подготовки специалистов среднего звена в России и в ее макрорегионах.

Заключение. В последнее время в России увеличивается набор абитуриентов на программы подготовки специалистов среднего звена, что в большей степени происходит за счет зачисляемых на договорной основе. При этом прием на образовательные программы инженерно-технического профиля снижается, на программы общественного и медицинского профиля, напротив, растет, что в будущем может приве-

сти к структурным дисбалансам на рынке труда специалистов среднего звена.

В статье проанализированы феномены обратной зависимости уровня экономического развития федеральных округов от доли поступивших по договорам об оказании платных образовательных услуг на программы общественно-гуманитарного профиля и уровня развития инноваций в макрорегионе с долей зачисленных на программы технического профиля, а также прямой связи между популярностью медицинских специальностей и уровнем заболеваемости, наблюдаемой в округе.

Introduction. The article presents the results of a study of trends in the structure of admission to training programs with secondary vocational education in Russia. The purpose of the article is to identify patterns of changes in the structure of admission of students to training programs for mid-level specialists. This study was carried out as part of the research carried out by the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration in accordance with the state task.

Methodology. The study is carried out on the basis of analysis, synthesis, induction, deduction, historical analysis, structural method.

Results. The results included identifying trends and patterns of changes in the structure of admission to training programs for the training of mid-level specialists in Russia and its macroregions.

Conclusion. Recently, in Russia, the enrollment of applicants for training programs for mid-level specialists has been increasing, which is largely due to those enrolled based on a contract. At the same time, enrollment in educational programs in the engineering and technical field is declining, while in programs of the public and medical profile, on the contrary, it is growing, which in the future lead to structural imbalances in the labor may market for mid-level specialists. The article analyzes the phenomena of inverse dependence of the level of economic development of federal districts on the share of those enrolled under contracts for the provision of paid educational services for social and humanitarian programs and the level of development of innovations in the macroregion with the share of those enrolled in technical programs, as well as a direct relationship between the popularity of medical specialties and incidence rates in the county.

Ключевые слова: специалисты среднего звена, структура приема на обучение, области образования, укрупненные группы специальностей и направлений подготовки.

Keywords: mid-level specialists, the structure of admission to training, areas of education, enlarged groups of specialties and areas of training.

Введение

Система подготовки специалистов среднего звена в России уже более 20 лет функционирует в условиях рынка. Соответственно, структуру будущих профессиональных кадров страны определяет не только государство, выделяя бюджетные места на те или иные укрупненные группы специальностей и направлений подготовки (УГСН) [1], но и сами образовательные организации и абитуриенты, первые — предлагая, а вторые — выбирая ту или иную образовательную программу для поступления. Если государство при распределении контрольных цифр приема (далее — **КЦП**) обоснованно ориентируется (или по крайней мере должно это делать) на перспективные потребности в человеческих ресурсах организаций различных отраслей, то потенциальные абитуриенты, их семьи при выборе образовательной траектории, как правило, исходят из своих личных интересов и представлений, которые могут не совпадать с перспективой изменения структуры спроса на кадры с профессиональным образованием. Учитывая, что договорная подготовка специалистов среднего звена в России в последние годы составляет более 40 % от совокупной подготовки [2], это может привести, а в ряде случаев уже приводит к низкой сбалансированности системы подготовки профессиональных кадров с перспективными потребностями рынка труда [3; 4]. Усугубляет проблему и то, что предпочтения абитуриентов в выборе будущей специальности довольно динамичны, потребности в квалифицированных кадрах организаций тех или иных отраслей экономики определяются не только возрастной и профессионально-квалификационной структурой занятых, которые относительно несложно отследить, но и стратегиями развития предприятий, отраслей, регионов и страны в целом, учесть которые для целей распределения КЦП довольно сложно в силу закрытости либо отсутствия требуемой информации в нормативных, стратегических документах. В этой связи важно регулярно анализировать тенденции изменения структуры приема на обучение по профессиональным образовательным программам всех уровней, включая программы подготовки специалистов среднего звена, чтобы соответствующие органы государственного управления имели возможность превентивно применять меры, нацеленные на приведение структуры подготовки кадров в соответствие

с перспективами социального и экономического развития различных отраслей и регионов страны.

Цель статьи — провести анализ тенденций изменения структуры приема и выявить закономерности, влияющие на структуру приема обучающихся по программам подготовки специалистов среднего звена в России.

Мониторинг научной литературы по исследуемой проблеме показал, что исследования структуры подготовки профессиональных кадров периодически проводятся различными авторами как в отношении России в целом [5–8], так и ее отдельных регионов [9–11] либо отраслей [12–13]. Тем не менее предлагаемое исследование позволяет актуализировать информацию о тенденциях, проявляющихся в последние годы в структуре подготовки специалистов среднего звена как в целом по стране, так и в ее макрорегионах.

Методология

При проведении исследования использовались такие методы, как анализ, синтез, индукция, дедукция, исторический анализ, структурный метод.

Логика исследования строилась следующим образом. На первом этапе анализировалась динамика изменения приема на обучение по программам подготовки специалистов среднего звена в России и в ее макрорегионах. Далее проводился анализ структуры зачисленных на анализируемые программы профессионального образования в разрезе основ поступления и областей образования. На завершающей стадии осуществлялось выявление закономерностей изменения спроса на обучение по программам среднего профессионального образования в рамках договорной формы обучения.

Результаты

В последние годы в России и практически во всех ее макрорегионах наблюдается стабильный рост численности зачисленных на программы подготовки специалистов среднего звена. Если в 2018 году на данные программы поступало примерно 783 тыс. человек, то к 2020 году — уже 871 тыс. человек [2], что на 11 % больше. Стоит отметить, что рост приема отразился и на показателе «численность зачисленных на 10 тыс. человек населения» (табл. 1). В среднем по стране он увеличился на 13 %. Кроме того, если сопоставить темп роста приема на программы подготовки специалистов среднего звена за период 2018–2020 гг. (11 %) с темпом роста численности потенциальных абитуриентов в возрасте 15–19 лет за аналогичный же период (5 %), то можно увидеть, что первый на 6 пп больше. Соответственно, можно говорить о том, что рост приема на программы подготовки специалистов среднего звена в России обусловлен действиями не только демографических факторов. Кроме того, возможно, он объясняется влиянием социальных, правовых и экономических причин. Речь идет о популяризации среднего профессионального образования, ограничениях доступа школьников к получению среднего полного общего образования в связи с уменьшением в школах числа 10-х классов, нежелании учеников по тем или иным причинам сдавать единый государственный экзамен (далее — **ЕГЭ**), большей экономической доступности программ подготовки специалистов среднего звена, нежели программ высшего образования и пр.

Подтверждением тенденции популяризации среднего профессионального образования, в частности, можно считать увеличение доли зачисленных на программы подготовки специалистов среднего звена от общей численности зачисленных на программы среднего профессионального и высшего образования. В среднем по стране данный показатель вырос на 2 пп, в Южном федеральном округе — на 5 пп (табл. 1).

Если анализировать динамику приема в России на программы подготовки специалистов среднего звена за счет бюджетов различных уровней, то необходимо отметить, что за период 2018–2020 гг. исследуемый показатель увеличился всего на 4 %. Соответственно, совокупный рост зачисленных на анализируемые программы профессионального образования в большей степени обусловлен именно договорной формой обучения. При этом в наибольшей степени увеличение зачисленных на бюджетной основе произошло в Центральном и Северо-Западном федеральных округах, наиболее ярко было выражено в Москве — на 11 %. В Северо-Кавказском регионе, напротив, отмечалось снижение приема на места, финансируемые из бюджетов тех или иных уровней бюджетной системы страны [2].

Видно, что федеральные округа России отличаются между собой по характеризующему систему среднего профессионального образования показателю «численность зачисленных за счет бюджетных ассигнований на 10 тыс. человек населения». К примеру, в Центральном и Северо-Кавказском регионах его значение варьируется от 26 до 28 человек, в Сибири и на Дальнем Востоке достигает 40 человек. Значение этого показателя зависит как от соотношения зачисленных на обучение в рамках контрольных цифр приема, так и от принятых на договорной основе. Так, если в Центральном макрорегионе отно-

Таблица 1

Численность зачисленных на программы подготовки специалистов среднего звена в макрорегионах России в 2018–2020 гг.

Федеральные округа РФ	Численность зачисленных, чел.			Численность зачисленных на 10 тыс. человек населения, чел.			Доля зачисленных на программы подготовки специалистов среднего звена в общей численности зачисленных на программы среднего профессионального и высшего образования, %		
	2018	2019	2020	2018	2019	2020	2018	2019	2020
Центральный федеральный округ	166 549	178 412	199 669	42	45	51	29	31	32
г. Москва	42 018	46 597	59 005	33	37	47	16	17	20
Центральный федеральный округ без учета г. Москва	124 531	131 815	140 664	47	49	53	40	44	44
Северо-Западный федеральный округ	69 777	73 177	76 470	50	52	55	35	34	34
г. Санкт-Петербург	27 738	29 231	31 812	52	54	59	22	23	24
Северо-Западный федеральный округ без учета г. Санкт-Петербург	42 039	43 946	44 658	49	51	52	58	51	48
Приволжский федеральный округ	169 399	178 777	185 938	58	61	64	39	42	42
Южный федеральный округ	90 699	99 145	100 855	55	60	61	38	44	43
Северо-Кавказский федеральный округ	55 725	59 421	59 158	56	60	59	46	49	48
Уральский федеральный округ	72 451	75 661	78 120	59	61	63	42	45	44
Сибирский федеральный округ	105 154	111 795	115 718	61	65	68	40	42	38
Дальневосточный федеральный округ	53 284	56 038	55 578	65	69	68	48	48	46
Российская Федерация	782 978	832 426	870 906	53	57	60	37	39	39

Источник: [2]

сительно небольшие объемы бюджетных мест влекут за собой увеличение доли зачисленных на платной основе, то в Северо-Кавказском регионе такого не происходит. В Сибири и на Дальнем Востоке, характеризующихся относительно высоким значением показателя «численность зачисленных за счет бюджетных ассигнований на 10 тыс. человек населения», довольно высока и доля принятых по договорам об оказании платных образовательных услуг: 59–63 % и 59–60 % соответственно (табл. 2).

Статистика свидетельствует, что в целом в системе подготовки специалистов среднего звена в России в последние годы превалирует прием на обучение по программам двух областей образования — 2 «Инженерное дело, технологии и технические науки» и 5 «Науки об обществе». Совокупно (бюджетное

Таблица 2

Численность зачисленных на программы подготовки специалистов среднего звена за счет бюджетных ассигнований в макрорегионах России в 2018–2020 гг.

Федеральный округ РФ	Численность зачисленных за счет бюджетных ассигнований, чел.			Численность зачисленных за счет бюджетных ассигнований на 10 тыс. человек населения, чел.			Доля зачисленных за счет бюджетных ассигнований в общей численности зачисленных,%		
	2018	2019	2020	2018	2019	2020	2018	2019	2020
Центральный федеральный округ	101 592	103 146	109 264	26	26	28	61	58	55
г. Москва	19 177	19 843	21 427	15	16	17	46	43	36
Центральный федеральный округ без учета г. Москвы	82 415	83 303	87 837	31	31	33	66	63	63
Северо-Западный федеральный округ	46 491	47 280	49 840	33	34	36	67	65	65
г. Санкт-Петербург	18 045	18 255	19 123	34	34	36	65	62	60
Северо-Западный федеральный округ без учета г. Санкт-Петербурга	28 446	29 025	30 717	33	34	36	68	66	69

Окончание таблицы 2

Федеральный округ РФ	Численность зачисленных за счет бюджетных ассигнований, чел.			Численность зачисленных за счет бюджетных ассигнований на 10 тыс. человек населения, чел.			Доля зачисленных за счет бюджетных ассигнований в общей численности зачисленных,%		
	2018	2019	2020	2018	2019	2020	2018	2019	2020
Приволжский федеральный округ	107 798	110 271	112 088	37	38	39	64	62	60
Южный федеральный округ	50 347	51 478	50 758	31	31	31	56	52	50
Северо-Кавказский федеральный округ	27 290	26 771	25 497	28	27	26	49	45	43
Уральский федеральный округ	44 894	46 320	47 353	36	37	38	62	61	61
Сибирский федеральный округ	65 930	66 434	68 746	38	39	40	63	59	59
Дальневосточный федеральный округ	32 078	32 960	32 691	39	40	40	60	59	59
Российская Федерация	476 420	484 660	496 237	32	33	34	61	58	57

Источник: [2]

Таблица 3

Структура приема на программы подготовки специалистов среднего звена в России по областям образования и основам поступления за 2018–2020 гг.

Наименование областей образования	Совокупный прием			Прием за счет бюджетных ассигнований			Прием по договорам об оказании платных образовательных услуг		
	2018	2019	2020	2018	2019	2020	2018	2019	2020
«Математические и естественные науки»	0,05	0,05	0,05	0,08	0,08	0,07	0,02	0,03	0,03
«Инженерное дело, технологии и технические науки»	42,28	41,55	38,97	51,49	51,05	48,44	29,43	30,20	26,00
«Здравоохранение и медицинские науки»	12,10	12,62	12,90	10,14	10,88	11,38	14,84	14,70	14,93
«Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки»	4,65	4,62	4,49	6,85	6,85	6,57	1,57	1,96	1,66
«Науки об обществе»	27,35	28,19	29,89	16,33	16,14	17,97	42,74	42,58	46,30
«Образование и педагогические науки»	6,59	6,25	6,55	7,04	7,07	7,39	5,96	5,26	5,41
«Гуманитарные науки»	2,50	2,40	2,60	2,70	2,70	2,85	2,21	2,04	2,25
«Искусство и культура»	4,48	4,32	4,55	5,37	5,23	5,33	3,23	3,23	3,42

Источник: [2]

и внебюджетное обучение) по вышеназванным областям образования ежегодно зачисляется примерно 70 % студентов. Прием на обучение по социально значимым программам профессионального образования в сфере здравоохранения и образования в 2018–2020 годах варьировался на уровне 12,1–12,9 % и 6–7 % соответственно, сельского хозяйства — 4–5 %. Доля приема на обучение по программам остальных областей образования незначительна (табл. 3).

Если анализировать структуру приема на программы среднего профессионального образования по областям образования в разрезе основ поступления, то можно заметить (табл. 4):

— за счет средств бюджетов различных уровней примерно 50 % зачисляемых студентов составляют будущие специалисты в сфере техники, технологий, инженерного дела, что вполне обоснованно в силу национальных и региональных приоритетов, связанных с развитием промышленности и переходом на инновационную экономику, особенно в рамках импортозамещения;

— конкурс на технические специальности в области информатики, вычислительной техники, информационной безопасности в сравнении с конкурсом на другие технические программы достигает одних из самых высоких значений в стране, при этом в 2018–2020 годы он только увеличивался;

— в последние годы в структуре бюджетной профессиональной подготовки увеличивается как доля приема на программы в области здравоохранения и образования, так и конкурс на них;

— относительно высокой — на уровне 16–18 % — можно считать долю студентов, зачисляемых на бюджетной основе на обучение по программам среднего

Таблица 4

Конкурс в образовательные организации по программам подготовки специалистов среднего звена в России в разрезе основ поступления, областей образования и отдельных УГСН

Наименования областей образования/УГСН	Общий конкурс, чел./место			Конкурс на места за счет бюджетных ассигнований, чел./место			Конкурс на договорные места, чел./место		
	2018	2019	2020	2018	2019	2020	2018	2019	2020
«Математические и естественные науки»	2,10	2,52	2,46	2,17	2,75	2,91	1,82	1,49	1,10
«Инженерное дело, технологии и технические науки», в т. ч.	2,14	2,33	2,69	2,36	2,63	3,22	1,57	1,60	1,62
09 Информатика и вычислительная техника	2,59	2,92	3,55	3,17	3,79	5,21	1,59	1,66	1,77
10 Информационная безопасность	2,92	3,56	4,19	3,67	4,48	5,72	1,63	1,88	1,86
«Здравоохранение и медицинские науки», в т. ч.	2,52	2,65	2,98	3,15	3,40	4,12	1,88	1,93	1,97
31 Клиническая медицина	2,84	2,99	3,46	3,33	3,61	4,50	2,14	2,18	2,25
32 Науки о здоровье и профилактическая медицина	5,42	4,49	5,06	4,71	4,73	5,71	19,00	3,84	3,78
33 Фармация	2,32	2,52	2,69	5,96	7,18	9,15	1,68	1,83	1,84
34 Сестринское дело	2,40	2,49	2,79	2,84	3,05	3,65	1,84	1,85	1,87
«Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки»	1,57	1,66	1,77	1,56	1,66	1,85	1,63	1,64	1,42
«Науки об обществе», в т. ч.	1,70	1,80	2,12	2,30	2,64	3,44	1,34	1,34	1,52
38 «Экономика и управление»	1,70	1,80	2,11	2,16	2,44	3,07	1,36	1,37	1,57
40 «Юриспруденция»	1,45	1,49	1,70	2,88	3,49	4,53	1,27	1,28	1,44
«Образование и педагогические науки»	2,20	2,32	2,70	2,59	2,85	3,40	1,43	1,44	1,57
«Гуманитарные науки»	2,19	2,26	2,55	2,50	2,77	3,13	1,54	1,38	1,62
«Искусство и культура»	2,19	2,30	2,56	2,41	2,67	3,07	1,58	1,43	1,59

Источник: рассчитано авторами по [2]

профессионального образования в области образования 5 «Науки об обществе». На наш взгляд, спрос на обучение по таким программам в рамках договорной подготовки достаточно высок. Практически каждый второй зачисляемый на внебюджетное обучение студент — это будущий специалист в сфере экономики, управления, юриспруденции, в связи с чем соответствующие органы государственного и регионального управления могли бы либо уменьшить выделяемый объем бюджетных мест на такие УГСН, либо корректировать спрос, формирующийся в платном секторе подготовки специалистов среднего звена, в сторону более востребованных экономикой в будущем профессий и специальностей.

Следует отметить, что складывающаяся структура приема на программы подготовки специалистов среднего звена в России по УГСН во многом отражает действие ключевых факторов рынка профессионального образования, влияющих на структуру подготовки кадров. Речь идет о таких факторах, как потребность национальной экономики в кадрах с профессиональным образованием, связанная с востребованностью кадров и возможностью их трудоустройства по окончании профессиональной образовательной организации, уровень возможной заработной платы по полученной специальности и т. п. Остановимся на этом более подробно.

Структура подготовки специалистов среднего звена частично соответствует существующему распределению занятых в экономике, что при относительной стабильности структуры занятых в экономике гарантирует дальнейшее трудоустройство выпускникам колледжей и техникумов по полученной специальности. Доказательством этого могут служить следующие данные. Например, на образовательные программы педагогической и сельскохозяйственной направленности в 2018–2020 гг. было принято 6,25–6,59 % и 4,49–4,65 % студентов соответственно, в отраслях образования и сельского хозяйства занято, соответственно, чуть менее 8 % и около 7 % экономически активной части населения России [14]. Что касается программ технической направленности, то на них поступало наибольшее число абитуриентов — 38,97–42,28 %, что вполне сопоставимо с суммарной долей занятых по таким видам экономической деятельности, как «добыча полезных ископаемых», «обрабаты-

вающие производства», «обеспечение электрической энергией, газом и паром; кондиционирование воздуха»; «водоснабжение; водоотведение, организация сбора и утилизации отходов, деятельность по ликвидации загрязнений»; «строительство»; «транспортировка и хранение»; «деятельность в области информации и связи», составляющей чуть более 37 %.

Значительное расхождение сравниваемых показателей наблюдается в сфере медицины. Если по виду экономической деятельности «Деятельность в области здравоохранения и социальных услуг» в последние годы занято чуть более 6 % населения страны, то на соответствующие программы подготовки специалистов среднего звена суммарно по бюджетной и внебюджетной формам обучения поступало 12–13 % зачисленных (табл. 3).

Кроме того, высокий спрос на обучение по программам в сфере образования и здравоохранения (табл. 4) вполне закономерен в силу относительно высокой заработной платы, получаемой врачами и педагогами в настоящее время (табл. 5).

Сопоставление структуры приема в организации профессионального образования по УГСН с отдельными характеристиками социально-экономической ситуации в макрорегионах России позволяет говорить о наличии ряда интересных для последующих исследований зависимостей.

1. Чем более экономически развит федеральный округ, тем меньше доля в структуре приема на программы подготовки специалистов среднего звена по договорам об оказании платных образовательных услуг, приходящаяся на образовательные программы подготовки специалистов среднего звена области образования 5 «Науки об обществе» (специальности экономики, управления, юриспруденции), и наоборот. К примеру, Уральский макрорегион характеризуется самым высоким значением показателя «объем ВРП на душу населения» в России [14], при этом средняя за 2018–2020 годы доля зачисленных в этом округе в организации профессионального образования на программы области образования 5 «Науки об обществе», напротив, одна из самых низких. Южный и Северо-Кавказский федеральные округа с меньшими показателями экономического развития (по показателю «объем ВРП на душу населения» эти округа занимают седьмое и восьмое места в стране [14]) по средней доле зачисленных за 2018–2020 годы на программы области образования 5 «Науки об обществе» занимают второе и пятое места соответственно (табл. 1, 2).

2. Чем менее в макрорегионе развиты инновации, тем большая доля зачисляемых в техникумы и колледжи на коммерческой основе студентов приходится на программы области 2 «Инженерное дело, технологии и технические науки», и наоборот. Так, Дальний Восток по показателю «доля инновационных товаров (работ, услуг)» занимает последнее место в стране [14], средняя же за 2018–2020 годы доля зачисленных в организации профессионального образования на программы области образования 2 «Инженерное дело, технологии и технические науки» здесь достигает максимального значения в сравнении с другими макрорегионами. Центральный и Северо-Кавказский федеральные округа по показателю «доля инновационных товаров (работ, услуг)» занимают третье и четвертое места в стране [14], в то время как по показателю «средняя за 2018–2020 годы доля зачисленных на программы подготовки специалистов среднего звена области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки»» — только седьмое и восьмое соответственно (табл. 1, 2).

3. Чем более высоким уровнем заболеваемости характеризуется макрорегион, тем большую долю зачисленных на платное обучение по программам подготовки специалистов среднего звена составляют студенты, выбравшие в качестве будущей профессии специальность, связанную с медициной, и наоборот. К примеру, Урал и Сибирь по показателю «заболеваемость на 1 000 чел. населения» занимают второе и четвертое места в стране [14], а по средней за 2018–2020 годы доле зачисленных на договорной основе на обучение по программам области образования 3 «Здравоохранение и медицинские науки» — первое и второе соответственно (табл. 1, 2). По Дальневосточному и Центральному макрорегионам позиции распределяются следующим образом: пятое и четвертое места; шестое и пятое места соответственно. Исключение из данной зависимости составляют Северо-Западный и Северо-Кавказский федеральные округа, демонстрирующие обратную зависимость. Так, Северо-Западный макрорегион характеризуется наиболее высоким уровнем заболеваемости [14], доля же приема студентов-платников на обучение по профессиональным программам в области здравоохранения самая низкая в стране (табл. 1). В Северо-Кавказском федеральном округе ситуация противоположная: по уровню заболеваемости регион имеет самый низкий показатель в России, доля же зачисленных на платной основе на обучение по программам подготовки специалистов среднего звена в сфере медицины, наоборот, одна из высоких — третье место в России (табл. 6).

Таблица 5

Сведения о среднемесячной номинальной заработной плате работников организаций сферы образования и здравоохранения в России* [14]

Категория работников	Размер среднемесячной номинальной заработной платы, руб.	Отношение размера среднемесячной номинальной заработной платы отдельной категории работников к размеру среднемесячной номинальной заработной плате работников организаций в России, %
Педагогические работники дошкольных образовательных организаций	35 714	69,56
Педагогические работники образовательных организаций общего образования	43 664	85,04
Педагогические работники организаций дополнительного образования детей	40 469	78,82
Преподаватели и мастера производственного обучения образовательных организаций начального и среднего профессионального образования	41 685	81,19
Средний медицинский (фармацевтический) персонал (персонал, обеспечивающий условия для предоставления медицинских услуг)	46 974	91,49
Младший медицинский персонал (персонал, обеспечивающий условия для предоставления медицинских услуг)	41 038	79,93

*Примечание: * — данные за 2020 год.*
Источник: [14]

Таблица 6

Усредненные за 2018–2020 гг. показатели структуры приема на программы подготовки специалистов среднего звена на платные места по отдельным областям образования в разрезе макрорегионов России

Макрорегионы РФ	«Науки об обществе»		ВРП на душу населения, место в РФ*	«Инженерное дело, технологии и технические науки»		Доля инновационных товаров (работ, услуг), место в РФ**	«Здравоохранение и медицинские науки»		Заболеваемость на 1000 чел. населения, место в РФ**
	доля приема, %	место в РФ		доля приема, %	место в РФ		доля приема, %	место в РФ	
Центральный федеральный округ	48,41	1	2	23,35	7	3	13,19	5	6
Северо-Западный федеральный округ	42,54	4	3	32,55	2	2	11,95	8	1
Приволжский федеральный округ	45,18	3	6	31,00	6	1	12,08	7	3
Южный федеральный округ	45,66	2	7	31,68	4	7	13,18	6	7
Северо-Кавказский федеральный округ	41,74	5	8	14,95	8	4	31,52	3	8
Уральский федеральный округ	39,31	7	1	31,69	3	5	16,13	1	2
Сибирский федеральный округ	41,43	6	5	31,18	5	6	13,67	2	4
Дальневосточный федеральный округ	39,20	8	4	37,72	1	8	13,29	4	5
Российская Федерация	43,87	–	–	28,54		–	14,82		–

*Примечание: * — данные за 2019 г.; ** — данные за 2020 г.*
Источник: расчеты авторов по [2; 14].

Заключение

Таким образом, в структуре приема на обучение по программам подготовки специалистов среднего звена в последние годы в России проявляются следующие тенденции:

1. Рост числа как бюджетных мест, так и в большей степени зачисленных по договорам об оказании платных образовательных услуг. Наиболее ярко данный тренд выражен в Москве, Центральном федеральном округе в целом и Санкт-Петербурге.

2. Сокращение доли студентов, принятых на технические программы, и, напротив, рост — поступивших на УГСН общественной и медицинской направленности.

3. Значительное превышение доли принимаемых на программы медицинской направленности по сравнению с существующей долей занятых в медицинских организациях.

Помимо общих тенденций, характерных для страны в целом, в приеме на программы подготовки специалистов среднего звена в последние годы проявились новые закономерности:

1) чем меньше экономическое развитие федерального округа, тем большую долю в структуре платного набора на программы подготовки специалистов среднего звена в нем занимают зачисленные на программы в сфере экономики, управления, психологии и юриспруденции;

2) чем более в макрорегионе развиты инновации, тем меньшая доля зачисляемых на договорной основе студентов на программы среднего профессионального образования приходится в нем на программы технического профиля, и наоборот;

3) наибольшая доля студентов, поступивших по договорам об оказании платных образовательных услуг на УГСН медицинской направленности, наблюдается в тех федеральных округах, которые характеризуются более высоким уровнем заболеваемости, и наоборот.

Литература

1. Заиченко Н. А. Государственное задание как механизм удовлетворения спроса рынка труда в специалистах среднего звена // Управленческое консультирование. 2014. № 4 (64). С. 91–100.
2. Министерство просвещения Российской Федерации: сайт. URL: https://edu.gov.ru// (дата обращения: 10.03.2022).
3. Блинова Т. Н., Федотов А. В. Проблемы соответствия структуры подготовки кадров долгосрочным потребностям развития региона // Управление образованием: теория и практика. 2020. № 3 (39). С. 19–37.
4. Субанакова Т. О., Бюраева Ю. Г. Прогнозирование кадровых потребностей как метод достижения сбалансированности рынка труда и системы образования // Вестник ПНИПУ. 2018. № 3. С. 36–55.
5. Ежегодный доклад о результатах Мониторинга качества подготовки кадров в Российской Федерации. 2019. URL: https://open.edu.gov.ru/files/reports/doklad_monitoring_2019.docx (дата обращения: 17.03.2022).
6. Кауфман Н. Ю. Генезис конфликтов развития рынка труда в условиях цифровой экономики. DOI: 10.26425/1816-4277-2019-5-16-22 // Вестник университета. 2019. № 5. С. 16–22.
7. Шваков Е. Е., Ан Е. А. Кадровая стратегия региона в условиях структурной перестройки его экономики // Экономика и управление: проблемы и решения. 2019. № 2 (12). С. 27–32.
8. Яковлева И. В. Подготовка квалифицированных рабочих (служащих) и специалистов среднего звена в соответствии с потребностями экономики и общества // Профессионализм и гражданственность — важнейшие приоритеты Российского образования XXI века: педагогические чтения, посвященные 270-летию со дня рождения Иоганна Генриха Песталоцци: сб. ст. Воронеж, 2016. С. 356–359.
9. Бянкина Н. Н. Подготовка рабочих кадров и специалистов среднего звена в соответствии с потребностью экономики Забайкальского края // Профессиональное образование и общество. 2014. № 2 (10). С. 215–218.
10. Малороссиянова О. И. Структура подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена в Кемеровской области // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Проблема опережающей подготовки кадров для российской экономики (региональный аспект): материалы междунар. науч.-практ. конф. Кемерово, 2016. С. 71–73.
11. Питухин Е. А., Кекконен А. Л., Шабаева С. В. Оценка потенциала системы профессионального образования Дальнего Востока как приоритетной территории России. DOI: 10.32744/pse.2019.1.2 // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 20–36.
12. Валишина Т. М. Подготовка специалистов среднего звена для строительной отрасли в условиях современной социально-экономической сферы и международных отношений // Высшее и среднее профессиональное образование в России в начале 21-го века: состояние, проблемы, перспективы развития: материалы 12-ой Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Р. С. Сафина, Е. А. Корчагина. Казань, 2018. Кн. 1. С. 102–106.
13. Царева Н. О. К вопросу о подготовке будущих специалистов по туризму среднего звена к предоставлению безопасных туристических услуг // Вестник МАНЭБ. 2017. № 1 (22). С. 152–154.
14. Федеральная служба государственной статистики: сайт. URL: https://rosstat.gov.ru/ (дата обращения: 05.05.2022).

References

1. Zaichenko N. A. Gosudarstvennoe zadanie kak mexanizm udovletvoreniya sprosa ry`nka truda v specialistax srednego zvena [State task as a mechanism for meeting the demand of the labor market in mid-level specialists]. *Management consulting,* 2014, no. 4 (64), pp. 91–100. (In Russian).
2. Ministerstvo prosveshheniya Rossijskoj Federacii [Ministry of Education of the Russian Federation]. Website. Available at: https://edu.gov.ru// (accessed 10.03.2022). (In Russian).
3. Blinova T. N., Fedotov A. V. Problemy` sootvetstviya struktury` podgotovki kadrov dolgosrochny`m potrebnostyam razvitiya regiona [Problems of compliance of the personnel training structure with the long-term needs of the region's development]. *Education Management: Theory and Practice,* 2020, no. 3 (39), pp. 19–37. (In Russian).
4. Subanakova T. O., Byuraeva Yu. G. Prognozirovanie kadrovy`x potrebnostej kak metod dostizheniya sbalansirovannosti ry`nka truda i sistemy` obrazovaniya [Forecasting recruitment needs as a method of achieving a balance of the labour market and the

education system]. *PNRPU Sociology and Economics Bulletin,* 2018, no. 3, pp. 36–55. (In Russian).
5. Ezhegodny`j doklad o rezul`tatax Monitoringa kachestva podgotovki kadrov v Rossijskoj Federacii. 2019. [Annual report on the results of Monitoring the quality of training in the Russian Federation. 2019]. Available at: https://open.edu.gov.ru/files/reports/doklad_monitoring_2019.docx (accessed 17.03.2022). (In Russian).
6. Kaufman N. Yu. Genezis konfliktov razvitiya ry`nka truda v usloviyax cifrovoj e`konomiki [The genesis of the conflicts of labour market development in a digital economy]. DOI: 10.26425/1816-4277-2019-5-16-22. *Bulletin of the University,* 2019, no. 5, pp. 16–22. (In Russian).
7. Shvakov E. E., An E. A. Kadrovaya strategiya regiona v usloviyax strukturnoj perestrojki ego e`konomiki [Personnel strategy of the region in the context of structural restructuring of its economy]. *Economics and Management: Problems and Solutions,* 2019, no. 2 (12), pp. 27–32. (In Russian).
8. Yakovleva I. V. Podgotovka kvalificirovanny`x rabochix (sluzhashhix) i specialistov srednego zvena v sootvetstvii s potrebnostyami e`konomiki i obshhestva [Training of qualified workers (clerks) and mid-level specialists in accordance with the needs of the economy and society]. *Professionalism and citizenship are the most important priorities of Russian education of the XXI century. Pedagogical readings dedicated to the 270th anniversary of the birth of Johann Heinrich Pestalozzi. Collection of articles*. Voronezh, 2016, pp. 356–359. (In Russian).
9. Byankina N. N. Podgotovka rabochix kadrov i specialistov srednego zvena v sootvetstvii s potrebnost`yu e`konomiki Zabajkal`skogo kraya [Training of workers and mid-level specialists in accordance with the needs of the economy of the Trans-Baikal Territory]. *Professional Education and Society,* 2014, no. 2 (10), pp. 215–218. (In Russian).
10. Malorossiyanova O. I. Struktura podgotovki kvalificirovanny`x rabochix i specialistov srednego zvena v Kemerovskoj oblasti [The structure of the training of skilled workers and mid-level specialists in the Kemerovo region]. *Professional education and youth employment: XXI century. The problem of advanced personnel training for the Russian economy (regional aspect). Proceedings of the international scientific-practical conference.* Kemerovo, 2016, pp. 71–73. (In Russian).
11. Pituxin E. A., Kekkonen A. L., Shabaeva S. V. Ocenka potenciala sistemy` professional`nogo obrazovaniya Dal`nego Vostoka kak prioritetnoj territorii Rossii [Assessment of the potential of the system of vocational education in the Far East as a priority territory of Russia]. DOI: 10.32744/pse.2019.1.2. *Prospects for Science and Education,* 2019, no. 1 (37), pp. 20–36. (In Russian).
12. Valishina T. M. Podgotovka specialistov srednego zvena dlya stroitel`noj otrasli v usloviyax sovremennoj social`no-e`konomicheskoj sfery` i mezhdunarodny`x otnoshenij [Training mid-level professionals for the construction industry in the conditions of modern socio-economic sphere and international relations]. *Higher and secondary vocational education in Russia at the beginning of the 21st century: state, problems, development prospects. Proceedings of the 12th International Scientific and Practical Conference. Eds. R. S. Safin, E. A. Korchagin.* Kazan, 2018, book 1, pp. 102–106. (In Russian).
13. Czareva N. O. K voprosu o podgotovke budushhix specialistov po turizmu srednego zvena k predostavleniyu bezopasny`x turisticheskix uslug [On the issue of training future middle-level tourism specialists to provide safe tourism services]. *Bulletin of MANEB,* 2017, no. 1 (22), pp. 152–154. (In Russian).
14. Federal`naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki [Federal State Statistics Service]. Website. Available at: https://rosstat.gov.ru/ (accessed 05.05.2022). (In Russian).

УДК/UDC 377.5
DOI 10.54509/22203036_2022_4_33
EDN AFSVCZ

Резинкина Лилия Владимировна
доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, г. Санкт-Петербург

Rezinkina Liliya V.
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, Saint Petersburg

ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЫПУСКНИКОВ СИСТЕМЫ СПО: ФАКТОРЫ И ЭФФЕКТИВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ

EMPLOYMENT OF GRADUATES OF THE SVE SYSTEM: FACTORS AND EFFECTIVE TOOLS

Введение. В статье рассматривается ситуация с трудоустройством выпускников образовательных организаций среднего профессионального образования как одним из основных и объективных показателей их востребованности на рынке труда. Существенные инвестиции в систему образования со стороны государства и работодателей требуют предварительной оценки эффективности их вложе-

ния, главным критерием которой является удовлетворение рынка труда в специалистах с необходимой профессиональной подготовкой. Цель статьи — выявить проблемы и факторы, влияющие на трудоустройство выпускников СПО, на основе многоаспектного опроса всех участников данного процесса и предложить эффективные инструменты их решения.

Методология. Трудоустройство выпускников СПО выступает одним из ведущих критериев качества их профессиональной подготовки, показателем ее соответствия запросам рынка и современной экономики. В статье анализируется ситуация с положением молодых специалистов в рыночных условиях на основе опроса всех субъектов — участников данного процесса, рассматриваются трудности, с которыми они сталкиваются при устройстве на работу по специальности, сравниваются запросы и потребности выпускников и работодателей в зависимости от региона. Приводится актуальная статистика социально-общественных установок населения страны в отношении выбора среднего профессионального образования и новых форм занятости, в частности фриланса.

Результаты. Названы наиболее часто встречающиеся проблемы и противоречия между потребностями выпускников СПО и запросами работодателей, такие как отсутствие опыта профессиональной деятельности, низкая стартовая зарплата, недостаточная информированность о вакансиях и предложениях молодых специалистов, несформированность гибких навыков, необходимых для работы в коллективах.

Заключение. Автором предложены эффективные инструменты разрешения противоречий и повышения показателей трудоустройства, таких как качественная организация производственной практики, заключение сетевых и целевых договоров с работодателями, совмещение обучения и работы по своей профессии, образовательно-производственный кластер «Профессионалитет».

Introduction. The article examines the situation with the employment of graduates of secondary vocational education institutions as one of the main and objective indicators of their demand for them in the labor market. Substantial investments in the education system by the state and employers require evaluating the effectiveness of their investment, the main criterion of which is the satisfaction of the labor market in specialists with the necessary professional training. The purpose of the article is to identify the problems and factors affecting the employment of graduates of the vocational school, based on a multidimensional survey of all participants in this process and to offer effective tools to solve them.

Methodology. Employment of graduates of vocational education and training is one of the leading criteria for the quality of their professional training, an indicator of its compliance with the demands of the market and the modern economy. The article analyzes the situation with the situation of young professionals in market conditions based on a survey of all subjects participating in this process, examines the difficulties they face when applying for a job in their specialty, it compares the requests and needs of graduates and employers depending on the region. The current statistics of the socio-social attitudes of the population of the country regarding the choice of secondary vocational education and new forms of employment, in particular, freelancing, are given.

Results. The most common problems and contradictions between the needs of graduates of vocational education and the requests of employers, such as lack of professional experience, low initial salary, insufficient awareness of vacancies and offers of young professionals, lack of flexible skills required to work in teams, i. e. soft skills, have been identified.

Conclusion. The author suggests effective tools for resolving contradictions and improving employment indicators, such as the qualitative organization of industrial practice, the conclusion of network and targeted contracts with employers, the combination of training and work in their profession, the educational and production cluster “Professionalitet”.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, трудоустройство, выпускники СПО, работодатели, soft skills, Профессионалитет.

Keywords: secondary vocational education, employment, vocational school graduates, employers, soft skills, Professionalitet.

Введение

Трудоустройство молодежи во всем мире не является легким, быстрым и результативным процессом. В России эта проблема усиливается из-за сильной неоднородности экономики страны с точки зрения регионального развития. Региональные рынки труда имеют существенные различия, которые определяют спрос на конкурентоспособных специалистов в той или иной отрасли. Это подтверждается данными Росстата, согласно которым более 75 % выпускников профессиональных образовательных организаций сталкиваются с определенными трудностями при поиске работы [2]. В связи с этим в профессио-

нальном образовании необходимо решить не только задачу подготовки будущего высококвалифицированного специалиста, обладающего новым мышлением, профессиональными компетенциями и профессиональной культурой [12]. Но важным направлением деятельности системы СПО становится воспитание специалистов среднего звена и привитие им гибких навыков, которые помогут найти свое место на рынке труда, адаптироваться в новом коллективе и на предприятии, стать успешными в профессии.

Данные требования легли в основу происходящей сегодня модернизации в области обновления содержания профессионального образования, обусловили необходимость внедрения компетентностного и проектного подходов, усилили практическую направленность образования. Значимость происходящих изменений подчеркивается активным внедрением в систему СПО демонстрационного экзамена как независимой внешней оценки качества профессиональной подготовки специалистов, которая должна продемонстрировать умения выпускников применять полученные знания на практике [4].

Проводимые мероприятия вызвали значительный рост интереса работодателей к специалистам, выходящим из средних профессиональных учебных заведений. Поэтому востребованность выпускников образовательной организации на рынке труда, безусловно, также является важной внешней оценкой качества деятельности профессиональной образовательной организации по подготовке современных специалистов.

Существенные инвестиции в систему образования со стороны государства и работодателей поднимают вопрос об их эффективности в профессиональной подготовке специалистов в СПО, которую можно оценить на основании положения выпускников учреждений профессионального образования на рынке труда. Значительное повышение спроса на программы СПО наблюдается также у российских семей независимо от их социально-экономического положения [6]. Ситуация осложняется тем, что на сегодняшний день в нашей стране отсутствует государственное распределение выпускников СПО, что дает более широкие возможности для самостоятельного выбора профессионального пути, однако не гарантирует предоставления рабочего места и требует значительных усилий по трудоустройству [5]. Вместе с тем на рынке труда наблюдается возрастающая потребность в молодых кадрах по ряду профессий.

Именно на удовлетворение данного спроса и нацелена происходящая сегодня модернизация среднего профессионального образования, в котором как один из показателей качества деятельности профессиональной образовательной организации системы СПО выступает доля трудоустроенных выпускников и начало их профессиональной деятельности по полученной специальности. Вместе с тем ряд ученых (А. О. Полушкина, В. П. Поневаж, Л. Ю. Бедарева, Е. В. Ломтева и др.) отмечают, что в настоящее время в системе профессионального образования не разработан инструментарий, с помощью которого можно получать и анализировать достоверные и актуальные данные о трудоустройстве выпускников СПО по полученной профессии (специальности) [8].

Это связано с тем, что понятие трудоустройства молодого специалиста не имеет официального статуса и трактуется неоднозначно. В ряде мониторингов под ним понимают трудоустройство по приобретенной специальности, в других отчетах считают численность выпускников, получивших рабочее место по окончании техникумов, колледжей вне зависимости от профессии. Пенсионный фонд считает выпускника трудоустроившимся лишь при получении первого отчисления с заработной платы на пенсионные накопления. Однако и в том, и другом случае отмечается неравномерность распределения доли численности трудоустроенных выпускников в большинстве федеральных округов и существенная региональная дифференциация, обусловленная уровнем развития промышленности, сельского хозяйства и другими территориальными особенностями.

Один из отрицательных факторов, влияющих на трудоустройство молодых специалистов, постепенное увеличение экономически неактивного количества выпускников, хотя в целом по трудоспособному населению этот показатель снижается. По данным на 2020 год 4,6 % от общей численности выпускников не работали и не продолжали обучение, что подтверждает наличие в нашей стране тенденции к увеличению численности категории граждан NEET (Not in Education, Employment or Training), т. е. молодых людей, которые не хотят учиться и работать. Согласно докладу экспертов ООН об устойчивом развитии, в России уровень NEET выше, чем в развитых странах Европы (17 % от общего числа молодежи этого возраста против 9–12 %) [1]. В качестве ведущей причины такой ситуации приводится желание молодежи работать в сфере самозанятости, что не отражается в показателях трудоустройства и влияет на общую картину мониторингов [10]. Например, 86 % самозанятых выпускников полностью удовлетворены такой формой деятельности и не намерены ее изменять. Поэтому лексема «фриланс» в контекстах сообщений в социаль-

ных сетях трактуется как «бизнес», «независимость», «возможность заниматься любимым делом» и лишь потом — «заработок». Сообщения имеют позитивный смысл, в отличие от слова «работа», воспринимающегося как обязанность, принуждение [14].

Исследование, проведенное среди выпускников профессиональных образовательных организаций и работодателей, а также мониторинг качества подготовки кадров, выполненный ФГБОУ ВО «МИРЭА — Российский технологический университет» по заказу Минпросвещения России, выявили общие проблемы, возникающие при трудоустройстве молодых специалистов [7].

Несмотря на то, что в процессе профессиональной подготовки у выпускника СПО формируется способность и готовность к жизненному и профессиональному самоопределению, большинство молодых людей сталкивается со сложностями при трудоустройстве. Статистика показывает, что из каждых 4 выпускников трое свидетельствуют о наличии таких проблем.

С чем это связывается? Причины и факторы, влияющие на трудоустройство, достаточно многообразны. В статье рассмотрены точки зрения на проблему трудоустройства работодателя и молодого специалиста.

Методология

Цель исследования — изучить проблемы взаимодействия выпускников СПО и потенциальных работодателей и разработать пути их решения. Основной метод исследования — анализ наиболее актуальных проблем будущих специалистов при устройстве на работу на основе опроса выпускников СПО, рекрутинговых агентств и работодателей. Новизна реализуемого нами исследования заключается в попытке интегративного теоретического анализа проблемы трудоустройства выпускников СПО и поиске эффективных механизмов ее разрешения на основе оптимизации взаимодействия всех субъектов — участников данного процесса.

Результаты

Опрос выпускников СПО показал, что самой большой проблемой для них оказалось отсутствие первоначального опыта работы. Как показало исследование рынка труда, одним из немногих факторов, значительно повышающих возможности выпускника СПО трудоустроиться, является его работа во время обучения, независимо от того, проживает ли он в мегаполисе или небольшом городе. Устроиться сразу после окончания техникума или колледжа на работу по специальности, не имея трудового стажа, практически невозможно. С этим согласны 66 % опрошенных студентов. Для работодателей данный параметр тоже находится на первом месте, его отметили более 40 % опрошенных, подчеркнув, что молодые специалисты нуждаются в профессиональной адаптации. Несмотря на имеющиеся общие профессиональные знания и умения, им необходимо освоить особенности работы на конкретном месте на производстве, познакомиться с корпоративным укладом.

Однако решение данной проблемы возможно как через качественную организацию производственной практики, так и заключение сетевых и целевых договоров с работодателями. В этом случае отлично зарекомендовавшему себя на предприятии студенту может быть предложена работа сразу после окончания практики или по завершении обучения. Результативность данного подхода отмечена у 42 % респондентов-выпускников и у 54 % респондентов-работодателей. В образовательных организациях, где ведется подготовка кадров для конкретного работодателя, показатель трудоустроенных выпускников закономерно значительно выше среднего. Высокие показатели отмечаются в сфере социально значимых услуг — 67,7 % (здравоохранение, образование, обеспечение безопасности и правопорядка), градообразующих предприятий — 59,2. Наиболее низкий уровень трудоустройства наблюдается в области сельского хозяйства — менее 50 % [7].

Дополнительным положительным фактором для трудоустройства является работа в свободное от учебы время. Среди тех, кто постоянно работал во время учебы, показатель затруднения с трудоустройством снижается до 12 %.

Второй по рейтингу, но самой трудно преодолимой проблемой является противоречие по заработной плате. Несоответствие уровня стартовых зарплат ожиданиям выпускников СПО выступает одной из значительных проблем, согласно опросу. Отсутствие опыта и практических навыков способствует присвоению молодому специалисту одной из самых низких квалификаций, что определяет и более низкую заработную плату, чем на предприятии или в отрасли.

В то же время 40 % работодателей считают, что ожидания специалистов, не имеющих практического опыта, в отношении зарплаты значительно завышены. Средняя заработная плата выпускника СПО в первый год работы в 2019 году составила 26,5 тыс. рублей. Разница в оплате труда выпускников СПО по регионам в абсолютном выражении составила 4,5 раза. Наибольший уровень заработной платы наблюдается в Москве (37,7 тыс. руб.), Дальневосточном феде-

ральном округе (35,0 тыс. руб.) и Санкт-Петербурге (32,0 тыс. руб.). Самые низкие зарплаты у выпускников среднего профессионального образования образовательных организаций Северо-Кавказского федерального округа (20,9 тыс. руб.) и Южного федерального округа (22,2 тыс. руб.). Среди субъектов Российской Федерации наибольшие зарплаты отмечены в Чукотском автономном округе (54,6 тыс. руб.) и Магаданской области (54,0 тыс. руб.) [3].

При опросе выпускников выяснилось, что среди тех, кто в течение учебы постоянно работал, лишь 9 % не довольны предложенной зарплатой, среди неработавших студентов данный показатель возрастает до 42 %.

Однако далее по рейтингу идет противоречие, которое заключается в том, что работодатель не может найти нужные кадры (нет выпускников по требуемой специальности (38 %), несоответствие работников формальным квалификационным требованиям (15 %), трудности при отборе претендентов и в процессе приема на работу (15 %)), а выпускник СПО не может найти работу по полученной специальности (отсутствие подходящих рабочих мест — 42 %, несоответствие квалификационным требованиям (8 %)). Из этого противоречия можно сделать два вывода — в регионе плохая информированность о наличии вакансий, или осуществляется подготовка по устаревшим номенклатурам профессий, что подтверждается закрытием в некоторых организациях приема на такие специальности [3].

В этой ситуации самым лучшим инструментом решения рассматриваемой проблемы является получение опыта работы, который не только способствует по многим позициям трудоустройству, но и хорошо влияет на профессиональную адаптацию молодых специалистов. Это подтверждается исследованиями И. В. Селиверстовой, которая отмечает, что среди тех выпускников СПО, которые имели постоянную работу во время учебы, лишь 5,9 % не смогли устроиться на работу по специальности, а среди не имевших этот показатель возрастает более чем в 3 раза [11].

Остановимся еще на одном запросе от работодателей — это недостаточная сформированность гибких навыков (soft skills), т. е. навыков, не связанных конкретно с профессиональными компетенциями и практикой, но особо значимых для работы в коллективе [13]. Это отмечают более 20 % принимающих на работу. Поэтому молодым специалистам требуется понимать, что половина собеседования сегодня посвящена выяснению — есть ли у вас практические навыки для выполнения работы, а затем работодатель тестирует, насколько вы эмоционально соответствуете той команде, которая уже существует.

В качестве наиболее востребованных навыков межличностного общения, которые работодатели ищут сегодня: навыки презентации, адаптируемость, самоконтроль, оптимизм, коммуникабельность, подотчетность, честность, самомотивация, навыки сотрудничества, терпение, энтузиазм, уверенность и общий профессионализм, лидерские навыки, инновации и творчество, командная работа, обучение на протяжении всей жизни, мотивация и инициативность, взаимопонимание, этика добросовестной работы, решение проблем и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что важными направлениями работы по успешному трудоустройству, кроме их качественной профессиональной подготовки, могут быть:

— консультационная деятельность и круглые столы с потенциальными работодателями;

— мотивационная работа и профориентационные беседы руководителей практик, кураторов и мастеров производственного обучения со студентами при направлении их на производственную практику;

— совместная деятельность со службами занятости по информированию о вакансиях на рынке труда;

— проведение мастер-классов по составлению резюме и оформлению портфолио;

— профессиональные пробы с целью выявления мотивации студентов на будущую профессиональную деятельность [9].

Сегодня одним из самых эффективных инструментов, решающих все вышеперечисленные проблемы, связанные с трудоустройством молодых специалистов, заявлен образовательно-производственный кластер в рамках федерального проекта «Профессионалитет».

Рассмотрим концепцию его реализации в сфере легкой промышленности на базе Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна. Направлен данный кластер на предприятия легкой промышленности в сфере производства обуви и изделий из кожи. Образовательно-производственный кластер базируется на площадке Колледжа технологии, моделирования и управления и включает пять ведущих региональных кожгалантерейных и обувных предприятий.

В основу создания такого кластера заложена идея поддержки молодежи, стремящейся реализовать себя в творческой и востребованной профессии в виде построения понятного карьерного маршрута. В ходе профориентационной работы будущим

студентам объясняют, что для того, чтобы стать модным дизайнером, успешным конструктором обуви или сумок, необходимо приобрести базовые компетенции раскройщика, оператора швейного оборудования, получить знания в области материаловедения или контроля качества. А для того, чтобы стать профессионалом в сфере технологии обувного производства, нужно освоить современное оборудование, изучить все операции технологического цикла на производстве. Результатом обучения в образовательно-производственном кластере будет не только получение интересной и актуальной творческой профессии, но и предложения трудоустройства, возможность стажировок за границей, карьерный рост или открытие собственного дела.

Создаваемый образовательно-производственный кластер проектируется как центр притяжения предприятий обувной и кожгалантейной промышленности, работающих не только в Петербурге, но и по всей России, задающий вектор развития отрасли и обеспечивающий возникающую в связи с этим кадровую потребность предприятий. Поэтому образовательные программы нацелены на опережающую подготовку квалифицированных специалистов, возможность использовать кластер в качестве «профессионального лифта», когда на практике реализуется принцип непрерывного образования. Данная подготовка современных специалистов базируется на неразрывной связи профессиональных образовательных организаций с инновационными предприятиями, что обеспечивает рост уровня и квалификации выпускников, их универсальность, способность контролировать и организовывать все производственные процессы.

Уникальность рассматриваемого кластера, который строится на базе Колледжа технологии, моделирования и управления (КТМУ) в партнерстве с работодателями, заключается в том, что мощным механизмом продвижения проекта «Профессионалитет» является университет с его значительным научно-образовательным ресурсом. Это позволяет встроить в индивидуальный образовательно-карьерный маршрут вертикальное развитие будущих или уже работающих специалистов внутри компаний: от рабочей специальности до доктора наук. При этом предприятию предоставляется возможность направлять перспективных сотрудников на обучение или повышение квалификации в образовательно-производственный кластер на любом этапе их карьеры.

По прогнозам разработчиков, проект «Профессионалитет» позволит вывести экономику России на новый уровень и обеспечит стопроцентное трудоустройство молодых специалистов.

Заключение

Таким образом, установлено, что главным фактором затруднений выпускников СПО при трудоустройстве является отсутствие первоначального стажа работы и профессионального опыта. В то же время любой опыт работы является единственным фактором, который вне зависимости от внешних социоэкономических условий значительно повышает успешность поиска работы молодым специалистом.

Противоречивая ситуация со стартовой заработной платой присуща практическим всем участникам процесса выхода на рынок труда выпускников, отражая несоответствие завышенных ожиданий молодых специалистов относительно своей будущей зарплаты реальным предложениям работодателей.

В качестве третьего, наиболее распространенного фактора снижения показателя трудоустройства по профессии/специальности установлена нестабильная ситуация на муниципальных или региональных рынках труда, обусловленная социогеографическим положением территории, отраслевыми запросами, потребностями всех социодемографических групп.

В качестве новой причины отказа в приеме на работу в последние годы значительной долей работодателей заявлен низкий уровень или полное отсутствие soft skills у выпускников СПО, что является серьезной проблемой, однако не в полной мере осознаваемой самими выпускниками СПО.

Государством предпринята попытка для разрешения всех вышеуказанных проблем — внедрение в систему среднего профессионального образования проекта «Профессионалитет» в качестве главного механизма насыщения рынка труда высококвалифицированными молодыми кадрами.

Литература

1. Газета Коммерсантъ. URL: https://www.kommersant.ru/doc/3577995.
2. Итоги выборочного наблюдения трудоустройства выпускников, получивших среднее профессиональное и высшее образование. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/itog_trudoustr/index.html (дата обращения: 02.04.2019).
3. Качество подготовки кадров системы СПО РФ — 2019 // Аккредитация в образовании. 2019. № 8 (116). С. 52–54.
4. Ломтева Е. В., Бедарева Л. Ю. Функционирование системы среднего профессионального образования в условиях пандемии и роста социально-экономической нестабильности // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 4 (40). С. 89–97.

5. Морозова М. В., Захарова А. А., Лизунков В. Г. Сотрудничество университетов с предприятиями малого и среднего бизнеса // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 4 (44). С. 20–30.
6. Никитин М. В. Сегментация социального портрета субъектов сетевой формы обучения в среднем профессиональном образовании // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 4 (44). С. 30–39.
7. О результатах анализа трудоустройства выпускников программ СПО в рамках мониторинга качества подготовки кадров в 2020 году. М., 2020. 15 с.
8. Современные подходы к оценке трудоустройства выпускников системы СПО: трудности и возможные пути решения / А. О. Полушкина, В. П. Поневаж, Л. Ю. Бедарева, Е. В. Ломтева // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-otsenke-trudoustroystva-vypusknikov-sistemy-spo-trudnosti-i-vozmozhnye-puti-resheniya (дата обращения: 07.07.2022).
9. Резинкина Л. В., Марон А. Е. Управление развитием субъектов профессионального образования в новой реальности // Педагогический поиск: инновационный опыт, проблемы качества профессионального развития педагога. СПб., 2021. С. 6–11.
10. Резинкина Л. В., Панова Н. А. Подготовка студентов к самостоятельной предпринимательской деятельности как ведущая тенденция среднего профессионального образования // Педагогический поиск: инновационный опыт, проблемы качества профессионального развития педагога. СПб., 2021. С. 120–123.
11. Селиверстова И. В. Трудоустройство выпускников СПО: в чем специфика? DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0404.0004 // Научный вектор Балкан. 2020. Т. 4, № 4 (10). С. 24–30.
12. Тахтарова Л. С. Трудоустройство выпускников СПО // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: сб. докл. по материалам Одиннадцатой всерос. науч.-практ. конф. Петрозаводск, 2014. С. 185–194.
13. Уварина Н. В., Корнеева Н. Ю., Микрюков Ю. В. Soft skills: актуальность, история, перспективы развития // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 4 (44). С. 40–47.
14. Социальная сеть «ВКонтакте», подгруппы «Клуб фрилансеров», «Предприниматель. Сообщество успешных и начинающих предпринимателей!», «Гильдия медиафрилансеров».

References

1. Gazeta Kommersant [Kommersant newspaper]. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/3577995. (In Russian).
2. Itogi vyborochnogo nablyudeniya trudoustrojstva vypusknikov, poluchivshih srednee professional'noe i vysshee obrazovanie [Results of selective observation of employment of graduates who have received secondary vocational and higher education]. Available at: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/itog_trudoustr/index.html (accessed 02.04.2019). (In Russian).
3. Kachestvo podgotovki kadrov sistemy SPO RF — 2019 [The quality of personnel training of the system of the SPO of the Russian Federation — 2019]. *Accreditation in Education,* 2019, no. 8 (116), pp. 52–54. (In Russian).
4. Lomteva E. V., Bedareva L. Yu. Funkcionirovanie sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya v usloviyah pandemii i rosta social'no-ekonomicheskoj nestabil'nosti [Functioning of the system of secondary vocational education in the pandemic circumstances and increased social and economic instability]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2020, no. 4 (40), pp. 89–97. (In Russian).
5. Morozova M. V., Zakharova A. A., Lizunkov V. G. Sotrudnichestvo universitetov s predpriyatiyami malogo i srednego biznesa [Cooperation of universities with small and medium-*sized enterprises].* Professional Education in Russia and Abroad, 2021, no. 4 (44), pp. 20–30. (In Russian).
6. Nikitin M. V. Segmentaciya social'nogo portreta sub"ektov setevoj formy obucheniya v srednem professional'nom obrazovanii [Segmentation of the social portrait of subjects of network form of learning in vocational education]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2021, no. 4 (44), pp. 30–39. (In Russian).
7. O rezul'tatah analiza trudoustrojstva vypusknikov programm SPO v ramkah monitoringa kachestva podgotovki kadrov v 2020 godu [On the results of the analysis of the employment of graduates of vocational training programs in the framework of monitoring the quality of training in 2020]. Moscow, 2020, 15 p. (In Russian).
8. Polushkina A. O., Ponevazh V. P., Bedareva L. Yu., Lomteva E. V. Sovremennye podhody k ocenke trudoustrojstva vypusknikov sistemy SPO: trudnosti i vozmozhnye puti resheniya [Modern approaches to employment assessment of graduates of the secondary vocational education system: difficulties and possible solutions]. *Domestic and Foreign Pedagogy,* 2021, no. 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-otsenke-trudoustroystva-vypusknikov-sistemy-spo-trudnosti-i-vozmozhnye-puti-resheniya (accessed 07.07.2022). (In Russian).
9. Rezinkina L. V., Maron A. E. Upravlenie razvitiem sub"ektov professional'nogo obrazovaniya v novoj real'nosti [Management of the development of subjects of vocational education in the new reality]. *Pedagogical search: innovative experience, quality problems of professional development of a teacher.* St. Petersburg, 2021, pp. 6–11. (In Russian).
10. Rezinkina L. V., Panova N. A. Podgotovka studentov k samostoyatel'noj predprinimatel'skoj deyatel'nosti kak vedushchaya tendenciya srednego professional'nogo obrazovaniya [Preparation of students for independent entrepreneurial activity as a leading trend of secondary vocational education]. *Pedagogical search: innovative experience, quality problems of professional development of a teacher.* St. Petersburg, 2021, pp. 120–123. (In Russian).
11. Seliverstova I. V. Trudoustrojstvo vypusknikov SPO: v chem specifika? [Employment of secondary vocational education graduates: what are the specifics?]. DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0404.0004. *Scientific Vector of the Balkans,* 2020, vol. 4, no. 4 (10), pp. 24–30. (In Russian).
12. Takhtarova L. S. Trudoustrojstvo vypusknikov SPO [Employment of graduates of SPO]. *Demand and supply in the labor market and the market of educational services in the regions of Russia. Collection of reports on the materials of the Eleventh All-Russian Scientific and practical conference.* Petrozavodsk, 2014, pp. 185–194. (In Russian).
13. Uvarina N. V., Korneeva N. Yu., Mikryukov Yu. V. Soft skills: aktual'nost', istoriya, perspektivy razvitiya [Soft skills: current relevance, history, development prospects]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2021, no. 4 (44), pp. 40–47. (In Russian).
14. Social'naya set' «VKontakte», podgruppy «Klub frilanserov», «Predprinimatel'. Soobshchestvo uspeshnyh i nachinayushchih predprinimatelej!», «Gil'diya mediafrilanserov». [Social network "VKontakte", subgroups "Freelancers Club", "Entrepreneur. Community of successful and aspiring entrepreneurs!", "Guild of Media Freelancers"].

УДК/UDC
DOI 10.54509/22203036_2022_4_40
EDN AHCNRT

Алференко Дмитрий Анатольевич
кандидат педагогических наук, директор,
Кузбасский педагогический колледж, г. Кемерово

Alferenko Dmitry A.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Director of the Kuzbass Pedagogical College, Kemerovo

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛАСТЕР КУЗБАССА КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНА

SOCIO-PEDAGOGICAL CLUSTER OF KUZBASS AS A BASIS FOR MODERN DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE REGION

Введение. В статье предлагается опыт организации работы социально-педагогического кластера Кузбасса. Основная задача исследования — описание механизма взаимодействия участников социально-педагогического кластера Кузбасса.

Методология. В процессе исследования был проведен анализ психолого-педагогической, правовой литературы по проблеме содержательного определения взаимодействия участников социально-педагогического кластера Кузбасса с целью обеспечения эффективности педагогического образования региона. В основе статьи представлены материалы отечественных и зарубежных ученых. Систематизация и обобщение полученных данных по взаимодействию участников социально-педагогического кластера Кузбасса стали ведущими методами исследования.

Результаты. Проанализирован опыт кластерного подхода к образовательной сфере региона. Выявлены основные особенности взаимодействия участников социально-педагогического кластера на основе соглашений, содержащих определенный набор функций каждого участника в процессе профессиональной подготовки педагогов, востребованных в регионе и России.

Заключение. Проведенное исследование позволило определить особенности взаимодействия социально-педагогического кластера Кузбасса с учетом возможностей каждого участника, что будет способствовать повышению качества профессиональной подготовки современных педагогов.

Introduction. The article describes the experience of organizing the work of the socio-pedagogical cluster of Kuzbass. The main content of the study considers the description of the mechanism of interaction between the participants in the socio-pedagogical cluster of Kuzbass.

Methodology. In the research process, we have analyzed the psychological, pedagogical and legal literature on the problem of the content of the interaction between the participants in the socio-pedagogical cluster of Kuzbass in order to increase the effectiveness of teacher education in the region. The article is based on the materials of domestic and foreign scientists. Systematization and generalization of the research results obtained by them have formed the basis for organizing the interaction between participants in the socio-pedagogical cluster of Kuzbass.

Results. We have analyzed the experience of implementing the cluster approach in the field of education in the region. The features of the interaction between participants in the socio-pedagogical cluster, based on voluntary agreements containing a certain set of functions for each participant in the process of professional training of modern teachers in demand in the social sphere of the region and Russia, have been detected.

Conclusion. As a result, we determined the features of the interaction of the socio-pedagogical cluster of Kuzbass, taking into account the characteristics and capabilities of each of the participants, which will contribute to a more effective process of professional training of modern teacher.

Ключевые слова: социально-педагогический кластер, инновации, педагоги, обучающиеся, профессиональная подготовка, переподготовка.

Keywords: socio-pedagogical cluster, education, innovations, teachers, students, professional training, retraining.

Введение

Проблемы образования в Кузбассе типичны для регионов Российской Федерации: дефицит и невысокий квалификационный уровень кадров среди педагогов, несформированная система непрерывного повышения профессиональной подготовки преподавателей, соответствующая требованиям развития современного общества, отсутствие сетевого взаимодействия между учреждениями образования и образовательными системами в процессе апробации, внедрения инноваций, при разработке и практическом применении современных технологий, а также отсутствие усовершенствованных методов и средств модернизации образовательного процесса.

Стратегией социально-экономического развития Кемеровской области до 2035 года определена долгосрочная перспектива развития, направленная на обеспечение конкурентоспособности региона, и рост на этой базе благосостояния жителей региона [8; 9].

В процессе реализации Стратегии социально-экономического развития Кемеровской области до 2035 года Кузбасс должен достигнуть высокого уровня научных и образовательных достижений, стать центром наставничества, дистанционного развития региона, добиться усовершенствования опережающего образования и стратегического лидерства.

В связи с этим определяется главный вектор социального развития Кузбасса, который направлен на подготовку кадров для современной школы, что также входит в приоритеты Национального проекта «Образование». Руководствуясь этим, Министерство образования Кузбасса в 2020 г. начинает реализацию региональной программы «Учитель Кузбасса», целью которой является обеспечение системы образования региона необходимыми и достаточно квалифицированными педагогическими кадрами. Спецпроект «Социально-педагогический кластер», реализуемый в рамках региональной программы «Учитель Кузбасса», охватывает весь цикл подготовки педагога и развития его профессионального мастерства от ранней профориентации до непрерывного повышения квалификации, что, на наш взгляд, обеспечивает укрепление кадрового потенциала педагогического образования.

В статье рассматривается механизм сетевого взаимодействия региональных организаций, в том числе профессиональных образовательных организаций в рамках социально-педагогического кластера Кузбасса.

Методология

Анализ нормативно-правовых источников определяет основу организации социально-педагогического кластера Кузбасса. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в статье 15 закрепляет право на сетевую форму реализации образовательных программ, что дает возможность использования ресурсов различных организаций и учреждений при освоении обучающимися образовательной программы. Реализация дополнительных профессиональных программ с использованием модульных, дистанционных технологий, электронного обучения разрешена Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам».

Одной из форм интеграции являются гибкие сетевые структуры — инновационные кластеры, создаваемые на основе многосторонних соглашений и объединяющие вузы, научные учреждения, образовательные организации, предприятия, инновационные фирмы [1]. Следует определить, что в Российской Федерации функция регулятора образования принадлежит государству. Это позволяет использовать управленческий инструментарий для реализации кластерной политики. Мы считаем, что это, в свою очередь, повышает потенциал применения кластеров образования в целом.

Образовательный кластер — это система социально-педагогической деятельности, в которой имеется определенный центр (вуз), объединяющий образовательные и управленческие структуры в единый действующий организм [3; 7]. Таким образом, социально-педагогический кластер — это объединение взаимосвязанных учреждений образования, соединенных определенными отношениями на основе единых целей и представлений интересов элементов кластерного взаимодействия.

Анализ работ исследователей, посвященных опыту внедрения кластерного подхода к образованию в разных регионах Российской Федерации, определяет социально-педагогические кластеры как современное взаимодействие участников, основанное на добровольном сотрудничестве, развитых коммуникациях и социальном партнерстве, обеспечивающее эффективную интеграцию институтов образова-

ния в единое целое, позволяющее обеспечить высокую активность элементов кластерного взаимодействия [4; 5; 6]. Социально-педагогический кластер Кузбасса в рамках Научно-образовательного центра «Кузбасс» функционирует в различных взаимосвязях между элементами кластера. Министерство образования Кузбасса определяет нормативно-правовую базу, элементы, функции и контроль работы будущего кластера, так как является заказчиком педагогических кадров, определяющим кадровые потребности, формирующим контрольные цифры приема (КЦП), осуществляющим мониторинг трудоустройства, надзор и контроль образования.

К основным направлениям деятельности социально-педагогического кластера Кузбасса относятся:

– составление, проверка инновационного содержания образования и воспитания, современных педагогических технологий, учебников, учебно-методических, учебно-лабораторных комплексов (в т. ч. образовательных) в рамках действующих норм и стандартов;

– разработка, апробация современных стратегий и механизмов, модернизация управления и экономики образования;

– создание и развитие определенных структур в образовании, сетевого взаимодействия учреждений образования и образовательных систем;

– разработка и опытная проверка систем оценки качества образования, форм и методов управления качеством образования;

– разработка и апробация новых форм и средств развития образования;

– проверка и внедрение педагогических новаций [2; 10].

Определяются основные направления деятельности социально-педагогического кластера Кузбасса, где каждый участник имеет определенные функции:

– ГАПОУ «Кузбасский педагогический колледж», ГПОУ «Новокузнецкий педагогический колледж», ГПОУ «Анжеро-Судженский педагогический колледж», ГПОУ «Беловский педагогический колледж», ГПОУ «Киселевский педагогический колледж», ГПОУ «Мариинский педагогический колледж» занимаются теоретической и практической профессиональной подготовкой будущих педагогических работников в соответствии с современными требованиями государства, общества, с использованием инфраструктуры (мастерские, актовые, спортивные, тренажерные залы, библиотеки и т. д.) и учебно-методической базы учреждений образования. ГАПОУ «Кузбасский педагогический колледж» является ведущим образовательным учреждением, осуществляющим планирование и контроль совместной работы педагогических колледжей Кузбасса;

– ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», КГПИ Кемеровского государственного университета, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет» занимают центральное место в социально-педагогическом кластере Кузбасса, их деятельность направлена на образовательную ситуацию в целом. Во-первых, содержание педагогического образования, которое получают в университете будущие учителя школ, преподаватели техникумов, колледжей, систематизируется педагогами, имеющими научную квалификацию и исследовательский опыт. Во-вторых, университет организует повышение квалификации педагогов, руководящих работников и специалистов разных специализаций. В-третьих, работа по профессиональной ориентации учащихся средних школ и техникумов, колледжей и их подготовка к поступлению в вуз, проводимая работниками университета, способствуют стабильному воспроизведению контингента студентов, а в перспективе – притоку новых кадров в экономическую систему региона. Университет имеет научный и научно-методический потенциал для того, чтобы быть инициатором подготовки кадров для перспективных направлений деятельности, реальная потребность в которых возникнет в среднесрочной и долгосрочной перспективах;

– ГАУДО Кемеровской области «Региональный центр выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи «Сириус. Кузбасс» ведет образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам в следующих направлениях: «техническое», «естественно-научное», «художественное» и «физкультурно-спортивное», используя дистанционные технологии и электронное обучение детей с выдающимися способностями;

– ГОУ ДПО (ПК) С «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования» определяет научное и методическое сопровождение организаций образования, осуществляет непрерывное повышение профессионального мастерства педагогов, систему наставничества педагогов, координирует работу педагогических классов;

– ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» осуществляет повышение квалификации педагогов через формирование современных компетенций (цифровых), консультирует по вопросам внедрения иннова-

ционных направлений работы учреждений образования;

– МБОУ ДПО «Научно-методический центр» ведет методическое сопровождение всего процесса взаимодействия элементов социально-педагогического кластера;

– ГОО «Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности» оказывает поддержку при организации мероприятий с обучающимися, информирует, консультирует, координирует работу преподавателей.

Особое место в работе социально-педагогического кластера занимает координационный совет, который обеспечивает обоснованные и согласованные действия по развитию кластера, распределению функций и зон ответственности в разных формах взаимодействия, определяет совместное использование основных фондов, в том числе снижение затрат на ресурсную базу, инфраструктуру, информационное обеспечение, обучение и переобучение новым технологиям кадров для образовательной и инновационной деятельности, апробацию разрабатываемых новшеств.

Главными элементами деятельности участников регионального кластера являются:

– организация и научно-методическое сопровождение экспериментальной деятельности на базе экспериментальных площадок;

– организация и сопровождение профессиональной деятельности педагогов региона;

– организация и сопровождение деятельности профильных психолого-педагогических классов;

– создание и внедрение модели целевого обучения, контрактного трудоустройства и постдипломного сопровождения выпускников профессионального образования;

– формирование системы потребности педагогических кадров;

– разработка и сопровождение электронной платформы социально-педагогического кластера Кузбасса [10].

Готовым продуктом деятельности кластера Кузбасса, по нашему мнению, будут являться инновационные технологии, внедряемые в среду организаций образования посредством кластерной интеграции, основанной на образовании формальных и неформальных связей между участниками взаимодействия. Мы считаем, что получение качественного образовательного результата во многом зависит от числа субъектов образовательной деятельности, так как в рамках одной организации нельзя учесть все образовательные потребности человека, а также ограниченность ресурсов отдельной образовательной организации, что ограничивает возможности реализации поставленных образовательных целей, тогда как сетевое (кластерное) взаимодействие позволяет обмениваться ресурсами, создавая условия для эффективной совместной образовательной деятельности.

Результаты

По результатам анализа работ исследователей, посвященных опыту реализации кластерного подхода в сфере образования региона, нами определяется основной механизм взаимодействия участников социально-педагогического кластера Кузбасса, основанный на добровольном сотрудничестве, развитых коммуникациях и социальном партнерстве, обеспечивающий эффективную интеграцию институтов образования в единую систему, определяющую высокую инновационную активность участников кластерного взаимодействия.

Совместная работа каждого участника кластера определяется набором функций, позволяющих реализовывать развитие и применение современного содержания воспитания и образования, внедрение новационных педагогических технологий, методических, современных учебных лабораторных комплексов (в т. ч. образовательных) в рамке существующих стандартов, разработке и экспериментальной проверке улучшенных механизмов, обращенных на совершенствование управления образованием, формирование и развитие современных тенденций в образовательной системе и т. д.

Социально-педагогический кластер Кузбасса, на наш взгляд, является объединением, структура которого с одной стороны находится в зависимости с институциональной средой, а с другой в зависимости с самоорганизующимися средами, которые наполняются современным содержанием.

Заключение

Кластерный подход в образовании определяется концепциями, предполагающими взаимосвязь кластеров как элементов профессионального развития подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов. Непрерывная профессиональная подготовка преподавателей становится основой работы социально-педагогического кластера Кузбасса, что позволит удовлетворить потребности образовательных организаций региона в преподавателях, которые способны повлиять на повышение чело-

веческого потенциала, обеспечивающего прогресс инновационной экономики Кузбасса и государства в целом.

Работа социально-педагогического кластера Кузбасса проходит в условиях действия соглашения о взаимодействии сторон образовательной сферы по главным направлениям: определение содержания и его внедрение в образовательный процесс, проверка опытным путем стратегий и механизмов, обусловливающих совершенствование управленческих решений образовательным процессом; совершенствование структур образовательной системы, определение ресурсов сетевого функционирования учреждений и систем; модернизация оценки качества образования; проверка и принятие нововведений в педагогике.

Кластер создает специальную среду для инноваций, помогая быстро и доступно распространять информацию и современные идеи, увеличивая уровень использования педагогических нововведений в образовании Кузбасса.

Кластерный подход усовершенствует методологическую основу современных процессов в образовании, обеспечивает модернизацию структуры, содержания, особенностей функционирования и развития социально-педагогических объединений, рассматривает их возможности, условия эффективного функционирования и является важным в содержании образовательной сферы государства.

Литература

1. Данилов С. В. Кластерный подход как методологическая основа управления инновационными процессами в системе образования // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 5. С. 42–59. URL: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1665.
2. Касаткина Н. Э., Кокорина И. Н., Шалимова Д. В. Система опережающей подготовки кадров в условиях образовательно-технологического кластера // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 2 (38). С. 131–139.
3. Торхова А. В., Курбыко З. С., Гуртовая Е. Ю. Кластерное развитие непрерывного педагогического образования как мировая тенденция. URL: http://elib.bspu.by/bitstream/doc/21366/1/Кластерное%20развитие%20непрерывного%20педагогического%20образования.pdf.
4. Красикова Т. Ю. Формирование и развитие образовательного кластера как часть механизма интеграции вузовской науки в инновационную национальную систему // Экономика, управление, финансы: материалы I Междунар. науч. конф. Пермь, 2011. С. 61–64. URL: http://www.moluch.ru/conf/econ/archive/10/782/.
5. Кузьменко Н. И. Образовательные кластеры как составляющие инновационного развития региона // Тенденции развития науки и образования. 2015. № 6. С. 17–20. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=24395300.
6. Куценко Е. С. База данных кластеров в регионах Российской Федерации. URL: www://evg-ko.livejournal.com/5992.html.
7. Павлова Т. С. В образовательном кластере Москвы педагогов научат учить детей по новому // Учебно-методический кабинет. URL: http://ped-kopilka.ru/blogs/pavlova-tatjana/v-obrazovatelnom-klastere-moskvy-pedagogov-nauchat-uchitdetei-po-novomu.html.
8. Проскурина Т. Л. Образовательный кластер как региональная инновационная стратегия // Образовательные технологии. 2011. № 3. С. 53–63.
9. Стратегия социально-экономического развития Кемеровской области до 2035 г.: распоряжение Правительство Кемеровской области — Кузбасса от 13 июня 2019. № 340-р.
10. Удякова У. С. Применение кластерного подхода в развитии научно-образовательной деятельности // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 1 (2). С. 321–325.

References

1. Danilov S. V. Klasternyj podhod kak metodologicheskaya osnova upravleniya innovacionnymi processami v sisteme obrazovaniya [The cluster approach as a methodological basis of management of innovative processes in the system education]. *Scientific Review. Pedagogical Sciences,* 2017, no. 5, pp. 42–59. Available at: https://science-pedagogy.ru/ru/article=1665. (In Russian).
2. Kasatkina N. E., Kokorina I. N., Shalimova D. V. Sistema operezhayushchej podgotovki kadrov v usloviyah obrazovatel'no-tekhnologicheskogo klastera [System of advanced training in the conditions of educational and technological cluster]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2020, no. 2 (38), pp. 131–139.
3. Torkhova A. V., Kurbyko Z. S., Goortovaya E. Yu. Klasternoe razvitie nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya kak mirovaya tendenciya [Cluster development of continious pedagogical education as a global trend]. Available at: http://elib.bspu.by/bitstream/doc/21366/1/Кластерное%20развитие%20непрерывного%20педагогического%20образования.pdf. (In Russian).
4. Krasikova T. Yu. Formirovanie i razvitie obrazovatel'nogo klastera kak chast' mekhanizma integracii vuzovskoj nauki v innovacionnuyu nacional'nuyu sistemu [Formation and development of an educational cluster as part of the mechanism for integrating university science into an innovative national system]. *Economics, Management, Finance. Proceedings of the I International Scientific Conference.* Perm, 2011, pp. 61–64. Available at: http://www.moluch.ru/conf/econ/archive/10/782/. (In Russian).
5. Kuzmenko N. I. Obrazovatel'nye klastery kak sostavlyayushchie innovacionnogo razvitiya regiona [Educational cluster as components of the innovative development of the region]. *Trends in the development of science and education,* 2015, no. 6, pp. 17–20. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=24395300. (In Russian).
6. Kutsenko E. S. Baza dannyh klasterov v regionah Rossijskoj Federacii [Database of cluster in the region of the Russian Federation]. Available at: http://evg-ko.livejournal.com/5992.html. (In Russian).
7. Pavlova T. S. V obrazovatel'nom klastere Moskvy pedagogov nauchat uchit' detej po novomu [In the educational cluster of Moscow, teachers will be taught to teach children in a new way]. *Educational-methodical cabinet.* Available at: http://ped-kopilka.ru/blogs/v-obrazovatelnom-klastere-moskvy-pedagogov-nauchat-uchitdetei-po-novomu.html. (In Russian).

8. Proskurina T. L. Obrazovatel'nyj klaster kak regional'naya innovacionnaya strategiya [Educational cluster as a regional innovation strategy]. *Educational Technologies,* 2011, no. 3, pp. 53–63. (In Russian).
9. Strategiya social'no-ekonomicheskogo razvitiya Kemerovskoj oblasti do 2035 g. [Strategy for the socio-economic development of the Kemerovo region until 2035]. Order of the Government of the Kemerovo region — Kuzbass from June 13, 2019. № 340-p. (In Russian).
10. Udyakova U. S. Primenenie klasternogo podhoda v razvitii nauchno-obrazovatel'noj deyatel'nosti [Using the cluster approach in the development of scientific and educational activities]. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod,* 2014, no. 1 (2), pp. 321–325. (In Russian).

УДК/UDC 371.213.3(470.41)
DOI 10.54509/22203036_2022_4_45
EDN AHLMJT

Нугуманова Людмила Николаевна
доктор педагогических наук, доцент, ректор,
Институт развития образования Республики Татарстан,
г. Казань

Шайхутдинова Галия Айратовна
кандидат педагогических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник, Институт развития образования Республики Татарстан, г. Казань

Яковенко Татьяна Владимировна
кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Институт развития образования Республики Татарстан, г. Казань

Nugumanova Lyudmila N.
Doctor of Pedagogical Sciences, Docent,
Rector of the Institute of Education Development,
the Republic of Tatarstan, Kazan

Shaykhutdinova Galiya A.
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
Leading Researcher, Institute of Education Development,
the Republic of Tatarstan, Kazan

Yakovenko Tatyana V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher,
Institute of Education Development, the Republic of Tatarstan,
Kazan

НАСТАВНИЧЕСТВО В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН: ИТОГИ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА

MENTORING IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN: RESULTS OF THE REGIONAL PROJECT IMPLEMENTATION

Введение. В статье представлено исследование по теме наставничества в дополнительном профессиональном образовании на примере инновационного проекта «Региональная система организации наставничества педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия» в 2019–2021 гг. в Республике Татарстан. **Цель статьи** заключается в отражении основных итогов реализации проекта, полученных в результате разработки системы сетевого профессионального взаимодействия педагогических и руководящих кадров в регионе на основе экосистемного подхода.

Методология. Исследование строилось на системе традиционных и инновационных методологических подходов и диагностических методов. Для определения эффективности проекта использовался метод анкетирования педагогов и руководителей наставников с помощью гугл-формы, что позволило охватить более 500 участников проекта. Для проектирования региональной системы взаимодействия наставников использована методология экосистемного подхода.

Результаты. В процессе реализации проекта авторами получены следующие результаты:

— обоснована методология экосистемного подхода к становлению и развитию наставнической деятельности педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия;

— разработано и внедрено научно-методическое обеспечение региональной системы становления

и развития наставнической деятельности педагогических и руководящих кадров в условиях сетевого взаимодействия на основе современной методологии образования;

— доказано, что на современном этапе развития образования система сетевого взаимодействия педагогов — точка отсчета профессионального роста, а также мотивирующее образовательное пространство для самоактуализации и саморазвития.

Заключение. Авторы отмечают, что региональная система сетевого взаимодействия педагогических и руководящих кадров — это инструментальная ресурсная модель повышения уровня профессиональной компетентности педагогических и руководящих работников в системе образования.

Introduction. The article presents a study on the topic of mentoring in additional professional education based on the example of the implementation of the innovative project called "Regional system of organization of mentoring of pedagogical and managerial personnel on the basis of network interaction" implemented in 2019–2021 in the Republic of Tatarstan. The purpose of the article is to reveal the main results of the project implementation, obtained as a result of the development of a system of network professional interaction of pedagogical and managerial personnel in the region based on an ecosystem approach.

Methodology. The research was based on a system of traditional and innovative methodological approaches and methods. To determine the effectiveness of the project, the method of questioning teachers and mentors' supervisors using a Google form was used, which made it possible to reach more than 500 project participants. The methodology of the ecosystem approach was used to design a regional system of mentors' interaction.

Results. In the process of implementing the project, the authors obtained the following results:

— the methodology of the ecosystem approach to the formation and development of mentoring activities of pedagogical and managerial personnel based on network interaction is substantiated;

— the scientific and methodological support of the regional system of formation and development of mentoring activities of pedagogical and managerial personnel in the conditions of network interaction on the basis of modern educational methodology has been developed and implemented;

— it is proved that at the present stage of education development, the system of teachers' network interaction is the starting point of professional growth, as well as a motivating educational space for self-actualization and self-development.

Conclusion. The authors note that the regional system of network interaction of pedagogical and managing personnel is an instrumental resource model for increasing the professional competence of pedagogical and managerial personnel in the education system.

Ключевые слова: наставничество, региональный проект, сетевое взаимодействие, педагогические и руководящие работники, образование.

Keywords: mentoring, regional project, networking, pedagogical and managing staff, education.

Введение

В современных условиях система дополнительного профессионального образования переформатируется в соответствии с реформированием системы образования, связанным с глобальными и региональными вызовами и преобразованиями, происходящими во всех сферах жизни общества. Начавшийся процесс трансформации образовательной среды, внедрение профессионального стандарта педагога, ФГОС второго и третьего поколения, а также переход на индивидуально-дифференцированный и метакомпетентностный подходы особым образом актуализируют проблему подготовки компетентных педагогов, способных эффективно решать образовательные задачи, готовых к освоению новых инновационных образовательных технологий, в первую очередь цифровых, к реализации современных направлений деятельности, новейших проектов и программ.

Сегодня школьная образовательная среда активно наполняется цифровыми инструментами, инновационными идеями, концепциями авторских педагогических школ, что требует нового методологического обоснования, с одной стороны, и высокоинтеллектуальных педагогов, готовых непрерывно обучаться, в том числе и в системе дополнительного профессионального образования, — с другой.

Современные тенденции развития системы дополнительного профессионального образования диктуют необходимость ее совершенствования одновременно в нескольких направлениях: обеспечение конкурентоспособности и продуктивного взаимодействия с работодателями и непосредственными потребителями образовательных услуг; создание новой экосистемы дополнительного профессионального образования, способной постоянно обновлять сложившуюся систему за счет новых форм и инструментов, создавая многомерное пространство с уникальными возмож-

ностями для персонального и коллективного образования, для профессиональной адаптации молодых специалистов, их непрерывного профессионального развития и совершенствования.

Одним из таких инструментов для Института развития образования Республики Татарстан является инновационный проект «Региональная система организации наставничества педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия», который реализуется с 2019 года. Основная идея проекта заключается в том, что наставническая деятельность в системе дополнительного профессионального образования обеспечивает качественное изменение традиционных форм повышения квалификации. В период реализации данного проекта осуществлялись поиск и внедрение оптимальных форм обучения наставничеству, развития творческого потенциала представителей педагогических и руководящих кадров.

Методология

Проект основан на методологии советской школы наставничества (С. Я. Батышев, А. А. Вайсбург, С. Г. Вершловский, М. И. Махмутов, А. М. Новиков, П. Н. Осипов, Н. М. Таланчук и др.), а также с опорой на современные методологические подходы и принципы: компетентностный (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, Г. В. Мухаметзянова, А. В. Хуторской и др.), личностно ориентированный (Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков и др.), когнитивный (Эдвард Чейс Толмен, Е. Ю. Левина, А. Р. Камалеева и др.), экосистемный (А. М. Кондаков, А. В. Уткин, К. В. Шевченко, П. Лукша, Д. Спенсер-Кейс, Д. Кубиста и др.). Разрабатываемый экосистемный подход [2] к становлению и развитию региональной системы наставничества обладает открытым характером и имеет потенциал развития.

Результаты

На современном этапе происходит сдвиг парадигмы образования в сторону понимания необходимости обучения на протяжении всей жизни. Учитель, директор школы могут и должны учиться всю жизнь, но, для того чтобы данный процесс был эффективным, необходимо понимание цели обучения и умение выстраивать личный образовательный маршрут.

В настоящее время дополнительное профессиональное образование становится непрерывным процессом и рассматривается как образовательная экосистема – это новая парадигма организации процесса профессионального развития на протяжении всей жизни. Предпосылками для перехода сложившейся системы дополнительного профессионального образования на экосистемный уровень являются:

– рост сложности профессиональной деятельности учителя и руководителя школы;

– увеличение спроса на новые навыки и знания, например в области сквозных технологий;

– низкая готовность учителя и директора школы к личной трансформации и трансформации процессов осуществления профессиональной деятельности в условиях VUKA-мира;

– стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий, которое диктует необходимость совершенствования системы дополнительного профессионального образования, как содержательного, так и инструментального [3];

– создание цифровых образовательных экосистем, объединяющих республиканские ресурсы образовательных организаций и провайдеров в области образования.

Объединяющей основой цифровой экосистемы дополнительного профессионального образования в республике является электронная площадка наставничества, позволяющая:

– в режиме реального времени ознакомиться с проблемами и результатами профессионального развития педагогов в контексте наставнической деятельности;

– осуществлять постоянное научно-методическое сопровождение наставничества;

– обеспечить соблюдение необходимых условий по обмену инновационным и авторским опытом педагогическими и руководящими работниками в области наставнической деятельности;

– изучить, обобщить и внедрить передовой опыт педагогов в области наставнической деятельности в образовании через СМИ, участвовать в научных конференциях, форумах, семинарах и др.

Для осуществления сетевого взаимодействия среди наставников, подопечных, партнеров и других заинтересованных лиц на сайте Института развития образования Республики Татарстан функционируют электронные площадки «Школа наставничества» и «Портал сопровождения развития профессиональных компетенций». Каждая площадка реализует свои цели. «Школа наставничества» обеспечивает организационное и научно-методическое обеспечение проекта, «Портал сопровождения и развития профессиональных компетенций» позволяет пройти диагностику, выявить профессиональные дефициты каждому педагогу-наставнику, выстроить индивидуальный образовательный маршрут для ликвида-

ции собственных дефицитов. В помощь педагогам разработаны практические семинары, тренинги, создан банк виртуальных стажировок и др. Экосистема республики сегодня насыщена профессиональными сообществами педагогов, которые не только позволяют оценить и разрешить свои профессиональные проблемы, но и вместе развиваться, реализовывать совместные сетевые проекты. Следовательно, экосистемный подход в дополнительном профессиональном образовании педагогов Республики Татарстан прежде всего позволяет:

— сочетать разные форматы взаимодействия (с одной стороны, учитель и директор школы могут сами выбирать время и место занятий, контролировать образовательный маршрут и темп развития, с другой — благодаря встречам лицом к лицу с преподавателями, экспертами и коллегами, происходит процесс мотивации, создается благоприятная среда для творчества и развития. Помимо новых знаний, смешанный подход помогает развивать soft skills: навыки планирования, самоконтроль, эмоциональный интеллект) [3];

— использовать опыт как инструмент обучения (учителя и руководители развиваются через профессиональные сообщества, практики, наставничество, работают в командах, реализуют проекты);

— реализовывать интенсивное обучение. Сегодня все большую популярность набирают форматы быстрого углубленного обучения: микромодули, акселераторы, мастер-классы. Все они основаны на практике, что и позволяет осваивать навыки в самые сжатые сроки.

Поскольку в экосистеме все объекты находятся в тесной взаимосвязи, она обладает многими преимуществами в сравнении с образовательными организациями и централизованными образовательными системами, например:

— экосистема обеспечивает высокое качество обучения при меньших издержках;

— экосистема высокоадаптивна — она способна быстро реагировать на запросы слушателей курсов повышения квалификации и изменения в институциональной среде;

— экосистемы масштабируемы — создаваемые конфигурации участников и ресурсов применимы в разных охватах, от небольших групп педагогических и руководящих кадров или отдельных учреждений до объемов всей республики.

Для дополнительного профессионального образования экосистемный подход позволяет достаточно быстрыми темпами отходить от традиционных (классических моделей образования), поскольку неформальное образование предоставляет личности больше возможностей для развития широкого спектра компетенций, чем академическое образование. Кумулятивный характер изменений во всех сферах жизнедеятельности создает новую образовательную среду — «образовательную экосистему», которая, прежде всего, связана с изменением мышления, способов обучения и направлена на продвижение концепции «образование в течение всей жизни». Особую роль играет участие профессиональных сообществ в процессе обучения/воспитания/развития детей, опирающихся на прагматичную заинтересованность в социально-экономическом соответствии системы образования требованиям времени как приоритетному направлению ее преобразований» [1].

Внедрение методологии экосистемного подхода способствует интенсивному обновлению научно-методического обеспечения региональной системы становления и развития наставнической деятельности педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия [4].

В рамках научно-методического обеспечения разработаны: нормативная база (положения, локальные акты организации и др.); банк взаимодополняющих мероприятий, направленных на научно-методическую поддержку наставников, созданы электронная площадка для трансляции лучших педагогических и наставнических практик, методические материалы (модели наставника, настольная книга наставника, стратегии и формы обучения наставника), опубликовано более 10 научных статей по проблеме.

Как было указано выше, экосистема создает большее многообразие образовательных возможностей, по сравнению с традиционными образовательными системами, включает самые различные организации, активности и ресурсы.

Но при этом экосистема не заменяет существующие в республике образовательные форматы дополнительного профессионального образования, а «доращивает» сложившуюся образовательную систему за счет новых форм и инструментов связности, создавая многомерное пространство для непрерывного профессионального развития и совершенствования с уникальными возможностями для персонального и коллективного образования. Внедрение наставнических программ, лучших практик наставничества, работа общественной организации «Совет наставников», проведение научно-практических конференций и других мероприятий по проблеме позволили повы-

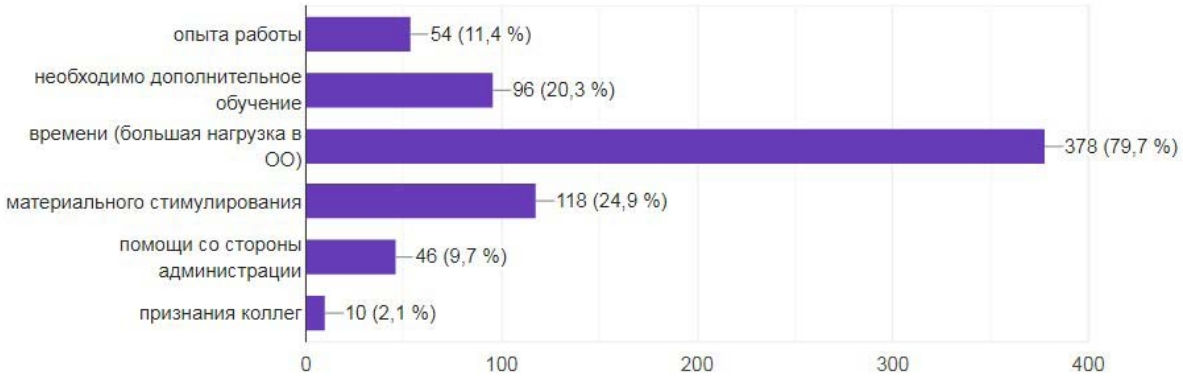

Рис. 1. Результаты опроса наставников

сить качество научно-прикладной подготовки педагогов по всем планируемым показателям и достичь ожидаемых результатов.

Повысился охват педагогов-наставников и их подопечных, включенных в республиканскую базу, появились новые направления деятельности, которые включены в систему сетевого взаимодействия. Так, например, разработана и готовится к публикации Энциклопедия наставника, в которой будет представлен опыт ведущих наставников республики.

Повысился уровень нормативно-правовой и методической подготовки, определены зоны профессионального роста и профессиональных дефицитов, внедрены новые механизмы сетевого взаимодействия наставников и подопечных, содействующие развитию форм профессионально дополняющего сотрудничества наставников разных квалификаций с молодыми учителями и учителями, испытывающими профессиональные затруднения в различных сферах педагогической деятельности. Так, в рамках проекта с помощью гугл-формы было опрошено более 500 наставников, были выявлены профессиональные дефициты и зоны роста. Выяснено, что современному наставнику не хватает опыта работы, современных обучающих программ, времени, помощи и т. д. (рис 1).

Как зону профессионального роста наставники определяют:

— транслирование опыта работы наставников из соседних регионов;

— новые проекты;

— инновационный международный опыт;

— новые модели организации наставничества [5].

Одним из существенных преимуществ сетевого взаимодействия наставников являются созданные стажировочные площадки, которые функционируют реально и виртуально. Организация деятельности стажировочных площадок позволила:

— в режиме реального времени ознакомиться с проблемами и результатами профессионального развития педагогов в контексте наставнической деятельности;

— осуществлять постоянное научно-методическое сопровождение наставничества;

— обеспечить соблюдение необходимых условий по обмену инновационным и авторским опытом педагогическими и руководящими работниками в области наставнической деятельности;

— изучить, обобщить и внедрить передовой педагогический опыт в области наставнической деятельности в образовании через СМИ, участие в научных конференциях, форумах, семинарах и др.

Важнейшим достижением проекта стала ликвидация профессиональных дефицитов педагогов-наставников, благодаря проводимым как сетевым, так и очным мероприятиям. Глобальное исследование наставнического корпуса институтом запланировано в ноябре 2022 г., но отдельные результаты уже показывают эффективность проекта и реализуемых мероприятий.

Например, результат опроса педагогов-наставников показывает, что семинары, вебинары и тренинги, проводимые по развитию связанной с планированием своей деятельности и деятельности наставника управленческой компетенции наставника, рефлексивные способности, а также коммуникативные навыки при взаимодействии с коллегами (в первую очередь, умение слушать и слышать) формируют позитивную динамику развития вышеназванных профессиональных компетенций: в начале проекта на профессиональный дефицит в области управленческой компетенции указывали почти 40 % наставников, к концу

проекта на проблему в этой сфере указывают уже 19 %. Затруднения с рефлексией отмечали около 30 % наставников, тестирование 2022 года указывает на снижение данного показателя почти в 2 раза (17 %). Важно отметить, что наставники ответственно подходят к своему профессиональному развитию и отмечают эффект от проекта и мероприятий в рамках проекта.

Заключение

Таким образом, образовательная экосистема дополнительного профессионального Республики Татарстан, с одной стороны, локальна, она отвечает местным потребностям и объединяет педагогические и руководящие кадры республики, но вместе с тем в глобализованном мире у всех есть возможность обращаться к профессиональным онлайн-сообществам, онлайн-ресурсам, платформам и др.). Реальность образовательных экосистем является «глокальной» — они связывают глобальные и локальные (региональные, местные) модели «поставщиков» компетенций.

Образовательная система Татарстана показывает свою глокальность: с одной стороны, она успешно развивается в условиях региона, при этом в условиях перехода системы образования на инновационный путь развития педагогические коллективы готовы использовать глобальный опыт для обновления своих методологических, научно-методических, прикладных и технологических профессиональных компетенций. Поэтому создание системы сетевого профессионального взаимодействия педагогических и руководящих кадров в регионе на основе экосистемного подхода способствовало:

а) возможности освоения педагогами-наставниками новых профессиональных навыков и умений с использованием ресурсов наставников из муниципальных образовательных организаций, а также при необходимости с использованием наставнических ресурсов специалистов из других регионов Российской Федерации (глокальность экосистемы);

б) расширению круга профессионального общения и профессиональных контактов;

в) развитию современной модели обмена профессиональным опытом и реализации образовательных проектов и программ;

г) созданию единого научно-методического пространства для продвижения педагогического наставничества как инновационной образовательной технологии профессионального роста педагога.

Литература

1. Уткин А. В., Шевченко К. В. Экосистемный подход в образовании: от метафоры к методологии и практике // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 2 (107). С. 175–189.
2. Лукша П., Спенсер-Кейс Д., Кубиста Д. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. URL: https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/ (дата обращения: 22.07.2022).
3. Нугуманова Л. Н., Шайхутдинова Г. А., Яковенко Т. В. Экосистемный подход к решению актуальных вопросов образования педагогов в рамках инновационной площадки РАО // Вестник педагогических наук. 2022. № 5. С. 100–104.
4. Нугуманова Л. Н., Шайхутдинова Г. А. Наставничество в повышении квалификации педагогических кадров (на примере Республики Татарстан) // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 4 (32). С. 182–187.
5. Исланова Н. Н., Шайхутдинова Г. А. Педагогическое наставничество и цифровая трансформация школьного обучения: границы взаимодействия // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3, № 3. С. 204–208.

References

1. Utkin A. V., Shevchenko K. V. Ekosistemnyj podhod v obrazovanii: ot metafory k metodologii i praktike [Ecosystem approach in education: from metaphor to methodology and practice]. *Cherepovets State University Bulletin,* 2022, no. 2 (107), pp. 175–189. (In Russian).
2. Luksha P., Spenser-Kejs D., Kubista D. Obrazovatel'nye ekosistemy: voznikayushchaya praktika dlya budushchego obrazovaniya [Educational ecosystems: Emerging practices for the future of education]. Available at: https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/ (accessed 22.07.2022). (In Russian).
3. Nugumanova L. N., Shaykhutdinova G. A., Yakovenko T. V. Ekosistemnyj podhod k resheniyu aktual'nyh voprosov obrazovaniya pedagogov v ramkah innovacionnoj ploshchadki RAO [Ecosystem approach to solving urgent problems of pedagogical education within the framework of the innovation platform of the Russian Academy of Education]. *Bulletin of Pedagogical Sciences,* 2022, no. 5, pp. 100–104. (In Russian).
4. Nugumanova L. N., Shaukhutdinova G. A. Nastavnichestvo v povyshenii kvalifikacii pedagogicheskih kadrov (na primere Respubliki Tatarstan) [Mentoring in the advanced training of pedagogical staff (on the example of the Republic of Tatarstan)]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2018, no. 4 (32), pp. 182–187. (In Russian).
5. Islanova N. N., Shaykhutdinova G. A. Pedagogicheskoe nastavnichestvo i cifrovaya transformaciya shkol'nogo obucheniya: granicy vzaimodejstviya [Pedagogical mentoring and digital transformation of school education: boundaries of interaction]. *Review of Pedagogical Research,* 2021, vol. 3, no. 3, pp. 204–208. (In Russian).

УДК/UDC 378
DOI 10.54509/22203036_2022_4_51
EDN AJCMJY

Бойко Евгений Анатольевич
доктор технических наук, профессор,
заведующий кафедрой тепловых электрических станций,
Сибирский федеральный университет, г. Красноярск

Пикалова Альбина Александровна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры тепловых электрических станций,
Сибирский федеральный университет, г. Красноярск

Boyko Evgeny A.
Doctor of Technical Sciences, Professor,
Head of the Department of Thermal Power Plants,
Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Pikalova Albina A.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Thermal Power Plants,
Siberian Federal University, Krasnoyarsk

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА С ИНДУСТРИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ

STRATEGIC INTERACTION OF A UNIVERSITY WITH INDUSTRIAL PARTNERS

Введение. В статье рассматриваются задачи взаимодействия вузов и потенциальных работодателей как ключевой показатель повышения качества профессиональной подготовки выпускников вуза.

Методология. В исследовании предлагается концептуальная модель, которая систематизирует и описывает механизм всестороннего взаимодействия образовательных организаций и индустриальных партнеров, рассматривает особенности партнерства и сотрудничества. Представленные в работе методические рекомендации опираются на принципы взаимной ответственности вузов и индустриальных партнеров за качество предоставляемого образования и его обеспечение, а также использование всего разнообразия практик сотрудничества.

Результаты. Представлены результаты внедрения модели на кафедре «Тепловые электрические станции» Сибирского федерального университета под задачи подготовки теплоэнергетиков крупных энергогенерирующих компаний ПАО «Газпром энергохолдинг», ООО «Сибирская генерирующая компания» и ПАО «Юнипро». Концептуальная модель системного взаимодействия вуза и предприятий индустриального партнера основана на решении ряда ключевых задач, в частности: информационной поддержке профориентационных, вузовских и отраслевых мероприятий; эффективной совместной (вуза и индустриального партнера) профориентационной работе с выпускниками школ — абитуриентами профильных направлений подготовки; работа индустриальных партнеров с профильными кафедрами (образовательными программами) вуза по обеспечению необходимой численности и качества выпускников.

Заключение. Авторами отмечается, что практическое внедрение модели стратегического взаимодействия вуза и индустриальных партнеров требует модернизации функционально-организационной структуры кафедр, что позволяет регламентировать системную работу и контроль уникальных обязательных процессов. На региональном уровне в основе мероприятий в рамках политики занятости должна лежать эффективная организация процедуры долгосрочного взаимодействия вузов и работодателей в лице индустриальных партнеров.

Introduction. The article discusses the tasks and conceptual model of interaction between potential employers and educational institutions of higher education in improving the quality of professional training of university graduates.

Methodology. The study proposes a model that systematizes the comprehensive interaction of educational organizations and industrial partners, considering the specifics of partnership and cooperation. The methodological recommendations presented in the paper are based on the principles of mutual responsibility of universities and industrial partners for the quality of the education provided and its provision, as well as the use of the whole variety of cooperation practices.

Results. The results of the implementation of the model discussed are presented at Department of Thermal Power

Plants of the Siberian Federal University for the tasks of training heat power engineers of large power generating companies PJSC "Gazprom Energoholding", LLC "Sibirskaya Generiruyushchaya Kompaniya" and PJSC "Unipro". The conceptual model of systemic interaction between the university and industrial partner enterprises is based on solving a number of key tasks, especially the following ones: information support for career guidance, university and industry events; effective joint (university and industrial partner) career guidance work with school graduates — applicants for specialized areas of training; the work of industrial partners with specialized departments (educational programs) of the university to ensure the required number and quality of graduates.

Conclusion. The authors note that the practical implementation of the model of strategic interaction between a university and its' industrial partners requires the modernization of the functional and organizational structure of departments, which allows to regulate the systematic work and control of unique educational processes. At the regional level, measures within the framework of employment policy should be based on the effective organization of the procedure for long-term interaction between universities and employers represented by industrial partners.

Ключевые слова: инженерное образование, профориентационная работа, выпускники вуза, индустриальные партнеры кафедры.

Keywords: engineering education, career guidance, university graduates, industrial partners of a department.

Введение

Основная цель профессионального образования — подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [1].

Прямая корреляция скорости развития общества в информационном и научно-техническом плане и, как следствие, формулируемыми запросами к высшему образованию, как к качеству и процессу, так и к уровню выпускников, определяет изменение не только содержания дидактического обеспечения, но и поиск моделей, технологий взаимодействия с прямыми партнерами, обеспечивающими связь на входе и выходе, в системе «школа — вуз — предприятие» [2]. Что находит отражение в происходящем реформировании системы высшего образования, в изменении подходов к функционированию, методах и технологиях организации и управления.

Методология

Качество современного образования детерминируется и, как следствие, зависит от множества компонентов и их совокупности. Определяющим показателем качества образования является соотношение полученного результата обучения с актуальными потребностям участников образовательного процесса, что, в том числе, находит отражение в трудоустройстве и успешности выпускников. Результативность этих показателей возможно обеспечить за счет реализации практико-ориентированных (прикладных) образовательных программ; включения и участия работодателей на разных этапах образовательного процесса; соответствия профессиональным стандартам на этапе проектирования программ [3]. Нельзя не согласиться с исследователями, утверждающими, что:

— «взаимодействие работодателя с высшим учебным заведением (вузом, кафедрой, образовательной программой) должно быть неотъемлемой частью всех этапов учебного процесса» [4];

— «сотрудничество между университетами и предприятиями является ключевым инструментом как повышения качества образования, так и наиболее эффективного использования знаний в сфере труда (на предприятиях)» [5];

— «взаимодействие вуза и работодателей становится важным показателем качества и надежности деятельности вуза, одним из важнейших критериев его конкурентоспособности на рынке образования и рынке труда» [3];

— «на рынке образовательных услуг сегодня действует новый игрок — работодатель. Решение задач подготовки нужных для экономики специалистов возможно лишь при тесном взаимодействии вуза и предприятия, а для этого нужна система» [6].

В современных отечественных вузах реализовываются достаточно традиционные и распространенные технологии и способы взаимодействия с компаниями-партнерами (организация и проведение практик, участие работодателей в ГИА, трудоустройство выпускников, повышение квалификации работников предприятий). Однако масштаб и результативность такого взаимодействия в большинстве случаев ограничены отсутствием системного подхода к организации эффективного сотрудничества вузов (кафедр, обра-

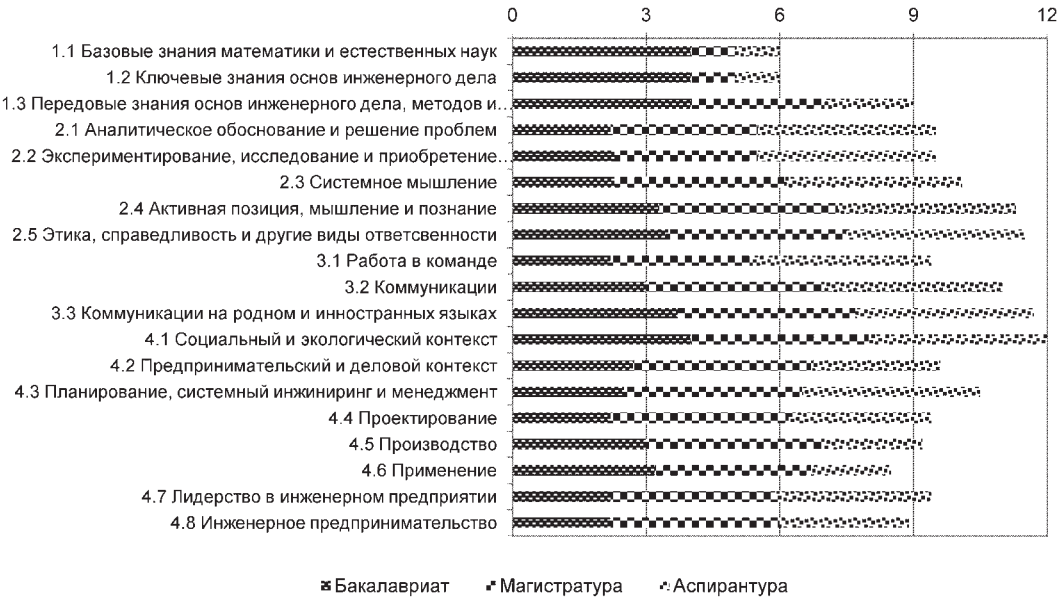

Рис. 1. Степень актуальности разделов компетенций (по 4-балльной шкале Skoltech Learning Outcomes Framework для проектирования уровневых программ инженерного образования

зовательных программ) и работодателей в лице индустриальных партнеров. В этой связи разработка и внедрение системной и эффективной модели долгосрочного стратегического взаимодействия вуза (кафедры, образовательной программы) и индустриального партнера, основанной на балансе взаимоувязанных интересов и неформальном подходе, представляют актуальную и востребованную проблему.

Результаты

В данной статье представлена концептуальная модель взаимодействия вуза и индустриального партнера, которая в течение последних десяти лет формируется и внедряется в ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» на кафедре «Тепловые электрические станции» для многоуровневой подготовки (бакалавриат, магистратура и аспирантура) по направлению «Теплоэнергетика и теплотехника» в интересах таких индустриальных партнеров, как ПАО «Газпром энергохолдинг», ООО «Сибирская генерирующая компания» и ПАО «Юнипро» и др. [7]. При разработке образовательных программ в вузе стоит учитывать аспект взаимодействия с индустриальными партнерами и согласование вопросов определения социального заказа и требований к выпускникам вуза, постановку целей партнерства и результатов обучения на уровне универсальных, цифровых и профессиональных компетенций в виде паспорта выпускника с формулированием видов деятельности и профессиональных задач [8; 9] (рис. 1 и 2).

К основному числу целевых ориентиров модели взаимодействия вуза и индустриального партнера можно отнести:

— повышение привлекательности отрасли и профессии у школьников — будущих абитуриентов;

— повышение уровня мотивации на получение инженерного и профильного образования у школьников;

— повышение балла ЕГЭ у выпускников и формирование условий для успешного поступление в вуз;

— обеспечение эффективного и качественного образования в вузе в интересах индустриального партнера;

— получение навыков проектно-ориентированного обучения на примере решения реальных производственных задач;

— обеспечение возврата выпускников вуза на предприятия индустриального партнера;

— обеспечение в минимальные сроки адаптации выпускников на предприятии после окончания вуза;

— повышение инновационной привлекательности отрасли, профессии и предприятий индустриального партнера.

Представленные в работе методические рекомендации базируются на принципах взаимной ответственности вузов и индустриальных партнеров за качество предоставляемого образования и его обеспечение, а также на разнообразии систем практик сотрудничества вузов и индустриальных партнеров на национальном и институциональном уровнях [10].

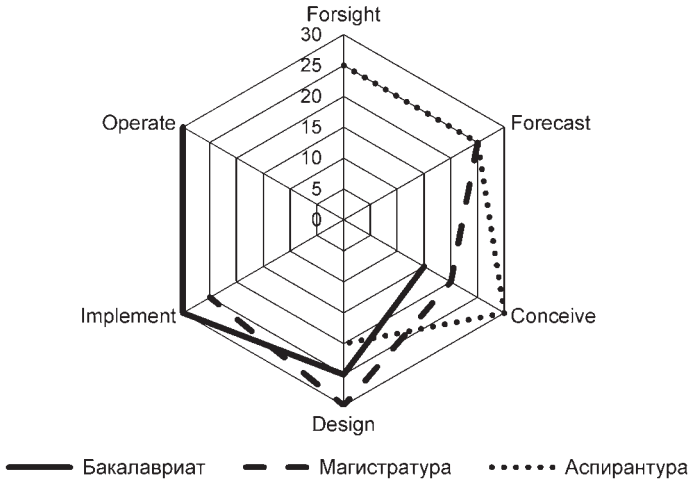

Рис. 2. Ориентация результатов обучения (%) по программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры по этапам комплексной, инновационной и исследовательской инженерной деятельности: Conceive — изобретательство; Design — проектирование; Implement — производство; Operate — применение; Forecast — прогнозирование; Foresight — предвидение

Следует отметить, что реализация изложенной модели предъявляет определенные требования к индустриальному партнеру. К числу базовых характеристик индустриального партнера относятся: отраслевое лидерство; динамично развивающееся высокотехнологичное и инновационное предприятие; наличие ориентиров на глобальную и региональную конкурентоспособность; социально ответственное предприятие; наличие условий и высокого уровня вовлеченности для системной работы по подготовке кадров и работы с вузами; эффективный менеджмент.

Концептуальная модель системного взаимодействия вуза и предприятий индустриального партнера основана на решении ряда ключевых задач, в частности: информационной поддержке профориентационных, вузовских и отраслевых мероприятий; эффективной совместной (вуза и индустриального партнера) профориентационной работе с выпускниками школ — абитуриентами профильных направлений подготовки; работа индустриальных партнеров с профильными кафедрами (образовательными программами) вуза по обеспечению необходимой численности и качества выпускников.

Информационная поддержка профориентационных, вузовских и отраслевых мероприятий включает в себя:

— информационную поддержку в городах и регионах присутствия индустриальных партнеров (публикации в СМИ о деятельности компании, ее производственных достижениях, экспертные мнения, создание специализированного сайта или страницы в социальных сетях, интервью работников вуза и предприятия, демонстрация истории успехов сотрудников предприятия, создание проморолика о вузе и предприятии, проведение общегородских конкурсов и викторин и тому подобное);

— проведение профильных экскурсий для школьников, студентов и жителей города на промышленных объектах индустриального партнера с демонстрацией технологии и культуры производства, профессионального уровня специалистов, традиций предприятия и тому подобное;

— проведение творческих, спортивных и социально-общественных мероприятий в городах и регионе присутствия индустриальных партнеров с участием школьников и студентов профильных центров, классов и направлений подготовки;

— повышение позитивного уровня и PR-реклама отрасли и стратегического партнерства предприятия со школами и вузами города (региона) через информирование о благотворительной деятельности и ее результатах.

Профориентация, совместная работа вуза и индустриального партнера по набору абитуриентов включает следующий набор задач:

— создание центров научно-технического творчества школьников с 6-го по 11-й класс (формат предпочтителен для больших городов), в которых под патронажем вуза реализуется системная подготовка школьников к сдаче ЕГЭ по математике, физике и информатике с погружением в проектную деятельность через

введение в отраслевую специфику, специализированные экскурсии, встречи с ведущими специалистами;

— создание профильных классов (10–11-й классы) по модели «школа — вуз — предприятие» (формат для малых и моногородов, где индустриальное предприятие является градообразующим) с таким же набором задач, как и в модели научно-технических центров, но с ограниченным по численности и охвату контингентом школьников;

— работа по профориентации в младших классах (8–9-й классы) школ в городах присутствия индустриального партнера (например, уроки энергосбережения и экологии, викторины, экскурсии на предприятие и т. п.);

— проведение открытых родительских собраний и торжественных мероприятий для выпускников 9-го и 11-го классов с участием представителей вуза и индустриального партнера;

— методическое сопровождение и техническое оснащение профильных центров и классов специализированным оборудованием, оснащение аудиторий в корпоративной стилистике индустриального партнера;

— проведение летних школ и мероприятий на базе вуза, профильных кафедр для школьников при поддержке индустриальных партнеров;

— премирование учителей школ и лучших выпускников, решивших поступать на профильные кафедры вуза (после зачисления в вуз) ценными призами и подарками.

Работа индустриальных партнеров с профильными кафедрами (образовательными программами) вуза является ключевой задачей, решение которой сводится к выполнению следующих мероприятий:

— совместное участие индустриального партнера с образовательными программами вуза в новом наборе (агитация, информирование, сопровождение, консультирование и т. п.);

— формирование целевых групп из выпускников профильных центров и классов по направлениям подготовки вуза под задачи индустриальных партнеров;

— активное участие в разработке, экспертизе, сопровождении и оценке содержания и результатов реализации образовательных программ вуза с получением обратной связи как от обучающихся, так и сотрудников производственных компаний;

— проведение лабораторных и практических занятий студентами вуза на действующем оборудовании индустриальных партнеров, использование его кадрового потенциала в образовательном процессе;

— организация и проведение учебных и производственных практик студентов на предприятиях индустриальных партнеров, сопровождающееся трудоустройством на должность и сдачей квалификационных экзаменов по технике безопасности, правилам технической эксплуатации и пожарной безопасности;

— финансирование (расходные материалы, оборудование и инструменты, условия выполнения работ), сопровождение и экспертиза проектной деятельности студентов;

— содействие в материально-техническом оснащении лабораторной и учебной базы образовательных программ вуза;

— выдача и сопровождение индустриальным партнером реальных тем курсовых проектов и выпускных квалификационных работ для студентов 3–4-х курсов — эффективное наставничество;

— внедрение в учебный процесс вуза технических средств обучения, используемых на предприятиях индустриального партнера;

— участие студентов вуза в творческих, спортивных и общественно значимых мероприятиях индустриальных партнеров;

— содействие в трудоустройстве выпускников вуза;

— реализация специальных стипендиальных программ индустриального партнера для студентов и преподавателей профильных направлений подготовки;

— поддержка и финансирование (в виде мини-грантов) научно-технической и научно-исследовательской деятельности студентов под задачи индустриального партнера. Для этой цели наиболее перспективна модель студенческого конструкторского бюро или R&D-центра;

— формирование и системное финансирование НИР и ОКР для преподавателей и студентов, образовательной программы вуза под реальные задачи индустриального партнера;

— создание и функционирование Академического совета при участии профильных региональных министерств, индустриальных партнеров, научных и образовательных организаций для эффективного решения методических, практических и политических вопросов подготовки профильных специалистов в вузе;

— проведение ежегодных совещаний по проблемам и задачам реализации модели;

— проведение совместных научно-практических конференций, профессиональных конкурсов и чемпионатов с участием студентов и преподавателей вузов, а также специалистов индустриальных партнеров;

— финансирование участия лучших студентов вузов в выездных всероссийских и международных профессиональных и научно-технических мероприятиях;

— ежегодное проведение в вузе Дня компании СГК, встреч студентов и проведение мастер-классов, тренингов с ведущими специалистами предприятий индустриальных партнеров с целью формирования корпоративной и отраслевой лояльности.

Важным аспектом системного стратегического взаимодействия вуза и индустриального партнера является нацеленность на достижение ключевых индикаторов эффективности, к числу которых можно отнести:

— численность абитуриентов и их балл ЕГЭ, зачисленных в вуз на направления подготовки в интересах индустриального партнера;

— средний балл успеваемости студентов, выпускников центров и профильных классов индустриальных партнеров;

— количество реальных проектов (тем курсовых, выпускных квалификационных работ, магистерских диссертаций), реализуемых образовательной программой (кафедрой) под задачи индустриального партнера, их эффективность;

— число выпускников вуза (из числа выпускников центров и профильных классов), вернувшихся на предприятия индустриального партнера;

— динамика роста зарплаты выпускников, трудоустроившихся на предприятия индустриального партнера в течение 3 лет после выпуска;

— оценка вуза деятельности центров и профильных классов, оценка индустриального партнера эффективности деятельности вуза и школы;

— ежегодная оценка и резюме кураторов индустриального партнера эффективности проекта;

— самооценка участников проекта.

Ожидаемые результаты функционирования предложенной модели взаимодействия вуза и индустриального партнера сводятся к достижению ряда ключевых показателей:

— стабильный приток высококвалифицированных молодых специалистов из вуза. Ежегодное трудоустройство 6–7 человек (из расчета на один профильный класс) на предприятия индустриального партнера, подготовленных по модели «школа — вуз — предприятие»;

— сокращение периода адаптации выпускников с 2–3 лет до 3–4 месяцев. Снижение издержек предприятия на подготовку и переподготовку молодых специалистов в 2 раза. Сокращение на 45–50 % аварийности основного оборудования по вине персонала из числа молодых специалистов;

— снижение текучести среди выпускников вуза на уровень менее 10 % за счет повышения вовлеченности молодых специалистов и привлекательности индустриального партнера на основе создания новых форматов социальной и корпоративной среды;

— повышение динамики профессионального роста молодых сотрудников кадрового резерва за счет выполнения ими магистерских и кандидатских диссертаций на актуальные для индустриального партнера технологические проекты;

— повышение инновационной привлекательности индустриального партнера за счет участия молодых сотрудников предприятия в грантах регионального и федерального уровней. Достижение общего технико-экономического эффекта от внедрения инноваций на предприятиях индустриального партнера более 100 млн рублей в год.

Представленная выше модель стратегического взаимодействия вуза и индустриального партнера успешно реализуется на кафедре ТЭС СФУ под задачи подготовки теплоэнергетиков для крупных энергогенерирующих компаний РФ (ПАО «Газпром энергохолдинг», ООО «Сибирская генерирующая компания» и ПАО «Юнипро»). К числу значимых полученных результатов стратегического взаимодействия можно отнести [11] следующие:

— география набора насчитывает 18 регионов РФ и 5 стран ближнего и дальнего зарубежья, что поднимает уровень интернационализации образовательной программы с 1,2 до 8,5 %;

— средний балл ЕГЭ (при численности набора в 50 человек) за последние пять лет реализации модели повысился с 178,3 до 212,5 по трем вступительным дисциплинам;

— сохранность контингента повысилась с 46 до 85 %;

— обеспечена 100-процентная результативность по трудоустройству выпускников на предприятия индустриальных партнеров. При этом индустриальными партнерами отмечается высокая оценка качества подготовки специалистов, подтверждаемая результатами многочисленных экспертных опросов;

— удалось повысить в три раза публикационную активность студентов, а также их участие в конференциях и научно-технических конкурсах;

— результаты более 60 % магистерских и 90 % аспирантских диссертаций обладают признаками научной новизны и практической значимости, что нашло свое отражение в частичном или полном их внедрении на предприятиях индустриальных партнеров;

— благодаря высокой степени коммерциализации ряда студенческих разработок, их авторам удалось принять участие в региональных и федеральных кон-

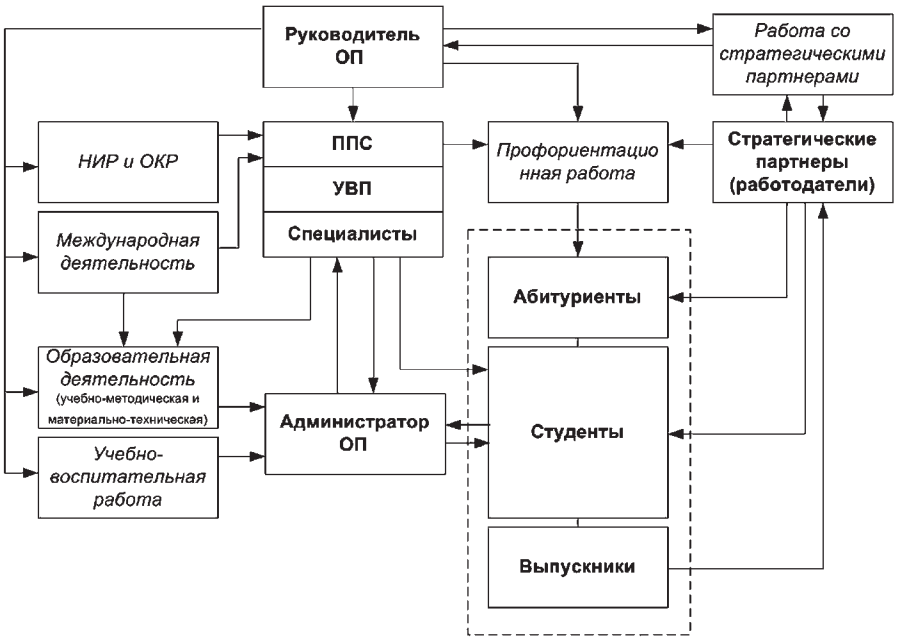

Рис. 3. Интеграционная модель взаимодействия вуза и индустриального (стратегического) партнера (на примере кафедры ТЭС СФУ)

курсах инновационных молодежных проектов, получить признание и финансовую поддержку на их реализацию в размере более 2 млн рублей;

– индустриальные партнеры обеспечивают ежегодные стипендиальные программы более чем для 30 студентов всех уровней подготовки кафедры на сумму до 1,5 млн рублей;

– переоснащено более шести специализированных лабораторий новым учебно-методическим и технологическим оборудованием за счет внебюджетных средств, предоставленных индустриальным партнером на сумму 35 млн рублей;

– ежегодный объем финансирования проектной деятельности студентов, реализации совместных различных культурно-массовых и общественно значимых мероприятий, профориентационной работы и информационной поддержки составляет более 3 млн рублей;

– общий объем научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, выполненных преподавателями и студентами кафедры под задачи индустриальных партнеров, за последние пять лет составил более 40 млн рублей;

– по итогам 2018 и 2020 годов образовательные программы по подготовке бакалавров и магистров теплоэнергетиков, реализуемые на кафедре «Тепловые электрические станции» СФУ, вошли в число лучших программ России по итогам экспертного голосования в рамках Всероссийского проекта «Лучшие образовательные программы инновационной России».

Практическое внедрение модели стратегического взаимодействия вуза и индустриальных партнеров потребовало модернизации функционально-организационной структуры кафедры (образовательной программы), что позволило обеспечить качество подготовки выпускников и выполнение основных параметров эффективности программы, а также оптимизировать человеческие, финансовые и материальные ресурсы (рис. 3). В такой постановке новая структура образовательной программы регламентирует системную реализацию и контроль уникальных обязательных процессов (образовательная деятельность, НИОКР, учебно-воспитательная работа, международная деятельность, работа с индустриальными партнерами и профориентационная деятельность) [11].

Заключение

В заключении следует отметить, что выстраивание отношений сотрудничества высшей школы (через кафедры и образовательные программы) и реального сектора экономики на современном этапе является необходимостью, которую определяют современные условия развития мирового сообщества. В этой связи появляется потребность в принятии основательных организационных решений для установления продуктивного диалога между ними, способствующего повышению качества образования. Внедрение модели стратегического взаимодействия вуза и индустриальных партнеров требует модернизации функ-

ционально-организационной структуры кафедр и ориентации на решение следующих задач: информационная поддержка профориентационных, вузовских и отраслевых мероприятий; эффективная совместная профориентационная работа с выпускниками школ — абитуриентами профильных направлений подготовки; работа индустриальных партнеров с профильными кафедрами вуза по обеспечению необходимой численности и качества выпускников. И как следствие — на региональном уровне остро ощущается необходимость установления долгосрочного диалогового партнерского взаимодействия между вузами и работодателями в лице индустриальных партнеров, что должно быть положено в основу реализуемой политики занятости и даст положительные результаты в сокращении безработицы и напряжения на рынке труда, повысит результативность предприятий и нарастит объемы внутреннего продукта в регионе.

Литература

1. Дралюк И. А., Дралюк Р. С. Повышение качества подготовки специалиста как условие его конкурентоспособности // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI междунар. науч. конф. СПб., 2014. С. 297–300.
2. Морозова Е. А. Взаимодействие вузов и работодателей как условие качественной подготовки выпускников: мнение экспертов // Вестник КемГУ. 2016. № 1. С. 70–76.
3. Лысенко Н. Н. Анализ организации взаимодействия предприятий-работодателей и вуза // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 3 (19). С. 125–129.
4. Шевелев Н. Н. Стратегическое партнерство вуза и предприятий — основа инновационного развития экономики // Высшее образование в России. 2013. № 11. С. 50–54.
5. Шевченко Д. А., Каплан Д. А., Куневич Я. Ю. Современная организация взаимодействия вуза и работодателей // Человеческий капитал и профессиональное образование. 2012. № 1 (1). С. 14–18.
6. Язовцев И. А. Генезис взаимодействия системы «вуз — работодатель» // Управленец. 2012. № 7-8 (35-36). С. 38–44.
7. Опыт внедрения всемирной инициативы CDIO в практику подготовки теплоэнергетиков в Сибирском федеральном университете / Е. А. Бойко, П. В. Шишмарев, Д. И. Карабарин, А. А. Пикалова // Инженерное образование. 2017. № 22. С. 81–87.
8. Бойко Е. А., Пикалова А. А. Формирование универсальных компетенций у инженерных кадров на примере реализации многоуровневой модели проектно-ориентированной подготовки // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 4 (44). С. 145–152.
9. Бойко Е. А. Формирование профессиональных цифровых компетенций при реализации многоуровневой модели проектно-ориентированной подготовки // Энергобезопасность и энергосбережение. 2021. № 1. С. 61–71.
10. Моисейкина Ю. Н., Жакупова Г. Т. Методические рекомендации университетам для развития сотрудничества в рамках системы «Бизнес — Вуз». М., 2020. 190 с.
11. Реализация модели системных изменений многоуровневой проектно-ориентированной подготовки теплоэнергетиков в Сибирском федеральном университете / Е. А. Бойко, П. В. Шишмарев, Д. И. Карабарин, А. В. Бобров, С. Р. Янов, Н. С. Черных, А. А. Пикалова, Д. В. Сургутский, И. В. Загородний // Вестник МЭИ. 2022. № 1. С. 66–84.

References

1. Dralyuk I. A., Dralyuk R. S. Povyshenie kachestva podgotovki specialista kak uslovie ego konkurentosposobnosti [Improving the quality of specialist training as a condition for its competitiveness]. *Theory and practice of education in the modern world: Proceedings of the VI international scientific conference.* St. Petersburg, 2014, pp. 297–300.
2. Morozov E. A. Vzaimodejstvie vuzov i rabotodatelej kak uslovie kachestvennoj podgotovki vypusknikov: mnenie ekspertov [The interaction between higher education institutions and employers as a condition of high-quality training of graduates: experts'opinions]. *Bulletin of Kemerovo State University,* 2016, no. 1, pp. 70–76. (In Russian).
3. Lysenko N. N. Analiz organizacii vzaimodejstviya predpriyatiĭ-rabotodatelej i vuza [Analysis of interacting organization between enterprises-employers and higher education institution]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2015, no. 3 (19), pp. 125–129. (In Russian).
4. Shevelyov N. N. Strategicheskoe partnerstvo vuza i predpriyatiĭ — osnova innovacionnogo razvitiya ekonomiki [Strategic partnership between university and enterprises as the basis of innovation economy development]. *Higher Education in Russia,* 2013, no. 11, pp. 50–54. (In Russian).
5. Shevchenko D. A., Kaplan D. A., Kunevich Ya. Yu. Sovremennaya organizaciya vzaimodejstviya vuza i rabotodatelej [Modern organization of interaction between the university and employers]. *Human Capital and Professional Education,* 2012, no. 1 (1), pp. 14–18. (In Russian).
6. Yazovtsev I. A. Genezis vzaimodejstviya sistemy «vuz-rabotodatel'» [Genesis of the system of higher education institutions and employers cooperation]. *Manager,* 2012, no. 7-8 (35-36), pp. 38–44. (In Russian).
7. Boyko E. A., Shishmarev P. V., Karabarin D. I., Pikalova A. A. Opyt vnedreniya vsemirnoj iniciativy CDIO v praktiku podgotovki teploenergetikov v Sibirskom federal'nom universitete [Experience in implementing the CDIO global initiative in the practice of training heat power engineers at the Siberian Federal University]. *Engineering Education,* 2017, no. 22, pp. 81–87. (In Russian).
8. Boyko E. A., Pikalova A. A. Formirovanie universal'nyh kompetencij u inzhenernyh kadrov na primere realizacii mnogourovnevoj modeli proektno-orientirovannoj podgotovki [Formation of universal competencies in engineering personnel by implementing a multilevel model of project-based training]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2021, no. 4 (44), pp. 145–152. (In Russian).
9. Boiko E. A. Formirovanie professional'nyh cifrovyh kompetencij pri realizacii mnogourovnevoj modeli proektno-orientirovannoj podgotovki [Digital skill development in project-based learning of heat power engineering students]. *Energy Safety and Energy Saving,* 2021, no. 1, pp. 61–71. (In Russian).
10. Moiseikina Yu. N., Zhakupova G. T. Metodicheskie rekomendacii universitetam dlya razvitiya sotrudnichestva v ramkah sistemy «Biznes-Vuz» [Methodological recommendations to universities for the development of cooperation within the framework of the "Business-University" system]. Moscow, 2020, 190 p. (In Russian).
11. Boyko E. A., Shishmarev P. V., Karabarin D. I., Bobrov A. V., Yanov S. R., Chernykh N. S., Pikalova A. A., Surgutskiy D. V., Zagorodniy I. V. Realizaciya modeli sistemnyh izmenenij mnogourovnevoj proektno-orientirovannoj podgotovki teploenergetikov v Sibirskom federal'nom universitete [Implementing a model of system changes in the multilevel project-oriented training of specialists in thermal power engineering at the Siberian Federal University]. *Bulletin of MPEI,* 2022, no. 1, pp. 66–84. (In Russian).

УДК/UDC 377
DOI 10.54509/22203036_2022_4_59
EDN AKXHNE

Ломтева Елена Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), г. Москва

Lomteva Elena V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Leading Researcher, the Center of Continuing Education Economics, Institute of Applied Economic Research, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

Бедарева Лариса Юрьевна
старший научный сотрудник Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), г. Москва

Bedareva Larisa Yu.
Senior Research Associate, the Center of Economics of Continuing education, Institute of Applied Economic Research, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

ВЛИЯНИЕ ДЕМОЭКЗАМЕНА НА ТРУДОУСТРОЙСТВО МОЛОДЕЖИ[1]

THE ROLE OF THE YOUTH EMPLOYMENT DEMO EXAM

Введение. Статья посвящена анализу влияния сдачи выпускниками образовательных организаций системы среднего профессионального образования (СПО) государственной итоговой аттестации (ГИА) в формате демонстрационного экзамена (ДЭ) по стандартам WorldSkills на трудоустройство. В основе исследования лежит оценка мнения трудоустроенных выпускников системы СПО и работодателей о наличии приоритета трудоустройства при сдаче ГИА в формате ДЭ, а также сравнение начального уровня средних заработных плат выпускников системы СПО как сдававших традиционную государственную итоговую аттестацию, так и в формате демонстрационного экзамена. Дополнительно приводится общая характеристика распределения выпускников системы по различным каналам занятости, а также основные причины отказа от трудоустройства по полученной профессии (специальности) выпускников системы СПО, обучавшихся по договору целевого обучения.

Методология. Социологический опрос проведен Центром экономики непрерывного образования РАНХиГС в октябре 2021 года среди 99 995 выпускников образовательных организаций СПО 2019–2021 гг. и 958 ведущих представителей работодателей из 61 субъекта Российской Федерации в рамках мониторинга показателей трудоустройства (включающих заработную плату) выпускников образовательных организаций, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования. В качестве основных методов исследования авторами были использованы: анализ нормативно-правового обеспечения профессионального образования, а также метод сравнения статистических данных форм федерального статистического наблюдения. Систематизация и обобщение полученных данных легли в основу создания методических рекомендаций для органов управления образованием, разработанных в рамках государственного контракта от 26.06.2020 № 05.S12.11.0001.

Результаты. В ходе исследования сделаны выводы, что выпускники системы СПО не считают существенным преимуществом при трудоустройстве сдачу ГИА в формате демонстрационного экзамена, уровень стартовых заработных плат при этом также находится примерно на одном уровне с теми, кто сдавал ГИА в традиционном формате. Также низкую заинтересованность в выпускниках, сдавших ГИА в формате ДЭ, показали и работодатели, что подтверждается результатами проведенного социологического опроса.

[1] Статья выполнена в рамках научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС.

Заключение. Введение демонстрационного экзамена как итоговой формы аттестации выпускников профессиональных образовательных организаций сегодня не представляет существенного интереса ни для обучающихся, ни для работодателей. Поэтому с целью повышения доли трудоустроенных, особенно по специальности, необходим комплекс мероприятий, позволяющий работодателям и всем заинтересованным сторонам подключаться к практической подготовке обучающихся уже с первого курса, а не на этапе защиты. Результаты данной работы могут быть использованы для совершенствования механизмов взаимодействия профессиональных образовательных организаций с ведущими работодателями области, а также в профориентационной работе.

Introduction. The article is devoted to the analysis of the impact of passing by graduates of educational organizations of the secondary vocational education system of the state final certification in the format of a demo-exam according to WorldSkills standards on employment. The study is based on an assessment of the opinion of employed graduates of the secondary vocational education system and employers on the availability of priority in employment when passing the state final certification in the PE format, as well as a comparison of the initial level of average wages of graduates of the secondary vocational education system both who passed the traditional state final certification and in the format of a demonstration exam. In addition, a general description of the distribution of graduates of the system through various employment channels is given, as well as the main reasons for refusing employment in the received profession (specialty) of graduates of the special training system who studied under the contract on targeted training.

Methodology. The leading method was a sociological study conducted as part of the monitoring of employment indicators (including wages) of graduates of educational organizations implementing educational programs of secondary vocational education, according to their professions (specialties) by the Center for Continuing Education Economics of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration in October 2021 among 99,995 graduates of educational organizations professional education in 2019–2021 and 958 leading representatives of employers from the 61st constituent entity of the Russian Federation. Authors used the following research methods as the main ones: an analysis of regulatory support for vocational education, as well as a method for comparing statistical data of forms of federal statistical observation. The systematization and generalization of the data obtained formed the basis for the creation of methodological recommendations for educational authorities developed under state contract No. 05.S12.11.0001 of June 26, 2020.

Results. In the course of the study, conclusions were made that graduates of the professional education system do not consider it a significant advantage in employment to pass the state final certification in the format of a demonstration exam, while the level of starting wages is also approximately the same as those who passed the state final certification in the traditional format. Employers also showed low interest in graduates who passed the state final certification in the demo-exam format, which is confirmed by the results of a sociological survey.

Conclusion. The introduction of the demo-exam as the final form of certification of graduates of professional educational organizations today is not of significant interest either for students or for employers. Therefore, in order to increase the share of employed people, especially in the specialty, a set of measures is needed that allows employers and all interested parties to connect to the practical training of students from the first year, and not at the protection stage. The results of this work can be used to improve the mechanisms of interaction of professional educational organizations with leading employers of the region, as well as in career guidance work.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, трудоустройство, демонстрационный экзамен, профессиональные навыки.

Keywords: secondary vocational education, employment, demonstration exam, professional skills.

Введение

В рамках повышения качества подготовки кадров системой среднего профессионального образования, а также для синхронизации профессий и специальностей, по которым ведется обучение в профессиональных образовательных организациях, с потребностями рынков труда субъектов Российской Федерации, Министерством просвещения Российской Федерации был принят приказ от 08.11.2021 № 800 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования», в котором представлен новый порядок проведения государственной итоговой аттестации в обязательном формате демонстрационного экзамена. Повсеместное внедрение в образовательных организациях СПО ГИА в формате ДЭ потребует достаточно длительной и довольно финансово- и человекозатратной подготовки, поскольку возникнет необходимость привлече-

ния большого числа независимых экспертов к работе в государственных аттестационных комиссиях.

Кроме того, введение рядом стран санкций против России в 2022 г. повлияло на оформление инфраструктурных листов для проведения ДЭ, в т. ч. ДЭ профильного уровня с учетом положений стандартов Ворлдскиллс, которые теперь могут наполняться на усмотрение образовательной организации (письмо АНО «Агентство развития профессионального мастерства (Ворлдскиллс Россия)» от 24.03.2022 № 1.5/АРПМ-744/2022 «Об упрощении требований к материально-техническому оснащению площадок, претендующих на получение статуса центра проведения демонстрационного экзамена, ввиду складывающейся ситуации в 2022 году». Однако у работодателей существуют свои стандарты оснащения рабочих мест, зачастую отличающиеся от стандартов, заложенных в инфраструктурных листах ДЭ, что затрудняет быструю адаптацию выпускников ПОО к производственному процессу из-за отсутствия навыков работы на оборудовании работодателя.

Поэтому с целью анализа влияния ГИА в формате ДЭ, в т. ч. по стандартам Ворлдскиллс, на последующее трудоустройство выпускников образовательных организаций СПО, а также на величину их средней заработной платы, был проведен социологический опрос как самих выпускников образовательных организаций СПО, так и работодателей в ряде регионов Российской Федерации.

Методология

В основе исследования лежит мониторинг показателей трудоустройства (включающих заработную плату) выпускников образовательных организаций, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования, по имеющейся у них профессии (специальности), проведенный посредством социологического опроса в электронном формате. На основе полученных данных проведен: анализ распределения выпускников ПОО 2019/2021 уч. г. выпуска по каналам занятости; влияние сдачи ГИА в формате ДЭ на трудоустройство выпускников ПОО (мнение выпускников и мнение работодателей); анализ заработной платы в зависимости от результатов демонстрационного экзамена.

Инструментарий социологического исследования включал анкетный опрос в электронном формате выпускников системы среднего профессионального образования (99 995 выпускников 2019–2021 гг. для оценки каналов занятости и 7 857 выпускников 2018–2021 гг. для оценки влияния формата ДЭ), анкетный опрос работодателей (958 респондентов).

Исследование реализовано в разрезе отдельных федеральных округов, субъектов Российской Федерации и России в целом.

Для наглядности результаты исследования были оформлены в виде инфографики.

Результаты

Вопросы выбора молодыми людьми образовательных и профессиональных траекторий всегда были в центре внимания ученых, в том числе и социологов. Однако большинство работ данной тематики были посвящены выбору выпускников 9-х классов с акцентом на успеваемость, территориальное неравенство, социально-экономическое положение семей, в т. ч. рассматривались первичные и вторичные эффекты социального происхождения семей [1; 2; 4; 5]. В ряде работ рассмотрены особенности изменений в выборе образовательных и профессиональных траекторий не только молодых людей, которые в большинстве работ были в центре внимания исследователей, но и старшего поколения [3]. Отдельно изучались особенности выбора трудящейся молодежью заочной формы обучения в вузе [6]. Отдельно стоит отметить исследование Высшей школы экономики, посвященное исследованию сложных образовательных и профессиональных маршрутов выпускников вузов в зависимости от параметров человеческого капитала и социально-экономического статуса [7]. Однако выбор выпускников образовательных организаций среднего профессионального образования (ПОО) между возможностью сдавать государственную итоговую аттестацию в традиционном формате или в форме демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills, а также влияние сдачи ГИА в формате ДЭ на само трудоустройство практически не рассматривались, или эти исследования носили фрагментарный характер.

С целью исследования и последующего анализа вышеперечисленных факторов ЦЭНО[2] РАНХиГС[3] в 2021 г. провел мониторинг показателей трудоустройства (включающих заработную плату) выпускников образовательных организаций, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования, по имеющейся у них профес-

[2] Центр экономики непрерывного образования.
[3] Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

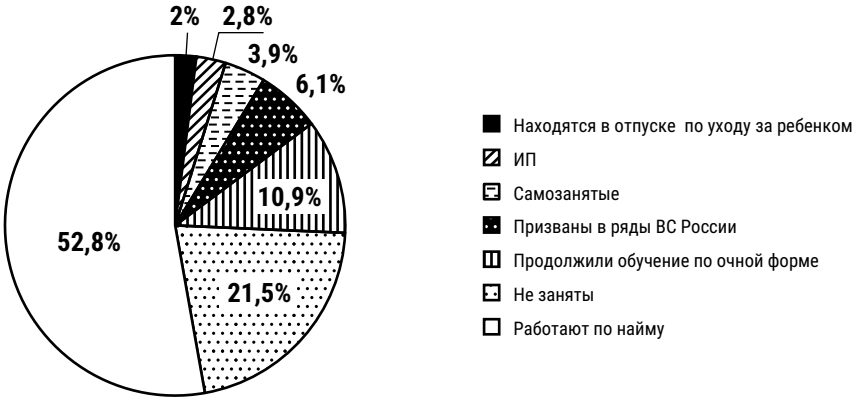

Рис. 1. Распределение выпускников ПОО 2021 г. по каналам занятости (незанятости) по России, %

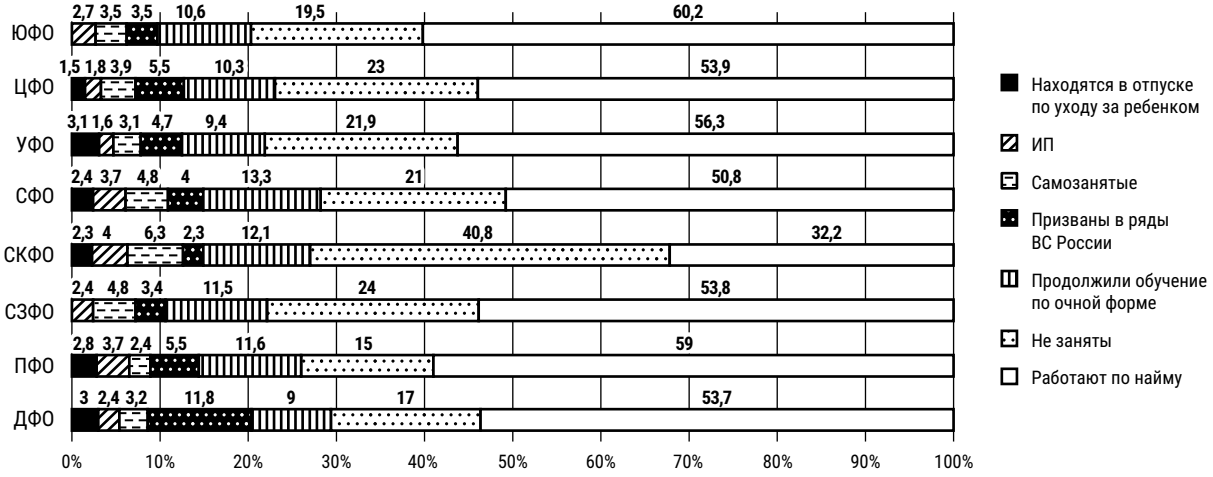

Рис. 2. Распределение выпускников ПОО 2021 г. по каналам занятости / незанятости по федеральным округам

сии (специальности) посредством социологического опроса в электронном формате во всех регионах Российской Федерации. В соцопросе приняли участие 96 292 выпускника ПОО 2019 г. из 85 регионов, 1 344 выпускника ПОО 2020 г. из 78 регионов, 2 359 выпускников ПОО 2021 г. из 80 регионов и 958 работодателей из 61 региона.

Опрос выпускников ПОО 2021 г. показал (рис. 1), что доля занятых в экономике (работают по найму, ИП и самозанятые) среди завершивших обучение в 2021 г. составила 59,5 % (на 12,1 % меньше, чем в 2020 г.), из них около 42,0 % выпускников ПОО 2021 г. устроились на работу по специальности (на 10,0 % меньше, чем в предыдущем году). Среди 40,5 % нетрудоустроенных выпускников ПОО 2021 г. по тем или иным причинам не вышли на рынок труда 19,0 % (находятся в отпуске по уходу за ребенком, призваны в ряды ВС Российской Федерации и продолжили обучение по очной форме), являются незанятыми 21,5 %, из них 1,5 % зарегистрированы на бирже труда. По сравнению с 2019 и 2020 гг., доля незанятых выросла соответственно в 1,2 и 1,8 раза.

Среди федеральных округов (рис. 2) наиболее высокий показатель доли занятых в экономике (работают по найму, ИП и самозанятые) для выпускников ПОО 2021 г. наблюдался в ЮФО (66,4 %), тогда как наибольшая доля незанятых (57,5 %) — в СКФО.

На рисунке 3 представлены результаты опроса трудоустроенных выпускников ПОО 2021 г. выпуска по показателю среднемесячной заработной платы в разрезе федеральных округов.

В рамках мониторинга трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций авторами были проанализированы заработные платы в разрезе субъектов Российской Федерации и направлений подготовки в зависимости от результатов сдачи ГИА в формате демонстрационного экзамена. Большой объем полученных результатов не позволяет опубликовать их в рамках одной статьи, поэтому в качестве примера приводим среднеме-

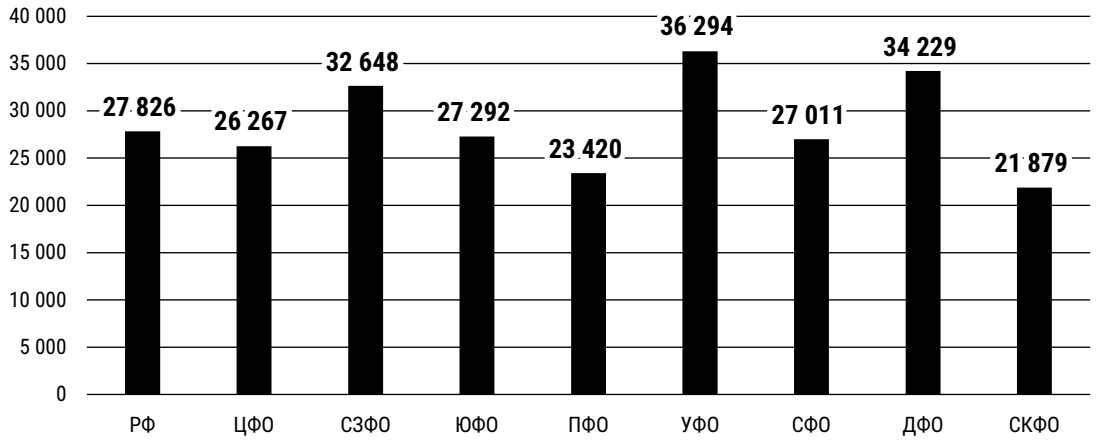

Рис. 3. Среднемесячная заработная плата трудоустроенных выпускников ПОО 2021 г. по Российской Федерации и федеральным округам, рублей

сячную заработную плату трудоустроенных выпускников ПОО 2021 г. в зависимости от результатов демонстрационного экзамена по направлению подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки (табл. 1).

Из таблицы видно, что уровень заработных плат выпускников по педагогическим специальностям слабо зависит от набранных баллов демонстрационного экзамена и, скорее всего, связан с социально-экономическими особенностями положения региона работы.

Недостаток практических навыков у выпускников СПО отмечают многие работодатели. Поэтому считается, что проведение ГИА в формате ДЭ по стандартам WorldSkills сможет повысить востребованность выпускников ПОО у работодателей, а также позволит им быстрее адаптироваться на производстве. Кроме того, считается, что достоинством ДЭ является возможность актуализации и корректировки образовательных программ под запросы требований работодателей:

— для ПОО — повышение качества и содержания образовательных программ, повышение квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения, модернизация материально-технической базы;

Таблица 1

Среднемесячная заработная плата трудоустроенных выпускников ПОО 2021 г. в зависимости от результатов демонстрационного экзамена в региональном разрезе

Наименование УГС	Диапазон баллов	Среднемесячная ЗП выпускника ПОО, руб.	Субъект РФ
44 — Образование и педагогические науки	0–30	11400	Нижегородская область
		15000	Ханты-Мансийский автономный округ
			Чеченская Республика
		15600	Республика Татарстан
		16500	Краснодарский край
		17000	Республика Северная Осетия — Алания
		18000	Челябинская область
		20000	Калужская область
			Томская область
		21600	Тульская область
		22750	Республика Бурятия
		22957	Забайкальский край
		23333	Иркутская область
		25333	Кемеровская область — Кузбасс
		40000	Красноярский край

Окончание таблицы 1

Наименование УГС	Диапазон баллов	Среднемесячная ЗП выпускника ПОО, руб.	Субъект РФ
44 — Образование и педагогические науки	30–50	10000	Пермский край
		11793	Самарская область
		12000	Чеченская Республика
		18263	Тульская область
		20000	Омская область
		22000	Республика Бурятия
		22250	Томская область
		25000	Брянская область
		27000	Иркутская область
		30000	Кемеровская область — Кузбасс
			Ханты-Мансийский автономный округ
		35000	Ставропольский край
		37500	Смоленская область
		8000	Кировская область
	50–80	11800	Кабардино-Балкарская Республика
		15000	Республика Татарстан
		15210	Чеченская Республика
		20000	Белгородская область
			Воронежская область
			Рязанская область
			Смоленская область
		21000	Забайкальский край
		22500	Калужская область
		23750	Челябинская область
		25000	Амурская область
			Томская область
		25333	Иркутская область
		25833	Тульская область
		27000	Саратовская область
		33000	Кемеровская область — Кузбасс
		45000	Республика Саха (Якутия)
	80–100	10000	Архангельская область
		12000	Республика Татарстан
		13000	Кабардино-Балкарская Республика
		13500	Омская область
		13800	Республика Дагестан
		14500	Пермский край
		15000	Ставропольский край
		16000	Удмуртская Республика
		17000	Челябинская область
		17333	Краснодарский край
			Смоленская область
		18000	Ненецкий автономный округ
		20000	Кемеровская область — Кузбасс
			Тамбовская область
		22723	Тульская область
		32000	Забайкальский край
		33000	Саратовская область
		35000	Иркутская область
		37000	Амурская область

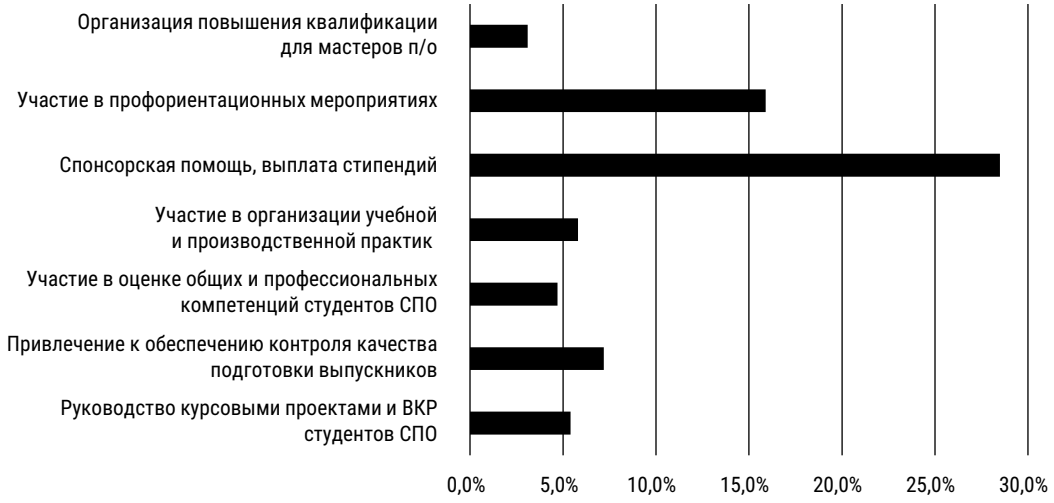

Рис. 4. Вовлеченность работодателей в подготовку кадров среднего звена, % от опрошенных работодателей (несколько вариантов ответа)

— для выпускника — конкурентоспособность на рынке труда, возможность получения паспорта компетенций;

— для работодателя — возможность подбора молодого специалиста нужной квалификации, возможность установления партнерских отношений с ПОО.

Однако в настоящее время наблюдается невысокий уровень взаимодействия с работодателями (рис. 4).

Проведенный опрос показал, что основным вкладом работодателей в подготовку кадров среднего звена, является финансовая помощь, т. е. опосредованное личное участие работодателей остается достаточно низким.

В рамках проведенного мониторинга показателей трудоустройства (включающих заработную плату) выпускников образовательных организаций, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования, по имеющейся у них профессии (специальности) и по влиянию ГИА в формате ДЭ на трудоустройство, было опрошено 7 857 выпускников (2018–2021 годов выпуска), из них доля сдавших ГИА в формате ДЭ составила 41,3 %. Из общего числа выпускников, сдавших ГИА в формате ДЭ, трудоустроилось 67,6 %, в т. ч. по полученной профессии (специальности) — 49,7 %. В анкетах для выпускников и работодателей были предусмотрены следующие вопросы, касающиеся их отношения к демонстрационному экзамену:

1. Повлияла ли на трудоустройство сдача государственной итоговой аттестации с использованием демонстрационного экзамена (мнение выпускников)?

2. Заинтересованы ли работодатели в выпускниках, сдавших государственную итоговую аттестацию с использованием демонстрационного экзамена (мнение выпускников и работодателей)?

3. Влияет ли на качество полученного образования завершение государственной итоговой аттестации с использованием демонстрационного экзамена (мнение выпускников)?

По мнению 35,0 % опрошенных выпускников ПОО, сдача ГИА в формате ДЭ оказывает положительное влияние на их трудоустройство. При этом 33,7 % выпускников считают, что такой формат сдачи ГИА дает им приоритет у работодателя по сравнению с другими претендентами на вакантную должность или рабочее место, 33,9 % считают, что никакого приоритета у них нет, и 32,5 % затрудняются ответить на этот вопрос. Заинтересованность в выпускниках ПОО, сдавших ГИА в формате ДЭ, подтвердили 45,7 % опрошенных работодателей, остальные 54,3 % отрицали наличие приоритета при приеме на работу выпускников с таким форматом ГИА. Зато, по мнению 52,9 % опрошенных выпускников ПОО, сдача ГИА в формате ДЭ позволяет получить более качественную подготовку по выбранной профессии или специальности, 21,1 % выпускников не видят никакой разницы в качестве подготовки, а 26,6 % сомневаются, что такой формат сдачи ГИА сможет повысить качество подготовки в ПОО.

На рисунке 5 представлены результаты распределения мнения работодателей о приоритетах при приеме на работу выпускников ПОО, завершивших ГИА в формате ДЭ.

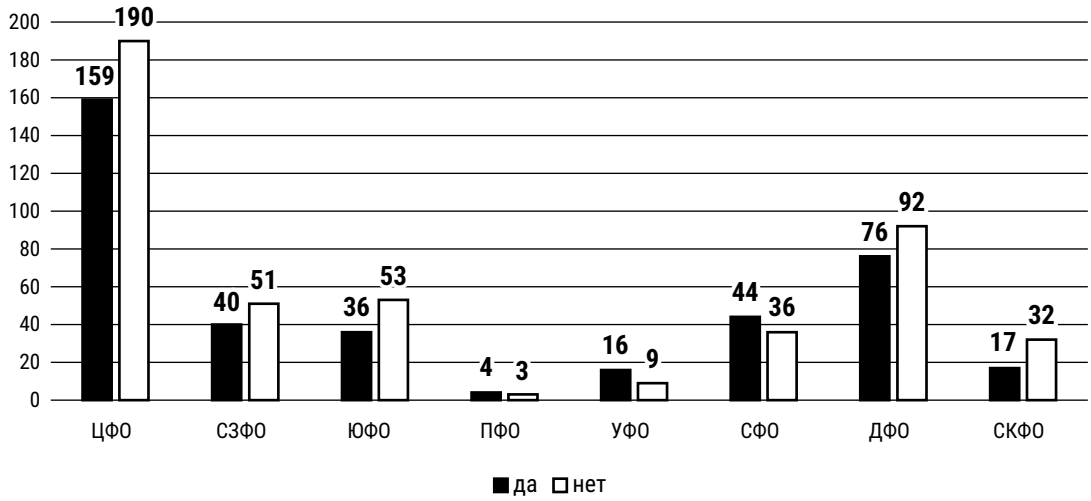

Рис. 5. Мнение работодателей о приоритетах при приеме на работу выпускников ПОО, завершивших ГИА в формате ДЭ, кол-во опрошенных организаций

В качестве исследования заинтересованности работодателей в выпускниках, сдававших ГИА в формате ДЭ, было уделено внимание вопросу, есть ли зависимость величины средней заработной платы (далее – **ср. ЗП**) трудоустроенного выпускника ПОО от сдачи ГИА в формате ДЭ (рис. 6). Оказалось, что и здесь никакого приоритета для сдававших ГИА в формате ДЭ нет. Как видно из рисунка 5, средние величины ЗП в диапазоне от минимального до максимального значения и медианные значения практически не отличаются друг от друга. Причем отличий нет ни по данным, полученным из опроса выпускников, ни по данным, полученным из опроса работодателей. Единственным отличием является то, что размер ср. ЗП из опроса работодателей выше ср. ЗП из опроса выпускников, но это можно объяснить тем,

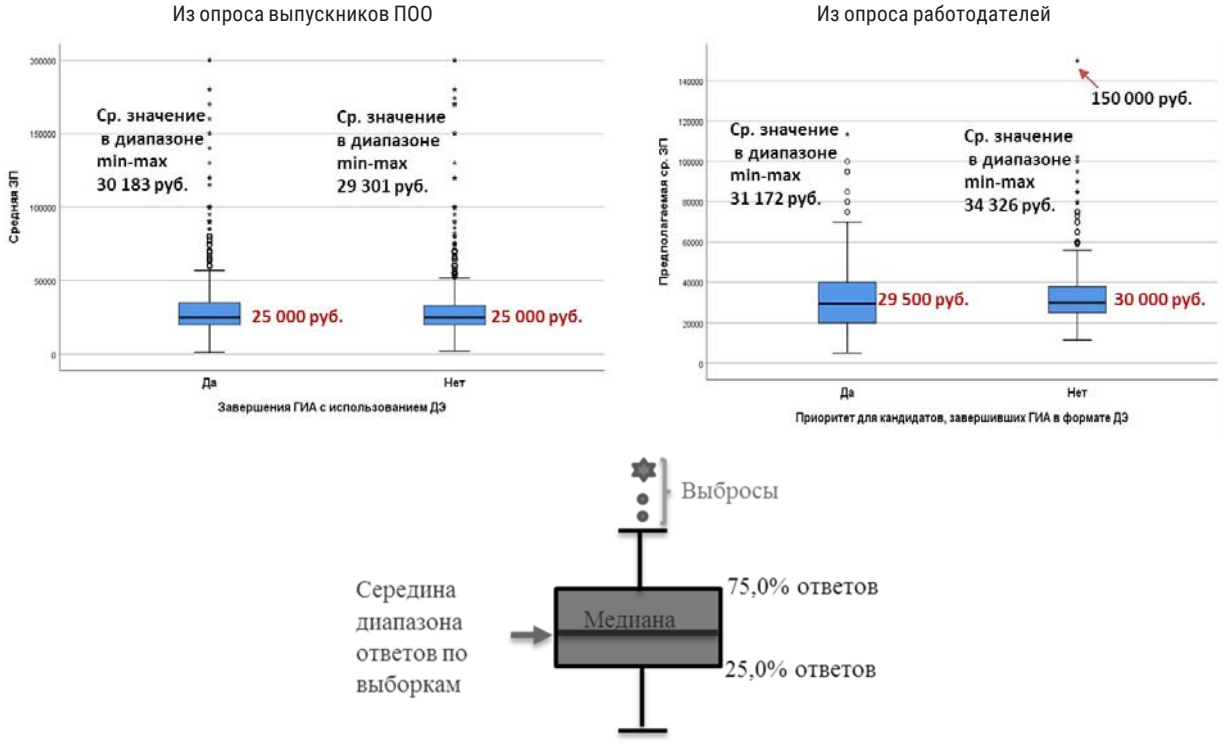

Рис. 6. Приоритет для кандидатов, завершивших ГИА в формате ДЭ, мнение работодателей

что выпускники предоставляли размер фактической средней заработной платы, а работодатели предполагаемой (т. е. прогнозной) средней заработной платы.

Таким образом можно сказать, что ожидания благотворного влияния ДЭ как формата ГИА на трудоустройство выпускников ПОО оказались преувеличенными. В большей степени формат ДЭ показывает качество подготовки выпускника ПОО по выбранной ими профессии или специальности и в меньшей степени влияет на их трудоустройство и величину ср. ЗП.

Хотелось бы также обратить внимание на существующие риски реализации государственной итоговой аттестации в формате демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills:

— несовпадение названий компетенций WorldSkills с номенклатурой квалификаций, признаваемых российским рынком труда;

— затратность подготовки к демонстрационному экзамену;

— определенная степень неопределенности работодателей в вопросах кадрового планирования.

Также хотелось бы отметить причины отказа от трудоустройства по полученной профессии (специальности) выпускниками ПОО, обучавшихся на основании договора о целевом обучении и завершивших обучение сдачей ГИА в формате демоэкзамена, которые удалось выделить в ходе вышеописанного мониторинга показателей трудоустройства. Так, из общей численности трудоустроенных выпускников, завершивших обучение на основании договора о целевом обучении, 7,4 % трудоустроились не по специальности, из них в качестве основных причин были названы: «по семейным обстоятельствам» — 2,1 %, «не было желания» — 1,2 %, «низкая заработная плата» — 1,9 %, «отказ работодателя в трудоустройстве» — 0,7 %, «по состоянию здоровья» — 0,4 % и «другое» — 1.1 %. Среди основных причин трудоустройства по специальности данной категории выпускников мы можем назвать разочарование в полученной профессии и ликвидацию организации-работодателя, с которой был заключен договор. Существенных различий в доле трудоустроенных выпускников, обучавшихся на основании договора о целевом обучении и сдавших ГИА в традиционной форме и формате демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills, нет.

Заключение

Региональные системы среднего профессионального образования находятся в состоянии непрерывного обновления. Основные изменения связаны с внедрением новых образовательных технологий; постоянно обновляющимся содержанием образовательных программ, ориентированных на практику; материально-технической базой профессиональных образовательных организаций. Данный процесс невозможен без создания крепких взаимовыгодных партнерских связей с работодателями региона; сетевыми формами организации ресурсов; грамотной профориентационной работы со школьниками, включая раннюю профессионализацию. Однако по результатам исследования хорошо видно, что сегодня работодатели не готовы идти на контакты с профессиональными образовательными организациями.

В качестве предложений хотелось бы отметить необходимость разработки эффективных механизмов участия представителей работодателя в качестве членов экзаменационной комиссии ГИА без их дополнительного обучения; разрешить при проведении ДЭ использовать материально-техническую базу работодателей или оборудование, согласованное с предприятиями региона; рассмотреть возможность совершенствования механизма проведения демонстрационного экзамена в онлайн-формате.

Литература

1. 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.
2. Богданов М. Б., Малик В. М. Как сочетаются социальное, территориальное и гендерное неравенства в образовательных траекториях молодежи России? DOI: 10.14515/monitoring.2020.3.1603 // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 3 (157). С. 392–421.
3. Константиновский Д. Л., Попова Е. С. От восприятия перемен — к изменению социального поведения. DOI: 10.17323/1811-038X-2022-31-1-6-24 // Мир России. Социология. Этнология. 2022. № 31 (1). С. 6–24.
4. Воспроизводство социального неравенства в российской образовательной системе / Ю. Косякова, Г. А. Ястребов, Д. М. Янбарисова, Д. Ю. Куракин // Журнал социологии и социальной антропологии. 2016. № 5 (19). С. 76–97.
5. 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. DOI: 10.17323/727-0634-2019-17-4-539-554 // The Journal of Social Policy Studies. 2019. Т. 17, № 4. С. 539–554.
6. Чередниченко Г. А. Высшее образование — заочно: кто получает и как использует (результаты социологического исследования) // Ректор вуза. 2021. № 11. С. 24–34.
7. Мальцева В. А., Розенфельд Н. Я. Траектории российской молодежи в образовании и профессии на материале лонгитюда: сложные маршруты выпускников вузов. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-99-148 // Вопросы образования. 2022. № 3. С. 99–148.

References

1. Bessudnov A. R., Malik V. M. Social'no-ekonomicheskoe i gendernoe neravenstvo pri vybore obrazovatel'noj traektorii

posle okonchaniya 9-go klassa srednej shkoly [Socio-economic and gender inequalities in educational trajectories upon completion of lower secondary education in Russia]. *Educational Studies Moscow,* 2016, no. 1, pp. 135–167. (In Russian).
2. Bogdanov M. B., Malik V. M. Kak sochetayutsya social'noe, territorial'noe i gendernoe neravenstva v obrazovatel'nyh traektoriyah molodezhi Rossii? [Social, territorial and gender inequalities in educational trajectories of the Russian youth]. DOI: 10.14515/monitoring.2020.3.1603. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes,* 2020, no. 3 (157), pp. 392–421. (In Russian).
3. Konstantinovskiy D. L., Popova E. S. Ot vospriyatiya peremen — k izmeneniyu social'nogo povedeniya [From the perception of social changes towards social behavior change]. DOI: 10.17323/1811-038X-2022-31-1-6-24. *Universe of Russia. Sociology. Ethnology,* 2022, no. 31 (1), pp. 6–24.
4. Kosyakova Yu., Yastrebov G., Yanbarisova D., Kurakin D. Vosproizvodstvo social'nogo neravenstva v rossijskoj obrazovatel'noj sisteme [The reproduction of social inequality in the Russian educational system]. *Journal of Sociology and Social Anthropology,* 2016, no. 5 (19), pp. 76–97. (In Russian).
5. Khavenson T., Chirkina T. Obrazovatel'nyj vybor uchashchihsya posle 9-go i 11-go klassov: sravnenie pervichnyh i vtorichnyh effektov social'no-ekonomicheskogo polozheniya sem'i [Student educational choice after the 9th and 11th grades: comparing the primary and secondary effects of family socioeconomic status]. DOI: 10.17323/727-0634-2019-17-4-539-554. *The Journal of Social Policy Studies,* 2019, vol. 17, no. 4, pp. 539–554. (In Russian).
6. Cherednichenko G. A. Vysshee obrazovanie — zaochno: kto poluchaet i kak ispol'zuet (rezul'taty sociologicheskogo issledovaniya) [Higher education — by correspondence: who gets it and how it is used (results of a sociological study)]. *University rector,* 2021, no. 11, pp. 24–34. (In Russian).
7. Maltseva V., Rozenfeld N. Traektorii rossijskoj molodezhi v obrazovanii i professii na materiale longityuda: slozhnye marshruty vypusknikov vuzov [Educational and career trajectories of the russian youth in a longitudinal perspective: a case of university graduates]. *Educational Studies Moscow,* 2022, no. 3, pp. 99–148. (In Russian).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ, ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

PROFESSIONAL GROWTH, EDUCATION AND DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL

УДК/UDC 159.9.07
DOI 10.54509/22203036_2022_4_69
EDN ALZWBT

Касьяник Елена Леонидовна
кандидат психологических наук, доцент,
проректор по учебной работе, Республиканский институт профессионального образования, г. Минск

Kasyanik Alena L.
Candidate of Psychological Sciences, Docent,
Vice-Rector for Academic Affairs of the Educational Institution "Republican Institute for Vocational Education", Minsk

НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ

SOFT SKILLS OF A PERSON AS A BASIS FOR PROFESSIONAL SUCCESS OF SPECIALISTS

Введение. В статье представлено исследование по проблеме развития надпрофессиональных компетенций для специалистов инновационных производств в Республике Беларусь. Цель статьи — определить актуальность и уровень востребованности надпрофессиональных компетенций у специалистов разного уровня подготовки.

Методология. Исследование проводится на основе метода опроса и описательной статистики. Используемая терминология соответствует нормативным документам Республики Беларусь.

Результаты заключаются в определении особенностей уровней сформированности надпрофессиональных компетенций у рабочих и специалистов инновационных производств.

Заключение. Автором отмечается, что развитие надпрофессиональных компетенций является важным звеном компетентностной модели выпускников образовательных программ профессионально-технического и среднего специального образования Республики Беларусь.

Introduction. The article presents a study on the problem of developing supra-professional competencies for specialists in innovative industries in Republic of Belarus. The purpose of the article is to determine the relevance

and level of demand for cross-professional competencies among specialists of different levels of training.

Methodology. The study is based on the survey method and descriptive statistics.

Results. Results consist in determining the features of the levels of formation of supraprofessional competencies among workers and specialists of innovative industries.

Conclusion. The author notes that the development of supraprofessional competencies is an important part of the competence model of graduates of educational programs of vocational and secondary specialized education (the article uses the terminology of the Republic of Belarus).

Ключевые слова: надпрофессиональные компетенции, подготовка квалифицированных рабочих и специалистов для инновационных производств, коммуникативная компетенция, умение учиться, персональная компетенция, социальная компетенция, гражданская компетенция, математическая компетенция, цифровая компетенция, предприимчивость.

Keywords: soft skills, training of skilled workers and specialists for innovative industries, communicative competence, ability to learn, personal competence, social competence, civic competence, mathematical competence, digital competence, entrepreneurial spirit.

Введение

В последние десятилетия представители крупного и среднего бизнеса все чаще говорят о востребованности у специалистов гибких навыков (мягких навыков, soft skills) — комплекса неспециализированных, важных для карьеры надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность и являются сквозными, то есть не связаны с конкретной предметной областью. Надпрофессиональные компетенции, в отличие от профессиональных навыков (hard skills), не детерминированы спецификой конкретной работы, но в то же время тесно связаны с личностными и социальными качествами, установками, управленческими способностями специалистов.

Ряд исследователей [2; 3; 5; 8] отмечают, что владение надпрофессиональными компетенциями необходимо:

а) для адаптации будущего специалиста к изменяющимся жизненным и профессиональным ситуациям, собственного профессионального и карьерного роста, повышения трудовой и экономической мобильности;

б) эффективного участия граждан в социальной и экономической жизни. Кроме того, компетенции важны и для всех граждан, поскольку они определяют основу обучения в течение всей жизни.

В научных исследованиях [3; 11–14], помимо понятия «надпрофессиональные компетенции», активно используется более 40 различных терминов, например *soft skills,* «универсальные», «ключевые», «общие», «базовые», «навыки XXI века», «кросс-контекстные навыки» и т. д. Многообразие терминов подчеркивает актуальность и востребованность исследований, определение единых подходов к терминологии либо более четкая дифференциация терминологического аппарата.

В нашем исследовании под *компетенцией* мы понимаем интеграцию знаний, умений, ценностей, установок и отношений, которые являются равнозначными и важными для осуществления трудовой деятельности.

Одной из научных проблем можно определить и многообразие подходов к структуре универсальных компетенций. Например, в 2015 году на Всемирном экономическом форуме [8] в качестве «черт характера», востребованных нанимателями, определены инициативность, адаптивность, любопытство, осознанность, лидерство и другие.

В классификационном отношении в основу нашего исследования положен подход, предложенный в 2018 году Европейским парламентом и Советом Европы [6; 10]. Рекомендации Европейского Союза по формированию ключевых компетенций для образования на протяжении всей жизни граждан в странах Европейского Союза основываются на том положении, что поскольку глобализация перед каждой страной ставит новые вызовы, каждому человеку потребуется широкий круг компетенций, чтобы гибко адаптироваться к быстро изменяющемуся взаимосвязанному миру. Рекомендации определяют 8 ключевых компетенций: грамотность (общение на родном языке); мультилингвальность (общение на иностранных языках); математическая грамотность и базовые компетенции в науке и технологии; цифровая компетентность; персональная, социальная и освоение навыков обучения; гражданская компетенция; компетенция в области предпринимательства; осведомленность и способность выражать себя в культурной сфере.

Значимое внимание европейскими исследователями направлено на определение европейских рамок уровней развития отдельных ключевых компетенций. Так, например, разработана европейская рамка развития предприимчивости [1], «зеленых» компетенций [4], «жизненных» компетенций (социальная, персональная компетенция, умение учиться) [7]. Каждая рамка представляет собой обобщенные результаты анализа

подхода различных стран Европейского Союза к развитию вышеуказанных компетенций.

На основании анализа и адаптации европейского подхода, в соответствии с нормативными и методологическими подходами, принятыми в Республике Беларусь, особенностями менталитета белорусской нации, нами разработана структура надпрофессиональных компетенций, используемая в исследовании [15]:

1. Компетенция «умение учиться» – это готовность управлять собственным обучением, готовность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Умение учиться включает:

– понимание важности умения учиться (стремление к достижению какой-либо цели, внутренняя или внешняя мотивация, мобилизация всех внутренних сил на целесообразное и сознательное обучение с упором на конкретные задачи обучения, активизация имеющихся знаний);

– планирование собственной учебной деятельности (определение целей собственного обучения, выбор стратегий обучения в соответствии с намеченными целями обучения, планирование времени обучения, установление различий между запланированной целью обучения и достигнутым результатом);

– поиск и отбор информационных источников как дополнительного учебного материала, получение информации, ее обработку и использование на практике;

– применение действенных методов обучения (выбор необходимых методов обучения исходя из индивидуального типа интеллекта и стиля обучения, использование стратегий эффективного запоминания, контроль усвоения учебного материала).

2. Персональная компетенция – готовность к постоянному развитию, к актуализации и реализации своего личностного и профессионального потенциала, к управлению своей карьерой.

Персональная компетенция включает:

– планирование и организацию деятельности (постановка целей деятельности, планирование деятельности с учетом индивидуальных особенностей и внешних условий, анализ результатов деятельности и определение путей дальнейшего развития);

– способность решать проблемы (выявление и исследование проблемы, определение ее основных особенностей на основе информации, условий успешного решения проблемы, выработка различных решений проблемы и выбор наилучших решений, определение плана решения проблемы и его реализация, оценивание результатов и методов реализации решения);

– управление временем (планирование, распределение, постановка целей, делегирование, анализ временных затрат, мониторинг, составление списков и расстановка приоритетов);

– управление своим поведением (эмоциональная устойчивость, управление поведением в ситуациях неопределенности и стресса);

– управление собственной карьерой (анализ сильных и слабых сторон личности, а также собственного профессионального уровня, построение собственных профессиональных планов).

3. Социальная компетенция – это готовность брать на себя ответственность, работать в команде, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации.

К *социальной компетенции* относятся:

– способность нести ответственность за сделанный выбор, принятые решения, собственные действия;

– умение работать самостоятельно и в команде, взаимодействовать в различных коллективах с разных позиций, оценивать свои действия и действия команды;

– выстраивание устной и письменной коммуникации, публичное представление различных видов информации;

– принятие решений (управление конфликтами, принятие и реализация решений).

4. Коммуникативная компетенция – способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию как межличностному, так и межкультурному.

Коммуникативная компетенция включает:

– чтение (восприятие, понимание и активная переработка содержащейся в текстах информации);

– говорение (выражение мыслей в устной форме с использованием произносительных, лексических, грамматических навыков);

– слушание (восприятие устного высказывания);

– письмо (выражение мысли в графической форме);

– использование информации (поиск, переработка, создание, представление, хранение и передача информации).

5. Гражданская компетенция – готовность быть активным членом общества, в полной мере участвовать в гражданской и социальной жизни, основываясь на понимании социальных, экономических, законодательных концепций и структур, мировых тенденций устойчивого развития.

Гражданская компетенция включает:

– соблюдение прав и обязанностей по отношению к обществу и государству (умение оценивать свое поведение с точки зрения пользы и вреда для общества, умение отстаивать гражданскую позицию на основе социальных и гражданских ценностей, умение сочетать личные и общественные интересы);

– осознанное участие в жизни общества (навыки участия и самореализации в общественно значимой деятельности, умение участвовать в совместном принятии решений, брать на себя ответственность);

– сохранение национальной культуры (навыки самореализации в сфере национальной культуры, общение на родном языке);

– сохранение и интеграция культурной самобытности в условиях многонационального общества (умение эффективно взаимодействовать с другими людьми, с представителями различных культур).

6. Предприимчивость – это готовность действовать в соответствии с возможностями и идеями, трансформировать их в то, что представляет ценность для людей.

Предприимчивость предполагает:

– умение определять и развивать возможности оценивать идеи и действия, а также последствия и возможности своих действий;

– финансовую и экономическую грамотность;

– самосознание и самоэффективность, мотивацию на реализацию идей, мобилизацию ресурсов;

– планирование своей деятельности и управление ею, преодоление барьеров, связанных с неопределенностью и рисками, сотрудничество с другими людьми и обучение через опыт.

7. Математическая компетенция – способность структурировать данные (ситуацию), вычленять математические отношения, создавать математическую модель ситуации, анализировать и преобразовывать ее, интерпретировать полученные результаты.

Математическая компетенция включает:

– сбор данных (использование соответствующих источников информации для сбора данных, их сбор, систематизация и запись);

– обработку данных (определение метода работы с данными в соответствии с поставленными задачами, выполнение аналитических расчетов, оценка выполненных расчетов);

– использование результатов вычисления для решения практических задач (интерпретация полученных результатов с учетом возможных источников ошибок, анализ и обобщение основных характеристик полученных результатов, выявление возможных источников ошибок и минимизация их последствий).

8. Цифровая компетенция – это готовность, способность и ответственность эффективно выбирать и применять информационные технологии на всех этапах своей профессиональной деятельности.

Цифровая компетенция предполагает:

– информационную грамотность и умение работать с данными (использование Интернета, поиск и получение доступа к данным, информации и контенту в цифровой среде);

– использование цифровых технологий и поисковых систем для коммуникации и сотрудничества;

– создание цифрового контента (использование базовых компьютерных приложений, инструментов для создания, редактирования, представления и понимания информации);

– применение мер по обеспечению безопасности (пароль, личный кабинет), надежности и конфиденциальности информации.

Методология

С целью изучения роли и значения надпрофессиональных компетенций в успешности профессиональной деятельности специалистов инновационных производств была разработана анкета.

Анкета направлена на изучение экспертного мнения о важности и уровне значимости надпрофессиональных компетенций в профессиональной деятельности специалистов. Экспертам (представителям нанимателей) предлагалось оценить по 5-балльной системе уровень развития надпрофессиональных компетенций, необходимый для успешной работы. При этом предлагалось оценить как уровень важности компетенции в целом, так и отдельных ее структурных элементов.

В основе опроса лежит предположение, что для сотрудников с различным уровнем квалификации[1] требуются различные перечни надпрофессиональных компетенций:

3-й уровень квалификации: рабочий (служащий) с профессионально-техническим образованием[2], например: продавец, секретарь, токарь, слесарь, водитель автомобиля, оператор связи, вязальщица и другие;

4-й уровень квалификации: квалифицированный рабочий, служащий, как правило, освоивший образовательную программу рабочего со средним специаль-

[1] В соответствии с Международной системой квалификации образования (МСКО-2013).
[2] Используется терминология уровней образования в соответствии с законодательством Республики Беларусь.

Таблица 1

Показатели выраженности компетенции «Коммуникативная компетенция» по мнению заказчиков кадров

Коммуникативная компетенция	Уровень квалификаций/уровень сформированности компетенций (балл)		
	3	4	5
Глубокое понимание письменной информации	3	4,4	4,8
Навыки общения в устной форме в различных ситуациях	3,4	4,2	4,8
Навыки общения в письменной форме в различных ситуациях	2,2	4	4,8
Умение контролировать и адаптировать свое коммуникативное поведение к требованиям ситуации	2,6	3,8	4,8
Умение различать и использовать различные типы источников информации	2,2	3,8	4,8
Умение осуществлять поиск, сбор и обработку информации	1	3,6	4,8
Умение формулировать и убедительно излагать устные и письменные аргументы	2	3,8	4,8
Эмоциональный интеллект (способность распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные)	1,4	3,6	4,6
Среднее значение	2,23	3,9	4,8

ным[3] образованием. Например, мехатроник, автомеханик и другие;

5-й уровень квалификации: специалист среднего звена (техник, технолог, бригадир, мастер), как правило, освоивший программу среднего специального образования.

Результаты

В опросе приняли участие 52 представителя организаций — заказчиков кадров. Среди предприятий представлены отрасли машиностроения, строительства и жилищного хозяйства. Среди крупных предприятий следует отметить Амкодор, МТЗ, Джили, МЗКТ, Белстройцентр и иные. Респондентами выступили преимущественно главные инженеры, начальники участков, представители отделов кадров.

80 % респондентов отметили, что встречались с понятием «надпрофессиональные компетенции» и смогли дать свое пояснение данному понятию: «Дополнительные требования к профессии, напрямую не связанные с его выполняемой работой», «Способность правильно доносить информацию и понимать ее, правильно решить проблему, находить решение, быть грамотным компьютерным пользователем, умения работать с людьми, быть инициативным», «Это те умения, которые мы не можем измерить, оценить, протестировать, но работник должен ими обладать», «Гибкие навыки, которые не зависят от конкретной работы, например умение работать в команде».

При описании значимости данных компетенций в профессиональной деятельности респонденты наиболее часто отмечали: «Они значимы, но при приеме их трудно оценить»; «Надпрофессиональные компетенции следуют по значимости за знаниями и умениями», «Они важны, как и основные умения: основные — 60 %, софт — 40 %», «Важны, так как влияют на дальнейшую карьеру работника и способность к обучению».

Основные результаты исследования представлены в таблицах 1–7.

По мнению нанимателей (табл. 1) уровень сформированности коммуникативной компетенции у специалистов возрастает от 3-го к 5-му уровню квалификаций. При этом наиболее важным компонентом коммуникативной компетенции у рабочих являются навыки общения в устной форме в различных ситуациях (3,4 балла), наименьшее значение принадлежит умению осуществлять поиск информации (всего 1 балл из 5). Для рабочих со средним специальным образованием наиболее важное значение принадлежит пониманию письменной информации, наименее — эмоциональному интеллекту (3,6 балла из 5). Для специалистов со средним специальным образованием для всех компонентов коммуникативной компетенции определен достаточно высокий уровень — 4,8 балла.

По мнению нанимателей (табл. 2), уровень сформированности мультилингвальной компетенции у специалистов возрастает от 3-го к 5-му уровню квалификаций. При этом наиболее важным компонентом данной компетентности у рабочих является уважение индивидуального языкового профиля каждой личности (3,2 балла), наименьшее значение принадлежит умению читать, понимать и составлять

[3] Используется терминология уровней образования в соответствии с законодательством Республики Беларусь.

Таблица 2

Показатели выраженности компетенции «Общение на иностранных языках» по мнению заказчиков кадров

Общение на иностранных языках	Уровень квалификаций/уровень сформированности компетенций (балл)		
	3	4	5
Понимание устных сообщений	2,25	3	4
Умение инициировать, поддерживать и завершать разговоры (беседы)	2,75	3,6	4,6
Умение читать, понимать и составлять тексты с различным уровнем владения различными языками	2	3,4	4,4
Уважение индивидуального языкового профиля каждой личности (уважение родного языка лиц, принадлежащих меньшинству, признание официальных языков страны в качестве общей основы для взаимодействия)	3,2	3,6	4,4
Свободное владение устным и письменным языком	3	3,6	4.8
Среднее значение	2,64	3,44	4,44

тексты с различным уровнем владения различными языками (2 балла). Для рабочих со средним специальным образованием практически все компоненты имеют одинаковый вес (3,6 балла из 5). Для специалистов со средним специальным образованием большинство респондентов отметили, что данные специалисты должны свободно владеть устным и письменным языком — 4,8 балла.

По мнению нанимателей (табл. 3), уровень сформированности математической компетенции у специалистов возрастает от 3-го к 5-му уровню квалификаций. При этом наиболее важным компонентом данной компетентности у рабочих является умение использовать и обрабатывать технологические инструменты и машины (3 балла), экологическая устойчивость (3 балла); наименьшее значение принадлежит умению использовать научные данные для достижения цели и принятия обоснованного решения или заключения (1,4 балла из 5). Для рабочих со средним специальным образованием практически наименьшее значение принадлежит критическому мышлению (2,4 балла), а наибольшее — умению использовать и обрабатывать технологические инструменты и машины (3,8 балла). Для специалистов со средним специальным образованием большинство респондентов отметили, что данные специалисты должны уметь следовать цепочке аргументов и оценивать их — 4,4 балла.

По мнению нанимателей (табл. 4), уровень сформированности цифровой компетенции у специалистов возрастает от 3-го к 5-му уровню квалификаций. При этом наиболее важным компонентом данной компетентности у рабочих является распозна-

Таблица 3

Показатели выраженности компетенции «Математическая компетенция» по мнению заказчиков кадров

Математическая компетенция	Уровень квалификаций/уровень сформированности компетенций (балл)		
	3	4	5
Навыки применения основных математических принципов и процессов на работе (например, финансовые навыки)	1,6	2,6	4,2
Умение следовать цепочке аргументов и оценивать их	1,8	2,6	4,4
Умение рассуждать, понимать доказательства, искать причины и оценивать их обоснованность	2,2	3,4	4
Логическое и рациональное мышление	2	3,2	4
Готовность отказаться от собственных убеждений в условиях, когда они противоречат новым экспериментальным выводам	2,6	3,2	4
Умение использовать и обрабатывать технологические инструменты и машины	3	3,8	3,8
Умение использовать научные данные для достижения цели и принятия обоснованного решения или заключения	1,4	2,6	3,6
Критическое мышление	2	2,4	4
Экологическая устойчивость	3	2,5	3,6
Среднее значение	2,17	2,92	4,51

Таблица 4

Показатели выраженности компетенции «Цифровая компетенция» по мнению заказчиков кадров

Цифровая компетенция	Уровень квалификаций/уровень сформированности компетенций (балл)		
	3	4	5
Использование цифровых технологий для собственной активной позиции и социальной интеграции	1	1,8	3,6
Использование цифровых технологий для сотрудничества с другими людьми	1,6	2,4	4,4
Использование цифровых технологий для достижения личных, социальных и коммерческих целей	1.8	2.4	4.4
Умение использовать и получать доступ и оценивать цифровой контент	1.4	2,4	4,4
Умение распространять цифровой контент	0,8	1,4	2.2
Умение создавать и программировать цифровой контент	1	1,4	2,6
Управление и защита информации, контента, данных и цифровой идентификации личности	1,6	2,4	3,2
Распознавание и эффективная работа с программным обеспечением, устройствами, искусственным интеллектом и роботами	2,2	3,4	4,4
Рефлексивное и критическое отношение к собственному развитию	2,2	3,2	4
Среднее значение	1.51	2,31	3.69

вание и эффективная работа с программным обеспечением, устройствами, искусственным интеллектом и роботами (2,2 балла), рефлексивное и критическое отношение к собственному развитию (2,2 балла). Наименьшее значение принадлежит умению распространять цифровой контент (0,8 балла). Для рабочих со средним специальным образованием практически наименьшее значение принадлежит умению распространять, создавать и программировать цифровой контент (по 1,4 балла), а наибольшее — распознаванию и эффективной работе с программным обеспечением, устройствами, искусственным интеллектом и роботами (3,4 балла). Для специалистов со средним специальным образованием большинство респондентов отметили, что для данных специалистов наименее востребовано умение создавать и программировать цифровой контент (2,2 балла).

По мнению нанимателей (табл. 5), уровень сформированности персональной, социальной компетенций и умения учиться у специалистов также возрастает от 3-го к 5-му уровню квалификаций. При этом наиболее важным компонентом данной компетен-

Таблица 5

Показатели выраженности компетенции «Персональная, социальная компетенции и умение учиться» по мнению заказчиков кадров

Персональная, социальная компетенции и умение учиться	Уровень квалификаций/уровень сформированности компетенций (балл)		
	3	4	5
Умение определять собственные способности	2,4	3	4
Умение преодолевать сложности	3,2	3,4	4.6
Умение критически анализировать ситуацию и принимать решения	2,4	3	4,4
Способность обучаться, организовывать собственное обучение	2,6	3,4	2,8
Умение работать в сотрудничестве с людьми, в команде	3	3.6	4
Умение работать автономно	3,4	3,8	4,4
Умение рефлексировать собственное обучение, управлять собственной карьерой	2	3,6	4,4
Умение управлять поведением в неопределенных ситуациях, в ситуациях стресса	3	3,6	4,2
Владение технологиями ведения конструктивного диалога	2,4	3	4,2
Выражение и понимание различных точек зрения	2,4	3	4,2
Позитивное отношение к обучению в течение всей жизни	3	3,8	4,2
Умение ставить задачи, мотивировать себя на развитие	3,2	3,8	4,4
Готовность применять ранее полученное образование и жизненный опыт	3,6	4	4,4
Среднее значение	2,81	3,46	4,17

Таблица 6

Показатели выраженности компетенции «Гражданская компетенция» по мнению заказчиков кадров

Гражданская компетенция	Уровень квалификаций/уровень сформированности компетенций (балл)		
	3	4	5
Умение эффективно взаимодействовать с людьми в общих и общественных интересах (включая устойчивое развитие общества)	2,4	3	4,4
Навыки построения аргументации и конструктивного участия в деятельности общества	1,6	2,2	3,2
Навыки принятия решений на всех уровнях (локальном, национальном, международном)	1,6	2	3,2
Умение получать доступ, критически осмысливать и взаимодействовать с традиционными и новыми средствами информации	2,6	2,6	3,8
Содействие социальному и культурному многообразию	1,6	1,6	2,4
Продвижение культуры мира и ненасилия	1,6	1,6	2,6
Среднее значение	1,9	2,17	3,2

ции у рабочих является умение работать автономно (3,4 балла) и готовность применять ранее полученное образование и жизненный опыт (3,6 балла), наименьшее значение принадлежит умению рефлексировать собственное обучение, управлять собственной карьерой (2 балла). Для специалистов со средним специальным образованием большинство респондентов отметили, что для данных специалистов наиболее востребовано умение преодолевать сложности (4,6 балла).

Наиболее важным компонентом данной компетенции (табл. 6) у рабочих является умение получать доступ, критически осмысливать и взаимодействовать с традиционными и новыми средствами информации (2,6 балла) и умение эффективно взаимодействовать с людьми в общих и общественных интересах (2,4 балла). Для специалистов со средним специальным образованием большинство респондентов отметили востребованность умения эффективно взаимодействовать с людьми в общих и общественных интересах (4,4 балла).

Наиболее важным компонентом гражданской компетенции у рабочих является активная жизненная позиция (3,2 балла), наименьшее значение принадлежит умению управлять проектами (0,8 балла). Для специалистов со средним специальным образованием большинство респондентов отметили востребованность активной жизненной позиции (4 балла) и настойчивость в достижении целей (4 балла).

Заключение

Проведенное исследование подтвердило актуальность и заинтересованность предприятий — заказчиков кадров — в специалистах, обладающих надпрофессиональными компетенциями, в том числе для инновационных производств. При этом востребованный нанимателями уровень сформированности надпрофессиональных компетенций определяется уровнем их профессиональной подготовки. Практически по всем компетенциям выявлена тенденция увеличения уровня сформированности надпрофессиональных

Таблица 7

Показатели выраженности компетенции «Компетенция в сфере предприимчивости» по мнению заказчиков кадров

Компетенция в сфере предприимчивости	Уровень квалификаций/уровень сформированности компетенций (балл)		
	3	4	5
Умение управлять проектами	0,8	1,6	2,8
Способность работать как индивидуально, так и в команде	3	3,4	3,8
Умение мобилизовать ресурсы и поддерживать деятельность	1,4	2	2,8
Умение справляться с ситуациями неизвестности, неопределенности и риска	1,8	2,6	3,8
Активная жизненная позиция	3,2	3,4	4
Настойчивость в достижении целей	3	3,2	4
Умение мотивировать других людей и ценить их идеи	2	2,8	3,8
Среднее значение	2,2	2,71	3,57

компетенций от 3-го к 5-му уровню согласно Международной системе квалификации образования.

Выявленные особенности уровней сформированности надпрофессиональных компетенций с учетом их структурных элементов позволяют определить основные результаты обучения, отражаемые в образовательных стандартах образовательных программ профессионально-технического и среднего специального образования Республики Беларусь [9].

Литература

1. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework / M. Bacigalupo, P. Kampylis, Y. Punie, G. Van den Brande. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2016. DOI: 10.2791/593884.
2. Education 2030: Key competencies for the future. EK, 2016. 22 p.
3. EduTech: Универсальные навыки для VUCA мира // Сбербанк: Корпоративный университет. 2020. № 3 (34). 28 с.
4. GreenComp. The European sustainability competence framework. EK, 2020. 56 p.
5. Hagel J., Brown J. S., Wooll M. Skills change, but capabilities endure. Why fostering human capabilities first might be more important than reskilling in the future of work. URL: https://www2.deloitte.com/us/en/insights/focus/technology-and-the-future-of-work/future-of-work-human-capabilities.html (дата обращения: 04.12.2022).
6. Key competences for all: Policy design and implementation for education systems in Europe / Laurie Day et al. EK, 2021. 23 p.
7. LifeComp. The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence /Arianna Sala, Yves Punie, Vladimir Garkov, Marcelino Cabrera. EK, 2020. 84 p.
8. New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology (WEF 2016). URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf.
9. The Assessment of the Capacity of the General Secondary and Vocation Technical and Specialized Secondary Education Systems of the Republic of Belarus to Develop in Students the Transferable/ 21 Century Skills. Final Report. United Nations Children's Fund (UNICEF). Belarus, 2020. 119 p.
10. UNESCO 2018. Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation / By Mmantsetsa Marope, Patrick Griffin, Carmel Gallagher / IBE UNESCO. URL: http: //www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/02_future_competences_and_the_future_of_curriculum_30oct.v2.pdf.
11. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. Washington, DC: World Bank, 2018. P. 103. DOI: 10.1596/978-1-4648-1096-1.
12. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире / Е. Лошкарева, П. Лукша, И. Ниненко, И. Смагин, Д. Судаков. URL: https://worldskills.ru/assets/docs/media/WSdoklad_12_okt_rus.pdf (дата обращения: 14.11.2022).
13. Мещерякова М. А., Шальнев О. Г., Филатова М. В. Стратегии развития универсальных навыков для VUCA-мира. DOI: 10.20914/2310-1202-2020-3-279-283 // Вестник Воронежского государственного университета инженерных технологий. 2020. Т. 82, № 3. С. 279–283.
14. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки. М., 2020. 472 с.
15. Формирование надпрофессиональных компетенций в процессе непрерывного профессионального образования / Е. Л. Касьяник [и др.]; под ред. В. Н. Голубовского. Минск, 2020. 248 с.

References

1. Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y., Van den Brande G. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg, Publication Office of the European Union, 2016. DOI: 10.2791/593884. (In English).
2. Education 2030: Key competencies for the future. EK, 2016, 22 p. (In English).
3. EduTech: Universal'nye navyki dlya VUCA mira [EduTech: Universal skills for the VUCA world]. Sberbank: Corporate University, 2020, no. 3 (34), 28 p. (In Russian).
4. GreenComp. The European sustainability competence framework. EK, 2020, 56 p. (In English).
5. Hagel J., Brown J. S., Wooll M. Skills change, but capabilities endure. Why fostering human capabilities first might be more important than reskilling in the future of work. Available at: https://www2.deloitte.com/us/en/insights/focus/technology-and-the-future-of-work/future-of-work-human-capabilities.html (accessed 04.12.2022). (In English).
6. Day Laurie et al. Key competences for all: Policy design and implementation for education systems in Europe. EK, 2021, 23 p. (In English).
7. Sala Arianna, Punie Yves, Garkov Vladimir, Cabrera Marcelino. LifeComp. The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. EK, 2020, 84 p. (In English).
8. New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology (WEF 2016). Available at: http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf. (In English).
9. The Assessment of the Capacity of the General Secondary and Vocation Technical and Specialized Secondary Education Systems of the Republic of Belarus to Develop in Students the Transferable/ 21 Century Skills. Final Report. United Nations Children's Fund (UNICEF). Belarus, 2020, 119 p.
10. UNESCO 2018. Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation / By Mmantsetsa Marope, Patrick Griffin, Carmel Gallagher / IBE UNESCO. Available at: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/02_future_competences_and_the_future_of_curriculum_30oct.v2.pdf.
11. World Development Report 2018: Learning to Realize Education' s Promise. Washington, DC, World Bank, 2018. P. 103. DOI: 10.1596/978-1-4648-1096-1. (In English).
12. Loshkareva E., Luksha P., Ninenko I., Smagin I., Sudakov D. Navyki budushchego. Chto nuzhno znat' i umet' v novom slozhnom mire [Skills of the future. What you need to know and be able to do in a new complex world]. Available at: https://worldskills.ru/assets/docs/media/WSdoklad_12_okt_rus.pdf (accessed 14. 11.2022). (In Russian).
13. Meshcheryakova M. A., Shalnev O. G., Filatova M. V. Strategii razvitiya universal'nyh navykov dlya VUCA-mira [Strategies for Developing Universal Skills for the VUCA World. Proceedings of the Voronezh State University of Engineering Technologies]. DOI: 10.20914/2310-1202-2020-3-279-283. *Bulletin of the Voronezh State University of Engineering Technologies,* 2020, vol. 82, no. 3, pp. 279–283. (In Russian).
14. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti [Universal competencies and new literacy: from slogans to reality]. Eds. M. S. Dobryakova, I. D. Frumina, with the participation of K. A. Barannikov, N. Ziil, J. Moss, I. M. Remorenko, J. Hautamyaki. Moscow, 2020, 472 p. (In Russian).
15. Kasyanik E. L. et al. Formirovanie nadprofessional'nyh kompetencij v processe nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya [Formation of supraprofessional competencies in the process of continuous professional education: method. allowance]. Ed. V. N. Golubovsky. Minsk, 2020, 248 p. (In Russian).

УДК/UDC 37.048.45
DOI 10.54509/22203036_2022_4_78
EDN AMKVMC

Касьянова Татьяна Ивановна
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории, методологии и правового обеспечения государственного и муниципального управления, Уральский федеральный университет (ФГБАУ ВО УрФУ), г. Екатеринбург

Мальцев Алексей Владимирович
кандидат биологических наук, доцент,
доцент кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет (ФГБАУ ВО УрФУ), г. Екатеринбург

Гребнев Сергей Алексеевич
бакалавр психологии, Уральский федеральный университет (ФГБАУ ВО УрФУ), г. Екатеринбург

Kasyanova Tatjana I.
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
Associate Professor at the Department of Theory, Methodology and Legal Support of State and Municipal Administration, Ural Federal University, Ekaterinburg

Maltsev Aleksey V.
Candidate of Biological Sciences, Docent,
Associate Professor at the Department of General and Social Psychology, Ural Federal University, Ekaterinburg

Grebnev Sergey A.
Bachelor of Psychology, Ural Federal University, Ekaterinburg

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF UNIVERSITY STUDENTS

Введение. В статье представлено исследование по проблеме профессионального самоопределения студентов вузов. Проблема непрофильности трудоустройства выпускников вузов России касается всех направлений подготовки во всех регионах страны. Цель статьи — выявление особенностей выбора соответствующего направления обучения студентами-химиками.

Методология. Исследование проведено с использованием теста профессионального личностного типа Дж. Холланда. Изучены также профессиональные намерения студентов-химиков и их самооценка соответствия профессии «химик» на основе анализа профессиограммы.

Результаты. Исследование личностных типов студентов-химиков позволило авторам выявить две основные группы: первая — интеллектуальный — реалистический тип, что соответствует требованиям профессиограммы «Химик», вторая — артистический — социальный, что соответствует профессиограмме «Учитель». Указанные варианты типов личности соответствуют направленности первокурсников на трудоустройство после окончания вуза. Около половины студентов после окончания вуза планируют работать в НИИ и на предприятиях, стать лаборантами, инженерами, научными сотрудниками, вторая половина видит себя в качестве учителей, преподавателей в вузе.

Результаты самооценки соответствия выбора направления обучения «Химия» и анализ профессиограммы показали, что большинство студентов оценили свои «могу» и «хочу» достаточно позитивно. Более половины студентов считают свой выбор правильным. Вместе с тем часть студентов оценивают свой выбор как ошибочный.

Заключение. Авторы отмечают, что полученные результаты подчеркивают важность помощи в профессиональном самоопределении студентов вуза и актуализируют необходимость их карьерного консультирования.

Introduction. The article presents a study on the problem of professional self-determination of university students. The problem of non-core employment of graduates of Russian universities concerns all areas of training and all regions of the country. The purpose of the article is to study the features of the choice of the direction of study by students of chemistry.

Methodology. The study was conducted using Holland's professional personality type test. The professional intentions of chemistry students and their self-assessment of compliance with the profession of a chemist were also studied based on the analysis of the professiogram.

Results. The study of personality types among chemistry students allowed the authors to identify two main

groups: the first one — an intellectual-realistic type, which meets the requirements of the "Chemist", the second one — an artistic-social type, corresponding to the "Teacher" professiogram. These variants of personality types correspond to the orientation of first-year students to employment after graduation. About half of the students after graduation plan to work in research institutes and enterprises, become laboratory assistants, engineers, researchers, the second half see themselves as a teacher, lecturer at a university. When self-assessing the compliance with the choice of the direction of study "chemistry" and analyzing the professiogram, most students rated their "can" and "want" quite positively. More than half of the students consider their choice to be the right one. At the same time, some students assess their choice as erroneous.

Conclusion. The authors note that the results obtained emphasize the importance of assistance in professional self-determination when studying at a university and actualize the need for career counseling for modern students.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, студенты-химики, профессиограмма, профессиональный личностный тип.

Keywords: professional self-determination, students, chemists, professiogram, professional personality type.

Введение

Правильность выбора профессии, эффективное трудоустройство и конкурентоспособность на рынке труда во многом определяют качество жизни человека. В последние десятилетия у молодежи отмечают такие явления, как «отложенное профессиональное самоопределение», формирование параллельных профессиональных траекторий, рост профессиональной занятости учащейся молодежи, депрофессионализация социальных и профессиональных групп [1]. По данным статистики, около 70 % работников трудятся вне полученной когда-то специальности [2].

В современных исследованиях отмечается низкий процент определившихся в профессиональном выборе выпускников школы, что связано с недостаточной эффективностью школьной профориентации [3]. Это может быть связано и с социальной незрелостью современных выпускников школы. Многие выпускники выбирают вуз по набору предметов, выбранных для сдачи ЕГЭ. ЕГЭ обостряет ситуацию профессиональной неопределенности в результате случайного, немотивированного выбора [4].

Проблема «непрофильности трудоустройства выпускников вузов России касается всех направлений подготовки и всех регионов страны» [5]. Рассогласованность действий в сфере профориентации среди различных субъектов — это одна из основных причин неэффективности данной работы на всех ступенях российского образования. При этом необходимо отметить, что теоретические основы самоопределения достаточно разработаны, прежде всего, в отечественной и зарубежной философской, психологической и педагогической науках. Проблема профессионального самоопределения как значимый этап в профессиональном становлении и развитии личности исследованы в работах Е. А. Климова [6], Н. С. Пряжникова [7], Э. Ф. Зеера [8], С. Н. Чистяковой [9]. Особый интерес представляют работы зарубежных ученых А. Маслоу [10], Дж. Сьюпера [11], Дж. Холланда [12].

В последние годы все чаще подчеркивается сложность и длительность процесса профессионального самоопределения, его сопряженность с процессами социализации, профессионального развития и самореализации, несводимость к акту выбора профессии [1]. На практике выпускники школ делают выбор, руководствуясь в некоторой степени мифологизированными представлениями [13]. Во время обучения в вузе часть студентов осознают, что совершили неправильный выбор профессионального пути. Осознание ошибки на старших курсах приводит к тому, что они прекращают обучение в этом вузе или все-таки, доучиваясь без интереса, оканчивают его, но не идут работать по специальности.

При получении высшего образования профессиональное самоопределение выступает как сквозной процесс, развивающий представление о профессиональной идентичности, студент уточняет и углубляет представление о себе как о профессионале. В ходе получения образования в этот процесс вплетается профессиональная сфера: развитие знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств и интересов, планирование профессиональной траектории и формирование профессиональной идентичности [14]. Профессиональная карьера интерпретируется как процесс выстраивания индивидом траектории своего движения в поле меняющихся социально-профессиональных позиций, являющийся реализацией потребности в достижении и самореализации [1].

Сегодня существуют разные подходы к стандартизации работ, связанных с профориентацией и консультированием по вопросам развития карьеры. Примером может служить документ, разработанный консорциумом из 45 европейских вузов, согласовавших свои позиции в области профориентации: «Сетевое сообщество развития инноваций в сфере профориентации и консультирования в Европе» («Network for

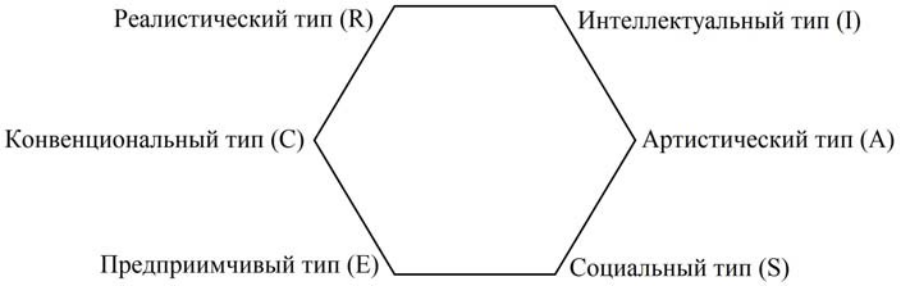

Рис. Группировка типов личности по Холланду

Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe», сокращенно NICE) [15].

Российские студенты и выпускники вузов практически не обращаются в государственные структуры за помощью в трудоустройстве, а также по вопросам карьерного консультирования. Вместе с тем профориентация становится элементом жизненной стратегии, с которым предстоит столкнуться все большему числу работников и в первую очередь студентам [16].

В последние годы исследователи все чаще стали обращаться к проблемам профессионального самоопределения в период студенчества [4; 17; 18]. С. Н. Мартышенко утверждает, что ошибочным выбор своей специальности считают от 10 до 20 % студентов, удовлетворены от 50 до 60 % опрошенных. Автор уверена в том, что на выпускном курсе уверенность в сделанном выборе самая низкая в связи с волнением, связанным с будущим трудоустройством [18, с. 159].

По мнению В. Я. Шевченко, в условиях освоения профессионального образования понятие «профессиональное самоопределение» ориентируется на профессиональные достижения, рассматриваемые как гарантия собственной жизнеустойчивости [19]. Автор полагает, что студенту, уже выбравшему профессию, необходимо рассматривать ее как собственный капитал. Также его мнение заключается в том, что, реализуя профориентационную работу в вузе, необходимо подходить к ней как к образовательному проекту, который включает в себя как основное, так и дополнительное образование, внеучебную работу и практику [19]. Основная цель ориентационной работы заключается в том, чтобы сформировать у обучающихся устойчивую мотивацию на достижение высокой профессиональной ориентации как востребуемого специалиста. В публикациях последних лет определяется целевая направленность и методические основы карьерного консультирования студентов вузов [2; 19–21].

Цель данной работы — в рамках карьерного консультирования исследовать особенности выбора направления обучения у студентов-химиков 1-го курса.

Методология

В качестве инструмента исследования использован «Тест профессионального личностного типа Холланда. Методика предполагает выделение 6 профессиональных типов личности: реалистический (моторный); интеллектуальный (исследовательский); артистический (художественный); социальный; предприимчивый (инициативный); конвенциональный (адаптационный), — группирующихся определенным образом [22, с. 212] (рис.). Тестирование проводилось путем интернет-опроса в рамках специального задания. Для этого использовался интернет-ресурс «Тест профессионального личностного типа Холланда» [23]. Перед предъявлением стимульного материала онлайн-версии методик вручную сравнивались с условно нормативными.

Для осознанного профессионального выбора человеку необходим взвешенный анализ трех составляющих: с одной стороны, выявив свои интересы, склонности, мотивы, ценности, желания и предпочтения («хочу») сопоставить их со своими умственными, физическими, психологическими и материальными возможностями («могу»); с другой — изучить рынок труда, понять тенденции экономической конъюнктуры, узнать подробнее о выбранной профессии, («надо») и на этой основе выбрать направление подготовки. В качестве специального занятия студенты изучали профессиограмму «Химик», составленную Е. С. Романовой [24, с. 411]. В соответствии с профессиограммой доминирующий интерес у химика исследовательский, дополнительный — реалистический.

Качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности: высокий уровень концентрации и устойчивости внимания; способность в течение длительного времени удерживать внимание на одном предмете или виде деятельности; умение анализировать и систематизировать большое количество информации; способность заниматься длительное время кропотливой работой; высокая помехоустойчивость; умение воспринимать и различать широкий

спектр цветов и оттенков; хорошая память на символы и знаки; тонкая ручная моторика; хорошее обоняние. Необходимые личные качества, интересы и склонности: организованность, аккуратность, четкость, собранность, упорство, самоконтроль, любознательность, усидчивость, терпеливость. В типах личности, выделенных Холландом, описанным качествам в основном соответствует интеллектуальный тип.

Качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности: неаккуратность, неряшливость, рассеянность, невнимательность, неорганизованность, отсутствие склонности к исследовательской деятельности, дальтонизм.

По итогам занятия студенты выполняли упражнение «Знакомство с профессиограммой». Суть задания: «Напишите короткий комментарий после знакомства с профессиограммой «Химик». Попробуйте ответить на вопрос: «Соответствует ли данная профессия Вашим «могу» и «хочу»? Студенты писали эссе, в котором оценивали свои представления «хочу» и «могу» в отношении будущей профессии.

Студенты также выполняли упражнение «У меня диплом», в котором определяли профессии и места трудоустройства после окончания обучения.

Выборку составили студенты первого курса, обучающиеся в Уральском федеральном университете в Институте естественных наук и математики. Всего в исследовании приняли участие 111 человек в возрасте от 17 до 20 лет. В выборку вошли 74 девушки и 37 юношей, среди них 26 учатся по программе специалитета по направлению подготовки 04.05.01 (Фундаментальная и прикладная химия), остальные же обучаются на бакалавриате по направлениям 04.03.01 (Химия) и 04.03.02 (Химия, физика и механика материалов). В дальнейшем всю совокупность выборки мы называем студенты-химики.

Результаты

По итогам методики Холланда из шести типов личности преобладающими в выборке студентов-химиков оказались артистический и интеллектуальный (табл. 1). В меньшей степени оказались выражены предприимчивый и конвенциональный типы личности. Типы личности реалистичный и социальный занимали промежуточное положение по представленности в нашей выборке. В соответствии с профессиограммой, составленной Е. С. Романовой, доминирующий интерес, характерный для профессии «Химик» — исследовательский [24, с. 411]. Таким образом, полученный нами результат — преобладание интеллектуального типа личности в выборке студентов химиков в определенной степени соответствует профессиональной направленности, отраженной в профессиограмме. Однако в нашей выборке также широко представлен артистический тип личности, не характерный для эффективной работы будущих специалистов химической деятельности.

Таблица 1

Типы личности по Холланду в студенческой выборке (студенты-химики, первый курс)

Показатель	R*	I	A	S	E	C
Среднее	6,69	8,13	8,14	7,78	6,17	5,20
Стандартное отклонение	0,17	0,21	0,24	0,26	0,21	0.20
Встречаемость в выборке, %	12,0	28,7	33,0	18,5	5,0	2,8

**Типы личности по Холланду: R — реалистичный; I — интеллектуальный; A — артистический; S — социальный; E — предприимчивый; C — конвенциональный.*

В таблице 1 указаны значения для случаев, когда у каждого студента соответствующий личностный тип был выражен сильнее остальных. Таким образом, исследуемая нами выборка только на треть состояла из студентов, чей тип личности соответствовал выбранной профессии согласно профессиограмме. Если учитывать не только самый выраженный тип личности в результатах теста Холланда, но и вошедшие в группы в соответствии с конфигурацией общепринятой интерпретации данной методики (рис.) [22], то представленность интеллектуального типа будет выше, не 28,7 %, а 42,0 %. Однако и в этом случае менее половины студентов-химиков первого курса имеют выраженный тип личности, соответствующий выбранной профессии. То есть более половины студенческой выборки первого курса имеют несоответствие типа личности (по методике Холланда) и доминирующего интереса (по профессиограмме Е. С. Романовой).

Дополнительным интересом, согласно профессиограмме «Химик», является реалистический. В нашей выборке студентов-химиков он проявляется только в 12 % случаев, уступая по значению артистическому, интеллектуальному и социальному. У тех студентов, у которых в результате теста Холланда в группировку типов личности в соответствии с конфигурацией (рис.) вошел интеллектуальный тип, доля реалистического типа составляет 34 %. Таким образом, наши данные подтверждают связь исследовательского и реалистического интересов (по профессиограмме) как связанных между собой. Однако и в этом случае соответствие типа личности по методике Холланда и доми-

нирующего, и дополнительного интереса по профессиограмме «Химик» наблюдается в нашей выборке только у трети студентов.

Обращает на себя внимание полученный нами результат о значительной выраженности артистического типа личности. Этот тип личности не является противоположным интеллектуальному согласно модели Холланда (рис.), однако не соответствует профессиограмме «Химик» Е. С. Романовой [24, с. 423].

Вместе с тем данные результаты можно объяснить направленностью первокурсников на трудоустройство после окончания вуза. Проведенный нами опрос о намерениях после получения диплома о высшем образовании при выполнении упражнения «У меня диплом» показал, что 51 % студентов нашей выборки хотел бы работать в НИИ и на предприятиях (химической, фармацевтической, парфюмерной, пищевой, металлургической, нефтяной и других отраслей промышленности), стать лаборантами, инженерами или научными сотрудниками, 31 % — стать учителями химии в школе, а 16,7 % — преподавателями в вузе.

Согласно профессиограмме «Учитель» [24, с. 396], артистический интерес является дополнительным к основному социальному, характерному для данной профессии. По данным численности типов личности по Холланду в нашей выборке, если рассматривать типы личности попарно, а не по три, как принято в общей интерпретации, наблюдаются две группы. Первая группа — интеллектуальный — реалистичный, что соответствует требованиям профессиограммы «Химик» [24, с. 423], вторая — артистический — социальный, соответствующая профессиограмме «Учитель» (24, с. 396). При этом во второй группе тип личности социальный, характерный как доминирующий интерес, по профессиограмме стал дополнительным, а тип личности артистический, характерный как дополнительный интерес, по профессиограмме стал доминирующим. Таким образом, в нашей выборке оказались три выраженные группы студентов первого курса: исследователи, сотрудники различных лабораторий и учителя.

Безусловно выявленное нами несоответствие между типом личности у студентов-химиков и доминирующими интересами, необходимыми для профессии «Химик», возможно связать и с недостаточно продуманным выбором на этапе поступления в вуз. Полученный результат со всей очевидностью ставит задачу продолжения профориентационной деятельности среди студентов с целью возможного уточнения выбора ими будущей профессии и тем более планирования профессиональной карьеры. Эта работа должна вестись на протяжении всего периода обучения в вузе. Ответственность за профессиональное самоопределение в период студенчества ложится на преподавательские коллективы вузов и в первую очередь на самих студентов.

Обе группы (интеллектуальный — реалистичный и артистический — социальный) объединяет наличие таких психологических характеристик, как: аналитический ум, гармоничное развитие языковых и математических способностей, критичность, любознательность, склонность к фантазии, интенсивная внутренняя жизнь, низкая физическая активность. При этом воображение и интуиция, эмоционально сложный взгляд на жизнь, гибкость и оригинальность мышления, хорошие двигательные способности и восприятие. В группе, где наряду с интеллектуальным и артистическим типом личности выявлен социальный тип, выражены: умение общаться, гуманность, способность к сопереживанию, активность, зависимость от окружающих и общественного мнения, приспособление, решение проблем с опорой на эмоции и чувства. А в группе, где наряду с интеллектуальным и артистическим типом личности присутствует реалистичный тип, выражены: активность, агрессивность, деловитость, настойчивость, рациональность, практическое мышление, хорошие двигательные навыки, пространственное воображение, технические способности. Причем именно последняя группа (интеллектуальный — реалистичный тип) в большей мере соответствует рекомендациям профессиограммы [24].

Благодаря самостоятельной работе студентов с профессиограммой, нам удалось получить самооценку их соответствия профессии «Химик» через выражение «хочу» и «могу». Преобладающей оценкой по 5-балльной шкале оказалась оценка «4», как для выражения «хочу», так и для выражения «могу» (табл. 2). Второй оценкой по представленности в выборке оказалась оценка «5».

Таблица 2

Самооценка выбора профессии «Химик» в соответствии с профессиограммой Е. С. Романовой студентами-химиками первого курса

Оценка (балл)	1	2	3	4	5
«Хочу», %	6,7	10,0	13,3	43,3	26,7
«Могу», %	3,5	11,9	10,5	56,5	17,6

При самооценке соответствия выбора направления обучения при анализе профессиограммы около 85 % студентов оценили свои «могу» и «хочу» в целом позитивно (от 3 до 5 баллов из 5). Более 70 % считают

свой выбор правильным (4 и 5 баллов из 5). Вместе с тем около 15 % ребят оценивают свой выбор как ошибочный.

Такой результат свидетельствует о значительной выраженности мотивации и способностях к выбранной профессии среди студентов первого курса. В комментариях к оценке, которые необходимо было дать согласно содержанию учебного задания в эссе студентов с высокими баллами, встречались следующие.

Данная профессия полностью соответствует моим «могу» и «хочу», по этой причине я и поступила на химию. Я обладаю некоторыми качествами, которые нужны для профессии, и мои негативные качества не будут сильно мешать работе. Я на самом деле хочу быть химиком и готова отучиться на эту профессию в вузе (Екатерина К.).

Изучив профессиограмму, я могу сделать вывод, что данная профессия соответствует моим «могу» и «хочу». У меня с детства очень развита аккуратность и память (особенно на тексты и формулы), могу долго заниматься какой-либо работой (в том числе и кропотливой или монотонной), у меня развиты усидчивость, упорство и терпеливость. Я хорошо воспринимаю спектр цветов и букет запахов. Что касается блока «хочу», то здесь я также нашла сходство. Я хочу работать преимущественно на предприятии парфюмерной и/или косметической промышленности, или бытовой химии, проводить анализ сырья и готовой продукции, следить за качеством готовой продукции, следить за технологией производства, разрабатывать новые продукты с заданными свойствами (Виктория К.).

Однако совокупность средней оценки «3» и низких оценок «2» и «1» составляет в выборке студентов-химиков по выражению «хочу» — 30 %, а по выражению «могу» — 25,9 %. И эти результаты согласуются с результатами методики Холланда. По меньшей мере треть студентов-химиков первого курса не проявляют выраженного интереса и мотивации получить профессию «Химик», по которой учатся, а четверть нашей выборки выражают сомнение в своих способностях. В комментариях к оценке в эссе студентов с низкими баллами встречались такие комментарии.

У меня есть не подходящие для специальности качества: неаккуратность, неряшливость, невнимательность, неорганизованность. К сожалению или счастью, мои «хочу» с каждым днем меньше всего сходятся к химии (Владимир А.).

Я ознакомилась с профессиограммой «Химик». Она подходит под описание моего «могу», но не соответствует требованиям «хочу». Предполагаю, что профессия химик мне не подходит (Анна К.).

Таким образом, исследования выявили наличие группы студентов первого курса, для которых выбор направления профессиональной подготовки оказался сомнительным или даже ошибочным. В нашей выборке студентов первого курса департамента «Химический факультет» эта группа составила около 30 %. Такой вывод позволяют сделать как исследования по методике Холланда, а это проверенный широко используемый инструментальный метод, так и результаты самооценки, проведенные студентами при анализе профессиограммы.

Самооценки ребят «4» и «5» в отношении способностей «могу», и интересов и мотивов «хочу» представлены по-разному. Доля оценки «5» в представлении «хочу» выражена сильнее, чем соответствующее представление «могу» (табл. 2). А относительно оценки «4», наоборот, представление «могу» выражено сильнее, чем «хочу». Тем не менее средняя оценка «хочу» и «могу» по 5-балльной шкале полностью совпадают (3,7), а изменчивость, определяемая по стандартному отклонению «хочу», несколько выше (1,18), чем у «могу» (0,99).

Самооценка «хочу» более адекватна и понятна студентам первого курса, именно на желании получить данную профессию и построен их выбор профессионального обучения. При этом самооценка способностей «могу» зависит от более углубленного знакомства с профессией, на практике данная деятельность мало доступна, и многие студенты просто не имели такой возможности. Однако, как мы видим в нашей выборке, эти оценки совпадают. Так, полное совпадение оценок «хочу» и «могу» наблюдалось у 41,6 % респондентов. Примерно у 30 % выявлено несовпадение оценки «хочу» и «могу». Такое противоречие вызывает вопрос «Иметь способности и не желать — зачем выбирать?». Возможно, это одно из объяснений выявленного нами факта о несовпадении у студентов-химиков типа личности по методике Холланда и доминирующего интереса по профессиограмме Е. С. Романовой. Ошибка или просто сомнение выбора? Численность группы с преобладанием оценки «могу» совпадает с численностью группы с несоответствием типа личности и доминирующего, и дополнительного интереса по профессиограмме Е. С. Романовой. Но это предположение требует проверки.

Достоверные корреляции ($p = 0.05$) между результатами методики Холланда и самооценкой по профессиограмме Е. С. Романовой были выявлены только между представлением «могу» и двумя типами личности: реалистическим и артистическим. Причем между представлением «могу» и реалистическим типом лич-

ности связь прямая, а между представлением «могу» и артистическим типом личности связь обратная. В первом случае мы наблюдаем прежде всего адекватность самооценки представления «могу» в соответствии с профессиограммой Е. С. Романовой, по которой реалистический интерес является дополнительным [24, с. 423]. Это означает, что студенты первого курса понимают содержание и смысл профессии, когда анализируют профессиограмму «Химик» и дают себе объективную оценку. К сожалению, такой ситуации не наблюдается по основному интересу в соответствии с профессиограммой — исследовательскому. Возможно, что такой результат связан с социальной желательностью: студенты-химики именно в этой позиции хотели выглядеть как можно лучше, даже те, кто объективно к данному виду деятельности пока не готов.

Полученная отрицательная связь между представлением «могу» и артистическим типом личности указывает на несоответствие данного типа личности и требований к профессии, указанных в профессиограмме. Данный тип личности, включающий психологические характеристики: воображение и интуицию, ориентацию на эмоции и чувства — не очень согласуется с профессиональными качествами химика. Можно надеяться, что студенты в ходе занятий с профессиограммой сами обратили на это внимание и задумались над этим, а значит, такое учебное занятие не прошло для них зря с точки зрения профессионального самоопределения.

Заключение

На современном рынке труда достаточно острой является проблема непрофильности трудоустройства выпускников вузов России, которая касается всех направлений подготовки и всех регионов страны. При получении высшего образования профессиональное самоопределение выступает как сквозной процесс, при котором студент уточняет и углубляет представление о себе как о профессионале.

При исследовании обоснованности выбора направления обучения у студентов-химиков 1-го курса было выявлено, что первокурсники имеют определенные планы будущего трудоустройства. Результаты исследований позволили выявить две основные группы будущих специалистов, это, во-первых, исследователи, сотрудники лабораторий НИИ и различных производств (исследовательский — реалистичный типы личности по Холланду), и, во-вторых, учителя химии и преподаватели вузов (артистический — социальный тип личности по Холланду).

Проанализирована самооценка студентов о правильности ими выбора направления обучения, основанная на анализе профессиограммы. Результаты показали, что около 85 % студентов оценивают свои «могу» и «хочу» в отношении выбора будущей профессии в целом позитивно (от 3 до 5 баллов из 5). Более 70 % считают свой выбор правильным (4 и 5 баллов из 5). Вместе с тем необходимо отметить, что около 15 % респондентов оценивают свой выбор как ошибочный. Вывод о том, что выбор неправильный может быть связан и с такими причинами, как сложности принятия нового формата обучения, новая среда, отношения в группе в стадии ее формирования.

Полученные результаты, особенно случаи неудовлетворенности от профессионального выбора, подчеркивают важность сопровождения профессионального самоопределении и актуализируют необходимость карьерного консультирования для современных студентов на разных этапах обучения в вузе.

Литература

1. Дидковская Я. В. Трансформация социального механизма взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональной карьеры в российском обществе: дис. … д-ра. соц. наук. Екатеринбург, 2016. 327 с.
2. Волкова И. А., Ежукова. И. Ф. Планирование карьеры в современном профессиональном мире. Нижневартовск, 2018. 69 с.
3. Гендин А. М. Педагоги, учащиеся, родители о современной городской школе (по материалам социологического исследования). Красноярск, 2015. 199 с.
4. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / Л. А. Головей, В. Р. Манукян, Л. В. Рыкман, М. Д. Петраш, В. Р. Манукян, М. Ю. Леонтьева, Н. А. Александрова. СПб., 2015. 336 с.
5. Павлова О. Н., Казин Ф. А., Бутаков Н. А. Профильность трудоустройства выпускников вузов: анализ данных социальных сетей. DOI: 10.15826/umpa.2017.03.036 // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 3 (109). С. 38–56.
6. Климов Е. А. Психология профессионала. Воронеж, 1996. 400 с.
7. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М., 2008. 117 с.
8. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. М., 2009. 240 с.
9. Чистякова С. Н. Системная поддержка и сопровождение формирования профессионального самоопределения обучающихся // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 4. С. 2–5.
10. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2018. 352 с.
11. Super D. E. A life-span, life-space approach to career development // Career choice and development: Applying contemporary theories to practice / eds. D. Brown, L. Brooks. San Francisco, 1990. P. 197–261.
12. Holland J. L. Making Vocational Choices: A Theory of Careers. New York: Prentice-Hall, 1973. 106 p.
13. Профессиональное самоопределение молодежи в контексте социально-экономической реальности / А. А. Нечитайло, Т. Ю. Депцова, А. А. Гнутова, Н. В. Прядильникова, А. С. Никитина. DOI: 10.18287/2542-0461-2021-12-1-99-107 // Вестник

Самарского университета. Экономика и управление. 2021. Т. 12, № 1. С. 99–107.
14. Ситникова И. В. Процесс профессионального самоопределения молодежи: школа — вуз — рынок труда (на примере Нижегородского региона): дис. … канд. социол. наук. Нижний Новгород, 2022. 175 с.
15. Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe. URL: http://www.nice-network.eu/ (дата обращения: 21.07.2022).
16. Pryor R. G. L., Bright, J. E. The chaos theory of careers: A new perspective on working in the twenty-first century. New York: Routledge, 2011. 256 p.
17. Веюкова П. А. Профессиональное самоопределение студентов // Наука и образование: новое время. 2019. № 1. С. 452–456.
18. Мартышенко С. Н. Анализ влияния социальных ожиданий студентов трудоустройства на мотивацию к обучению. DOI: 10.25559/SITITO.17.202101.729 // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2021. Т. 17, № 1. С. 156–164.
19. Шевченко В. Я. Концептуальные подходы к организации и содержанию работы по профориентации в современных условиях // Профессиональное самоопределение обучающихся: новые подходы, содержание и технологии (материалы и доклады научно-практической конференции). Ханты-Мансийск, 2014. С. 7–14.
20. Роздольская И. В., Мозговая Ю. А., Немыкин Д. Н. Целевая направленность карьерного консультирования как актуального ресурса формирования компетенций и повышения профессионализма персонала. Белгород, 2017. 225 с.
21. Беркутова Д. И., Громова Е. М., Горшкова Т. А. Взаимосвязь типов профессиональной идентичности и карьерных стратегий современных студентов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 3. С. 64–69.
22. Носкова О. Г. Психология труда. М., 2004. 384 с.
23. Тест профессионального личностного типа Холланда // Психологические тесты онлайн. URL: https://psytests.org/profession/hollandA-run.html (дата обращения: 01.10.2021).
24. Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. СПб., 2003. 464 с.

References

1. Didkovskaya Ya. V. Transformaciya social'nogo mekhanizma vzaimosvyazi professional'nogo samoopredeleniya i professional'noj kar'ery v rossijskom obshchestve [Transformation of the social mechanism of the relationship between professional self-determination and professional career in Russian society]. Doctor's degree dissertation. Ekaterinburg, 2016, 327 p. (In Russian).
2. Volkova I. A., Ezhukova. I. F. Planirovanie kar'ery v sovremennom professional'nom mire [Career planning in the modern professional world]. Nizhnevartovsk, 2018, 69 p. (In Russian).
3. Gendin A. M. Pedagogi, uchashchiesya, roditeli o sovremennoj gorodskoj shkole (po materialam sociologicheskogo issledovaniya) [Teachers, students, parents about a modern city school (based on the materials of a sociological study)]. Krasnoyarsk, 2015, 199 p. (In Russian).
4. Golovej L. A., Manukyan V. R., Rykman L. V., Petrash M. D., Manukyan V. R., Leont'eva M. YU., Aleksandrova N. A. Professional'noe razvitie lichnosti: nachalo puti (empiricheskoe issledovanie) [Professional personal development: the beginning of the trajectory (empirical research)]. St. Petersburg, 2015, 336 p. (In Russian).
5. Pavlova O. N., Kazin F. A., Butakov N. A. Profil'nost' trudoustrojstva vypusknikov vuzov: analiz dannyh social'nyh setej [Profile-relevant employability of university graduates: social network data analysis]. DOI: 10.15826/umpa.2017.03.036. *University Management: Practice and Analysis,* 2017, vol. 21, no. 3 (109), pp. 38–56. (In Russian).
6. Klimov E. A. Psihologiya professionala [Psychology of a professional]. Voronezh, 1996, 400 p. (In Russian).
7. Pryazhnikov N. S. Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika. [Professional self-determination: theory and practice]. Moscow, 2008, 117 p. (In Russian).
8. Zeer E. F. Psihologiya professional'nogo razvitiya [Psychology of professional advancement]. Moscow, 2009, 240 p. (In Russian).
9. Chistyakova S. N. Sistemnaya podderzhka i soprovozhdenie formirovaniya professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchihsya [Systematic support and assistance in the formation of professional self-determination of students]. *Professional Education. Capital,* 2016, no. 4, pp. 2–5. (In Russian).
10. Maslou A. Motivaciya i lichnost' [Motivation and person]. St. Petersburg, 2018, 352 p. (In Russian).
11. Super D. E. A life-span, life-space approach to career development. *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice. Eds. D. Brown, L. Brooks.* San Francisco, 1990, pp. 197–261. (In English).
12. Holland J. L. Making Vocational Choices: A Theory of Careers. New York, 1973, 106 p. (In English).
13. Nechitaylo A. A., Deptsova T. Yu., Gnutova A. A., Priadilnikova N. V., Nikitina A. S. Professional'noe samoopredelenie molodezhi v kontekste social'no-ekonomicheskoj real'nosti [Professional self-determination of youth in the context of socio-economic reality]. *Bulletin of Samara University. Economics and Management,* 2021, vol. 12, no. 1, pp. 99–107. (In Russian).
14. Sitnikova I. V. Process professional'nogo samoopredeleniya molodezhi: shkola — vuz — rynok truda (na primere Nizhegorodskogo regiona) [The process of professional self–determination of youth: school — university — labor market (on the example of the Nizhny Novgorod region)]. Ph. D. thesis. Nizhniy Novgorod, 2022, 175 p. (In Russian).
15. Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe. Available at: http://www.nice-network.eu/ (accessed 21.07.2022). (In English).
16. Pryor R. G. L., Bright, J. E. The chaos theory of careers: A new perspective on working in the twenty-first century. New York, Routledge, 2011, 256 p. (In English).
17. Veyukova P. A. Professional'noe samoopredelenie studentov [Professional self-determination of students]. S*cience and Education: a new time,* 2019, no. 1, pp. 452–456. (In Russian).
18. Martyshenko S. N. Analiz vliyaniya social'nyh ozhidanij studentov trudoustrojstva na motivaciyu k obucheniyu [Analysis of the Influence of Students' Social Expectations of Employment on Motivation to Learn]. DOI: 10.25559/SITITO.17.202101.729. *Modern Information Technologies and IT education,* 2021, vol. 17, no. 1, pp. 156–164. (In Russian).
19. Shevchenko V. Ya. Professional'noe samoopredelenie obuchayushchihsya: novye podhody, soderzhanie i tekhnologii (materialy i doklady nauchno-prakticheskoj konferencii) [Conceptual approaches to the organization and content of career guidance in modern conditions]. Professional self-determination of students: new approaches, content and technologies (materials and reports of the scientific and practical conference). Khanty-Mansiysk, 2014, pp. 7–14. (In Russian).
20. Rozdol'skaya I. V., Mozgovaya Yu. A., Nemykin D. N. Celevaya napravlennost' kar'ernogo konsul'tirovaniya kak aktual'nogo resursa formirovaniya kompetencij i povysheniya professionalizma personala [The target orientation of career counseling as an actual resource for the formation of competencies and improving the professionalism of employees]. Belgorod, 2017, 225 p. (In Russian).

21. Berkutova D. I., Gromova E. M., Gorshkova T. A. Vzaimosvyaz' tipov professional'noj identichnosti i kar'ernyh strategij sovremennyh studentov [The relationship between the types of professional identity and modern students' career strategies]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2020, no. 3, pp. 64–69. (In Russian).
22. Noskova O. G. Psihologiya truda [Psychology of work]. Moscow, 2004, 384 p. (In Russian).
23. Holland's Professional Personality Type Test. Psychological tests online. Available at: https://psytests.org/profession/hollandA-run.html (accessed 01.10.2021) (In Russian).
24. Romanova E. S. 99 populyarnyh professij. Psihologicheskij analiz i professiogrammy [99 popular professions. Psychological analysis and professionograms]. St. Petersburg, 2003, 464 p. (In Russian).

УДК/UDC 378
DOI 10.54509/22203036_2022_4_86
EDN ANVLQV

Анфалов Евгений Владимирович
кандидат педагогических наук, доцент кафедры,
филиал военного учебно-научного центра
Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия»
в г. Челябинске

Anfalov Evgeny V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Branch of the Military Training and Research Center
of the Air Force "Air Force Academy", Chelyabinsk

РЕФЛЕКСИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ — ЦЕЛЬ ИЛИ СРЕДСТВО?

REFLEXIVE-PROGNOSTIC READINESS OF GRADUATES OF MILITARY UNIVERSITIES — A GOAL OR A MEANS?

Введение. В статье поднимаются вопросы формирования рефлексивно-прогностической готовности как интегративного качества личности выпускника военного вуза. Цель статьи — обосновать необходимость комплексного решения проблемы с использованием различных методов и средств прогностического обучения.

Методология. В основу исследования были положены методы контент-анализа педагогической и психологической литературы по внедрению в практику образовательного процесса военных вузов методики формирования искомого личностного качества выпускника, а также наблюдение и анализ практического опыта применения технологии прогностического обучения в военном вузе.

Результаты заключаются в обосновании необходимости применения методов прогностического образования в рамках высшей военной школы. Представлены примеры применения практических средств формирования у курсантов рефлексивно-прогностической готовности как одного из личностных качеств, необходимых им в дальнейшей военно-профессиональной деятельности.

Заключение. Автором отмечается, что рефлексивно-прогностическая готовность курсантов военных вузов является и целью подготовки гармонично развитого выпускника, и одновременно средством, обеспечивающим эту гармонию.

Introduction. The article considers the issue of goals and means of formation of reflexive-predictive readiness as an integrative quality of a graduate's personality in a military university. The aim of the article is to substantiate the necessity of a comprehensive solution to the problem using various methods and means of predictive training.

Methodology. The study was based on the methods of content analysis of pedagogical and psychological literature on the implementation in the practice of the educational process of military universities of the method of forming the desired personal quality of a graduate, as well as observation and analysis of practical experience of applying the technology of predictive learning in the conditions of a military university.

Results. Results demonstrate the substantiation of necessity and possibility of application of methods of predictive education within the framework of higher mil-

itary school. Examples of practical means of formation of reflexive-forecasting readiness in cadets as one of the personal qualities necessary for their further military-professional activity are presented..

Conclusion. The author notes that the pedagogical process of forming the reflexive and predictive readiness of military cadets is both the goal of a well-developed graduate and simultaneously the means ensuring balanced development.

Ключевые слова: военная школа, рефлексивно-прогностическая готовность, прогностическое образование.

Keywords: military school, reflexive and predictive readiness, predictive education.

Введение

На современном этапе реформирования высшего образования образовательные программы, разрабатываемые организациями, осуществляющими образовательную деятельность, в части профессиональных компетенций должны будут включать в себя компетенции, отнесенные к одной или нескольким специальностям, в том числе с учетом возможности одновременного получения обучающимися нескольких квалификаций. В системе высшего военного образования, как специфического вида образования, помимо базовых военно-профессиональных компетенций, необходимых для получения нескольких квалификаций, офицеру-выпускнику необходимо обладать и обязательным набором личностных качеств: воля, эмоциональная устойчивость, самокритичность, прогностичность. При этом именно личностные качества, по мнению В. А. Бодрова, должны обеспечивать успешную реализацию полученных квалификаций [3, с. 85].

Об актуальности практического решения данной проблемы при организации образовательной деятельности в условиях военного вуза говорит и тот факт, что, несмотря на серьезно повысившийся престиж обучения, курсантами становятся абитуриенты, имеющие в большинстве своем средний уровень знаний и личностных качеств. И перед военными вузами стоит задача не только повышать этот уровень до требуемого, но развивать, а нередко и формировать личностные качества будущих офицеров в соответствии с квалификационными требованиями к выпускникам. В соответствии с парадигмой личностно ориентированного образования в вузе именно личностно-деятельностный подход к организации образовательного процесса позволяет выполнить эту задачу. В связи с этим возникает проблема практического применения в условиях военного вуза тех или иных форм обучения с целью обеспечить формирование искомых личностных качеств у курсантов как будущих военных специалистов и руководителей различного звена.

Несмотря на наличие целого спектра исследований проблемы формирования рефлексивно-прогностических способностей в системе высшего образования, в практике образовательной деятельности военных вузов этот вопрос носит скорее декларативный характер. Формирование тех или иных способностей, включающих в себя элементы рефлексивно-прогностической готовности, ведется чаще всего бессистемно и не подчинено единой цели. Используемые при этом средства для достижения учебных и воспитательных целей также не акцентируют внимания на формирование рассматриваемого нами личностного качества. Простых и понятных критериев оценки уровня готовности у выпускников военных вузов к рефлексии, всестороннему анализу обстановки и прогнозированию ее развития до настоящего времени нет, и эти качества у выпускников оцениваются нередко формально.

Противоречия, существующие в сфере современной военно-профессиональной педагогики, определяют несомненную актуальность данного вопроса. Именно поэтому в учебно-боевой практике войск порой и возникают трагические ситуации, которых можно было бы избежать при наличии сформированных способностей к профессиональной рефлексии и прогнозированию. Таким образом, возникает философский вопрос: наличие рефлексивно-прогностической готовности у выпускников военного вуза — это цель или же средство для формирования всесторонне подготовленного офицера Вооруженных сил?

Методология

В своем исследовании рефлексивно-прогностическую готовность мы определяем как интегративное качество личности военного специалиста, основывающееся на самоконтроле и самоанализе, обеспечивающее необходимость предвидеть возможный ход и результат своих действий в изменяющихся условиях и условиях дефицита времени, в целях повышения эффективности военно-профессиональной деятельности [1, с. 25]. Обладание именно этим личностным качеством в совокупности с профессиональными знаниями, умениями и навыками зачастую обеспечивает возможность военному специалисту выполнять поставленные перед ним задачи.

При рассмотрении проблемы формирования у выпускников военных вузов рефлексивно-прогностической готовности нельзя не отметить, что эта задача напрямую отражается в некоторых Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. Так, в соответствии с приказами Министерства образования и науки Российской Федерации от 24.01.2011 № 83, от 11.08.2016 № 1020 выпускник, освоивший программу специалитета, должен обладать «способностью к логическому мышлению, обобщения, анализу, критическому осмыслению, систематизации, прогнозированию, постановке исследовательских задач…» [12; 13].

Именно на способность предвидеть как важнейшее качество военного профессионала обращал внимание известный психолог Б. М. Теплов в своей работе «Ум полководца» [11, с. 249].

Б. С. Гершунский считает, что педагогическая прогностика «рассматривает принципы, закономерности и методы прогнозирования применительно к специфическим объектам, изучаемым педагогикой» [4, с. 18].

Особенности высшего военного образования рассматриваются многими педагогами и исследователями: И. А. Алехиным, А. В. Барышниковой, В. В. Давыдовым, О. Ю. Ефремовым, Е. Б. Харченко и др. Проблеме методологии развития прогностического образования посвящен ряд трудов Н. И. Калакова. Вопросы формирования прогностической компетенции раскрыты в исследованиях М. И. Лукьяновой, Е. В. Макаровой, А. Ф. Присяжной, Л. А. Регуша, а в условиях военного вуза — в исследованиях И. А. Липского, И. А. Федосеевой и О. П. Пузикова. Рефлексивная готовность изучается в работах Н. Г. Баженовой, А. Л. Емельянова, А. Н. Ерохиной, И. А. Ларионовой, Н. В. Туевой, И. Г. Якимовича, прогностическая готовность — в исследованиях И. В. Ивановой, Я. Г. Стельмах, Т. А. Султановой и др. Формирование рефлексивно-прогностической готовности — в исследовании Е. В. Анфалова.

И. А. Липский утверждает, что существуют лишь первые и весьма немногочисленные попытки постановки вопроса о методах и методике прогностики. Он подчеркивает, что необходимо выделять проблемы частных прогностик «в ранг перспективной исследовательской проблемы» в психолого-педагогической и акмеологической науке [9, с. 150].

В работах Н. И. Калакова раскрыты методологические особенности прогностического исследования в системе военной психолого-педагогической науки [5; 6]. А. И. Карманчиков в своих работах исследует вопросы внедрения педагогической прогностики в образовательный процесс [8] с применением некоторых форм и методов обучения [7]. А. Ф. Матушак представляет некоторые технологии обучения педагогическому прогнозированию и возможности их применения [10]. Мы проводим наше исследование с опорой на представленные выше научные работы.

В целом педагогический процесс принято рассматривать как систему, одним из системообразующих факторов которой является ее цель — образование обучающихся. Именно целевой компонент этой системы предполагает определение преподавателями и обучающимися своей цели. В рамках же решения нашей проблемы цель становится еще более философской категорией. Имея цель сформировать рефлексивно-прогностическую готовность, педагог и обучающийся представляют собой идеальное предвидение совместного результата деятельности. Этот результат — высококвалифицированный военный профессионал, обладающий, кроме всего, интегративным личностным качеством, основывающимся на самоконтроле, самоанализе и прогностике. Именно с этой целью, как с системообразующим фактором, в дальнейшем и должны соотноситься все остальные компоненты педагогического процесса: содержание учебной информации, методы, приемы обучения, средства педагогического взаимодействия. В итоге, после окончания обучения в военном вузе, выпускник вместе с профессиональными квалификациями и сформированными личностными качествами получает офицерское звание, что и предопределяет его в дальнейшем как одного из должностных лиц Вооруженных сил. А в войсках, на учебных и боевых полях, в казармах и автопарках ждут не просто знающих специалистов, а специалистов творческих, способных предвидеть (кстати, не только проблемы, но и позитивные аспекты) и быстро находить новые решения при непредвиденном изменении обстановки, то есть обладающих сформированной рефлексивно-прогностической готовностью.

И перед педагогами военных вузов, понимающими данную проблему, нередко встает вопрос: как соотнести эту цель с уже апробированными методами и средствами педагогической коммуникации, установленными формами проведения учебных занятий и повседневной деятельности?

Предметные прогностические цели обучения формируются в виде системы умений решать типовые, стандартные, системные и междисциплинарные задачи разной сложности по данной дисциплине. Умение решать творческие, нестандартные прогностические задачи с различными правилами отно-

сится к общепознавательным целям прогностического обучения. Воспитательные цели прогностического обучения состоят в формировании прогностических качеств личности обучающегося.

Средствами обучения, в том числе средствами обучения рефлексии и прогностики, можно назвать любые материализованные предметные способы работы с содержанием учебных занятий и повседневной деятельности военного вуза. Средства обучения являются неотъемлемым компонентом технологии обучения, его информационно-предметным обеспечением и используются в единстве с методами обучения. Но формирование личностных качеств курсантов военных вузов, одним из которых является рефлексивно-прогностическая готовность, является комплексным процессом и происходит в ходе образовательной деятельности при взаимодействии всех компонентов этой системы. При этом педагогический процесс в рамках прогностического образования — активный, системный процесс взаимосвязанной и взаимообусловленной прогностической деятельности субъектов (оказывающие влияние) и объектов (воспринимающие влияние) на уровне субъект-субъектных отношений в образовательном процессе или жизнедеятельности воинского коллектива с учетом определенных особенностей, условий, факторов (существенных обстоятельств в каком-либо явлении или процессе, их движущие силы, причины) [5, с. 545].

Существует тесная связь прогностического обучения с воинским трудом обучающихся в военном вузе, что определяет общую военно-профессиональную направленность педагогического процесса, ориентацию на овладение курсантами умением применять полученные знания для решения практических профессиональных прогностических задач подразделений и частей в рамках военных и силовых структур.

Важнейшей составляющей целостного педагогического процесса, обеспечивающего профессиональное образование обучающихся, выступает процесс прогностического обучения во взаимодействии и взаимосвязи с традиционным обучением.

Следовательно, прогностическое обучение имеет свою логику развития, определенную последовательность действий участников данного процесса, свою структуру и подчиняется определенным принципам взаимодействия всех своих элементов. Прогностическое обучение же в условиях военного вуза является достаточно сложным, многоаспектным и многокомпонентным процессом, что значительно затрудняет какое-либо однозначное определение его сущности.

Прогностический тип обучения, являясь составной часть целостного педагогического процесса, на современном этапе основывается на создании необходимых условий и организации командно-педагогическим составом вуза активной и продуктивной деятельности обучающихся. При этом главная задача, которая стоит и перед педагогами, и перед обучающимися — превратить процесс прогнозирования результатов любого вида деятельности и мысленного предвосхищения хода событий в сам собой протекающий процесс.

Конечно же, главные роли в этой деятельности должны играть командиры и педагоги военного вуза. Именно от их педагогического мастерства использования средств и приемов педагогического прогнозирования в процессе обучения и воспитания, творческого отношения к своей служебной и трудовой деятельности, от характера общения с обучающимися зависит результат прогностического обучения.

Н. И. Калаковым сформулирован метод составления и разработки проекта, прогноза в деятельности [5, с. 564]. Этот метод включает в себя совокупность способов и приемов анализа, оценки и прогноза будущих событий или явлений на интуитивном, чувственном, логическом и научном уровне при разработке проектов (программ, планов, учебно-методических комплексов, системных образовательно-исследовательских задач и др.) и моделей. Результатом обучения здесь являются:

1) формирование структуры прогностического самосознания, а следовательно, целостного образа будущего «Я» на высоком уровне сформированности;

2) наличие у обучающихся прогностического потенциала, целостного воображения и представления, структур опережающего мышления и умения предвидеть и научно прогнозировать будущую специальную деятельность.

Данный метод является ядром прогностического образования в рамках традиционных методов обучения.

Одним из апробированных на практике средств формирования опережающего мышления, а значит и рефлексивно-прогностической готовности, является технология обучения с использованием вопросов. Функция предвидения изначально заложена в вопросе. Тот, кто формулирует вопрос, уже предвидит определенный результат. Кроме того, этот сформулированный вопрос открывает направленность мышления автора вопроса, глубину познания информации, интеллект и его способность к рефлексии. При этом так называемый сократовский метод постановки

вопросов преподавателем является лишь одним из элементов работы педагога. Но, решая задачу «научения» прогностическому мышлению, педагог должен обеспечить постоянную и систематическую подобную мыслительную деятельность у обучающихся. Естественно, это невозможно без внедрения в образовательный процесс педагогической модели формирования рефлексивно-прогностической готовности с использованием педагогических условий: изучение военно-исторического наследия Российской армии, участие обучающихся в научно-исследовательских проектах и внедрение в образовательный процесс военного вуза элементов рефлексивно-прогностического тренинга.

Результаты

Практика проведения различных видов и форм учебных занятий, мероприятий повседневной деятельности военного вуза, подготовки и участия команд курсантов к участию во всеармейских и международных олимпиадах демонстрирует действенность «вопросной» методики обучения как средства формирования рефлексивно-прогностической готовности.

Курсанты при подготовке к практическим занятиям, проблемным лекциям самостоятельно формулируют те или иные вопросы по теме занятия, готовятся их задать в ходе занятия и при необходимости ответить на них. Более того, уже через два-три подобных занятия курсанты, уясняя учебный материал, начинают самостоятельно прогнозировать, с какими проблемами они могут столкнуться в ходе занятия: какие вопросы им могут задать по данному и ранее изученному материалу, какую задачу, возможно, придется решать, выполняя те или иные действия и т. п. То есть имея перед собой цель повышения качества обучения, и курсанты, и педагоги ставят перед собой и цель формирования рефлексивно-прогностической готовности.

Уже в ходе подготовки к занятиям курсанты начинают задействовать, помимо основной литературы, дополнительную литературу и источники, расширяя и углубляя свои знания и интеллект. И если эта методика работает постоянно, системно, то у курсантов формируется активная творческая позиция к учебной деятельности, но при этом решается и задача формирования у него прогностической готовности. А это и является одним из средств формирования нужного всем личностного качества. Будущий офицер-руководитель «привыкает» к тому, что ему необходимо постоянно находиться «на шаг дальше настоящего», т. е. быть готовым прогнозировать те или иные ситуации, привлекать для решения возникающих при этом проблем и задач свои знания и ресурсы, а также свои способности к рефлексии. В итоге мы имеем положительную динамику результатов обучения и повседневной деятельности, что, безусловно, мотивирует курсантов не останавливаться на достигнутом и развиваться в нужном направлении.

Результаты внедрения в учебный процесс различных военных вузов вышеуказанной модели формирования искомого личностного качества только подтверждают правильность выбранного нами пути. Так, с 2013 по 2018 г. на платформах Челябинского филиала Военно-воздушной академии и Новосибирского высшего военного командного училища была реализована авторская модель формирования рефлексивно-прогностической готовности и подтверждены необходимость и достаточность для ее функционирования определенных педагогических условий [2]. Курсанты, участвующие в эксперименте в составе экспериментальной группы, формировали искомую готовность с использованием комплекса всех педагогических условий. В итоге, помимо обладания высоким уровнем рефлексивно-прогностической готовности (85 % в абсолютных показателях), эти курсанты находились и в числе передовиков учебы и воинской дисциплины. Кроме того, благодаря применению «вопросной» методики в ходе подготовки команды курсантов для участия в международной Олимпиаде по военной истории, команда Челябинского филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» в 2018 и 2019 гг. занимала призовые места среди более чем пятидесяти вузов России.

Продолжая работать над совершенствованием отдельных элементов модели и методики по формированию рефлексивно-прогностической готовности, преподаватели в 2021 г. проанализировали отзывы выпускников — участников вышеназванного педагогического эксперимента. В результате было установлено, что все 23 офицера-выпускника, у которых во время учебы в вузе по итогам педагогического эксперимента был диагностирован высокий уровень рефлексивно-прогностической готовности, получили только положительные отзывы командования. Все они, прибыв на свои места службы, не только успешно сдали необходимые зачеты, и были допущены к самостоятельному исполнению должностных обязанностей, но и за год службы в войсках показали себя с лучшей стороны и все стали классными специалистами. При этом в отзывах практически у всех, а служат они в совершенно разных воинских частях, отмечаются их способности к анализу, критическому осмыслению и прогнозированию обстановки, приня-

тию взвешенных решений. Все это позволяет утверждать, что применение на практике модели прогностического обучения в условиях военного вуза повышает качество подготовки курсантов и является базой для успешного исполнения выпускниками своих военно-профессиональных обязанностей в будущем.

Заключение

В заключении, отвечая на наш философский вопрос «цель или средство», необходимо еще раз подчеркнуть, что выпускник военного вуза, обладающий пусть даже несколькими квалификациями, станет настоящим профессионалом и офицером лишь тогда, когда подтвердит свои способности применить профессиональные умения в синтезе с высокими личностными качествами. И так называемое опережающее мышление здесь играет не последнюю роль. Педагогический процесс в военном вузе, являясь единым и неделимым, усилиями командиров, педагогов, наставников должен постоянно приближаться к уровню единого целого через разрешение противоречия между целостностью личности обучающегося и специально организуемым воздействием на него в процессе повседневной деятельности. Поэтому формирование рефлексивно-прогностической готовности у курсантов военных вузов является и целью гармонично подготовленного выпускника, и одновременно средством, обеспечивающим эту гармонию.

Литература

1. Анфалов Е. В. К вопросу о теоретической сущности рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов // Sciences of Europe. 2017. № 17. С. 25–28.
2. Анфалов Е. В. Результаты педагогического эксперимента по формированию рефлексивно-прогностической готовности у курсантов военных вузов // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. № 2 (23). С. 189–192.
3. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. М., 2001. 511 с.
4. Гершунский Б. С. Методологические проблемы прогнозирования содержания профессионального обучения (на материале среднего специального образования): автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 1980. 42 с.
5. Калаков Н. И. Глобалистическая прогностика: военная прогностическая психолого-педагогическая наука. М., 2019. 810 с.
6. Калаков Н. И. Профессионально-прогностическая готовность будущих руководителей в государственной системе // Человеческий капитал. 2019. № 3 (123). С. 68–76.
7. Карманчиков А. И. Логика педагогического прогнозирования. Ижевск, 2012. 83 с.
8. Карманчиков А. И. Прогностическая логистика в системе образования. Ижевск, 2012. 226 с.
9. Липский И. А. Прогнозирование в военной педагогике. М., 1993. 215 с.
10. Матушак А. Ф. Подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности средствами педагогического прогнозирования. Челябинск, 2017. 242 с.
11. Теплов Б. М. Ум полководца // Избранные труды. Т. I. М., 1985. С. 223–305.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 25.05.04 Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов (уровень специалитета): утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 11 августа 2016 г. № 1020 // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов: офиц. сайт. URL: https://fgos.ru/.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 162001 Эксплуатация воздушных судов и организация воздушного движения (квалификация (степень) «специалист»): утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 24 января 2011 г. № 83 // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов: офиц. сайт. URL: http://fgosvo.ru/.

References

1. Anfalov E. V. K voprosu o teoreticheskoj sushchnosti refleksivno-prognosticheskoj gotovnosti kursantov voennyh vuzov [To the question of the theoretical essence of the reflex-predictive readiness of the military]. *Sciences of Europe,* 2017, no. 17, pp. 25–28. (In Russian).
2. Anfalov E. V. Rezul'taty pedagogicheskogo eksperimenta po formirovaniyu refleksivno-prognosticheskoj gotovnosti u kursantov voennyh vuzov [The results of the pedagogical experiment on the formation of reflexive and predictive of readiness of cadets of military schools]. *Baltic Humanitarian Journal,* 2018, no. 2 (23), pp. 189–192. (In Russian).
3. Bodrov V. A. Psihologiya professional'noj prigodnosti [Psychology of professional suitability]. Moscow, 2001, 511 p. (In Russian).
4. Gershunsky B. S. Metodologicheskie problemy prognozirovaniya soderzhaniya professional'nogo obucheniya (na materiale srednego special'nogo obrazovaniya) [Methodological problems of forecasting the content of professional training (on the material of secondary special education)]. Abstract of Doctor's degree dissertation. Moscow, 1980, 42 p. (In Russian).
5. Kalakov N. I. Globalisticheskaya prognostika: voennaya prognosticheskaya psihologo-pedagogicheskaya nauka [Globalist prognostic: military prognostic psycho-pedagogical science]. Moscow, 2019, 810 p. (In Russian).
6. Kalakov N. I. Professional'no-prognosticheskaya gotovnost' budushchih rukovoditelej v gosudarstvennoj sisteme [Professional and prognostic readiness of future managers in the state system]. *Human Capital,* 2019, no. 3 (123), pp. 68–76. (In Russian).
7. Karmanchikov A. I. Logika pedagogicheskogo prognozirovaniya [Logic of pedagogical forecasting]. Izhevsk, 2012, 83 p. (In Russian).
8. Karmanchikov A. I. Prognosticheskaya logistika v sisteme obrazovaniya [Prognostic logistic in the system of education]. Izhevsk, 2012, 226 p. (In Russian).
9. Lipsky I. A. Prognozirovanie v voennoj pedagogike [Prediction in military pedagogy]. Moscow, 1993, 215 p. (In Russian).
10. Matushak A. F. Podgotovka budushchih uchitelej k professional'noj deyatel'nosti sredstvami pedagogicheskogo prognozirovaniya [Preparation of future teachers for professional activity by means of pedagogical forecasting]. Chelyabinsk, 2017, 242 p. (In Russian).
11. Teplov B. M. Um polkovodca [Mind of the commander]. *Selected Works. Vol. I.* Moscow, 1985, pp. 223–305. (In Russian).
12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po special'nosti 25.05.04 Letnaya ekspluataciya i primenenie aviacionnyh kompleksov (uroven'specialiteta) [Federal state educational standard of higher education on specialty

25.05.04 Flight operation and application of aviation systems (specialist level)]. Approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated August 11, 2016 No. 1020. *Portal of Federal state educational standards.* Available at: https://fgos.ru/. (In Russian).
13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki (special'nosti) 162001 Ekspluataciya vozdushnyh sudov i organizaciya vozdushnogo dvizheniya (kvalifikaciya (stepen') «specialist») [Federal State Educational Standard of Higher Professional Education in the field of training (specialty) 162001 Operation of Aircraft and Air Traffic Management (qualification (degree) "specialist")]. Approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated January 24, 2011 No. 83. *Portal of Federal State Educational Standards.* Available at: http://fgosvo.ru/. (In Russian).

УДК/UDC 371.7
DOI 10.54509/22203036_2022_4_92
EDN AOZNHQ

Лидовская Наталья Николаевна
кандидат психологических наук, методист по здоровьесбережению, восстановительный медиатор, куратор школьной службы примирения (ШСП), Гимназия № 42, г. Кемерово

Lidovskaya Natalya N.
Candidate of Psychological Sciences, Health Care Methodologist, Rehabilitation Mediator, Curator of the School Reconciliation Service of Gymnasium No. 42, Kemerovo

Семенкова Татьяна Николаевна
доктор педагогических наук, директор, Гимназия № 42, г. Кемерово

Semenkova Tatyana N.
Doctor of Pedagogical Sciences, director of Gymnasium No. 42, Kemerovo

Градусова Юлия Александровна
педагог-психолог, восстановительный медиатор, ведущий восстановительных программ, Гимназия № 42, г. Кемерово

Gradusova Yulia A.
Teacher and Psychologist, Rehabilitation Mediator, Presenter of Rehabilitation Programs of Gymnasium No. 42, Kemerovo

Казин Эдуард Михайлович
доктор биологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник научно-инновационного управления, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Kazin Eduard M.
Doctor of Biological Sciences, Professor, Leading Researcher of Scientific Management, Kemerovo State University, Kemerovo

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT IN TERMS OF IMPROVEMENT OF PERSONAL POTENTIAL YOUNGER TEENAGERS DURING THE TRANSITION TO HIGH SCHOOL

Введение. Статья посвящена проблеме совершенствования адаптивно-развивающего потенциала личности младших подростков при переходе к обучению в основную школу. Служба здоровьесбережения гимназии осуществляет непрерывное психолого-педагогического сопровождение обучающихся. Личностный потенциал младших подростков рассматривается как совокупность индивидуально-типологических, личностных и социально-психологических характеристик обучающихся, образующих динамическую иерархическую систему, отражающую их адаптивно-развивающий характер, где маркерами адаптации являются преимущественно индивидные признаки, а маркерами развития — личностные.

Методология. Исследование проведено на основе бланковых и аппаратных методик «Статус-ПФК» и ДАП «ШАЗ», позволяющих комплексно оценить на этапе перехода в основную школу уровни сформированности индивидуально-типологических параметров, лич-

ностных и социально-психологических характеристик младших подростков.

Результаты. Анализ данных исследования проводился в три этапа. На первом, интегрирующем, этапе выделены корреляционные плеяды индивидуально-типологических, психофизиологических и социально-психологических показателей, формирующих адаптивно-развивающий потенциал младших подростков при переходе в основную школу. У младших подростков преобладает симпатикотонический тип вегетативной регуляции. Адаптивно-развивающий потенциал у девочек более уязвим, чем у мальчиков, и требует более внимательного отношения педагогов и родителей. Показана социальная обусловленность развития памяти. Выявлен социально-психологический профиль успешных в учебной деятельности и неуспешных младших подростков.

На втором, дифференцирующем, этапе проведен анализ данных контингента младших подростков. Показано, что тревожность личности как один из параметров адаптационно-развивающего потенциала младших подростков является важным диагностическим маркером жизнестойкости, социально-психологической адаптации, успешности в учебной деятельности и может выступать критерием для выделения группы риска и определения программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

На третьем, корректировочном, этапе показана возможность использования восстановительной медиации в психолого-педагогическом сопровождении младших подростков на этапе перехода в основную школу. Для совершенствования адаптивно-развивающего потенциала младших подростков предпочтительны групповые формы работы по развитию навыков саморегуляции и коммуникации.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать выводы, что для скрининговых мониторинговых обследований младших подростков на этапе адаптации к обучению в основной школе могут быть рекомендованы методики ДАП «ШАЗ». Восстановительная технология «Круги сообщества» доказала свою эффективность при развитии адаптивно-развивающего потенциала младших подростков.

Introduction. The article is devoted to the problem of improving the adaptive-developing potential of the personality of younger teenagers during their transition to high school. The health care service of the gymnasium provides continuous psychological and pedagogical support for pupils. The personal potential of younger teenagers is considered as a set of individual-typological, personal and socio-psychological characteristics of pupils, forming a dynamic hierarchical system that reflects their adaptive and developing nature, where adaptation markers are predominantly individual characteristics, and development markers are personal characteristics.

Methodology. The research was carried out on the basis of the blank and apparatus methods "Status-PFK" and "SHAZ", which make it possible to comprehensively assess the levels of formation of individual typological parameters, personal and socio-psychological characteristics of younger teenagers at the stage of transition to high school.

Results. The analysis of the research results was carried out in three stages. At the first integrating stage, correlation pleiades of individual-typological, psycho-physiological and socio-psychological indicators that form the adaptive-developing potential of younger teenagers during the transition to the main school were identified. In younger teenagers the sympathicotonic type of autonomic regulation predominates. The adaptive-developing potential of girls is more vulnerable than boys one and requires a more sensitive attitude of teachers and parents. The social conditioning of memory development is shown. The socio-psychological profile of younger teenagers who are successful and unsuccessful in their educational activities has been revealed.

At the second differentiating stage, an analysis of the contingent of younger teenagers was carried out. It is shown that personal anxiety as one of the parameters of the adaptive and developmental potential of younger teenagers is an important diagnostic marker of resilience, social and psychological adaptation, success in educational activities, and can be a criterion for determining the program of psychological and pedagogical support for pupils.

At the third corrective stage, the possibility of using restorative mediation in the psychological and pedagogical support of younger teenagers at the stage of transition to the main school is shown. To improve the adaptive-developing potential of younger teenagers, group forms of work to develop self-regulation and communication skills are preferable.

Conclusion. The conducted research allows us to conclude that for screening monitoring observations of younger teenagers at the stage of adaptation to education in the main school, the methods of "SHAZ" can be recommended. The restorative technology "Krugi Soobshchestva" has proven its effectiveness in order to improve the adaptive and developmental potential of younger teenagers.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, основная школа, младшие подростки, адаптивно-развивающий потенциала, восстановительная медиация, школьная служба примирения (ШСП).

Keywords: psychological and pedagogical support, high school, younger teenagers, improvement of the adaptive developmental potential, restorative mediation, school reconciliation service (SRS).

Введение

К настоящему времени накоплено большое наследие теоретических и прикладных исследований, которые могут рассматриваться как попытки решения проблемы личностного потенциала индивида в разных понятийных системах и на разной методологической основе как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке.

В исторической ретроспективе истоками парадигмы личностного потенциала в зарубежной психологии послужили работы в русле экзистенциальной, гуманистической и позитивной психологии [10].

Наиболее яркие представители позитивной психологии среди американских ученых: М. Селигман (оптимизм, счастье, благополучие), М. Чиксентмихайи (счастье, поток и психология оптимального переживания), К. Рифф (психологическое благополучие, psychological well-being), Э. Динер (субъективное благополучие, subjective well-being), Р. Райан и Э. Деси (самодетерминация), И. Бонивелл (благополучие), Т. Кашдан, М. Штегер (многомерность счастья и благополучия через измерения: смысл и цель в жизни, осознанное присутствие, достижение, сбалансированность и гибкость жизни), Л. Кинг (позитивные ресурсы феноменов повседневности: несчастья, праведного гнева, оправданной тревоги, своевременного разочарования и сожалений) [9].

В отечественной психологической науке всеобъемлющий анализ существующих теоретических подходов к изучению проблемы личностного потенциала проведен автором одноименной концепции Д. А. Леонтьевым и обобщен в коллективной монографии «Личностный потенциал. Структура и диагностика» [12].

Личностный потенциал используется автором в качестве «рабочего» понятия для обозначения базового измерения — собственно личностного в личности, что в итоге завершается разработкой новой концепции личностного потенциала, представляющего собой систему характеристик личности, лежащих в основе успешной саморегуляции в различных сферах жизнедеятельности. Путь к решению проблемы личностного потенциала Д. А. Леонтьев видит через смычку с экзистенциальной психологией (феномен личностной зрелости) и культурно-исторической психологией Л. С. Выготского (произвольность как основная характеристика высших психических функций). При этом главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является самодетерминация личности, позволяющая осуществить выбор, и ключевым понятием является не адаптация, а совладание с изменчивой действительностью — «не только приспособление к заданным условиям, но и готовность к их изменению и способность к самостоятельному созданию необходимых условий» [12].

В обыденном представлении личностный потенциал именуется стержнем личности, силой воли, наличием некой внутренней опоры. С одной стороны, личностный потенциал помогает личности приспособиться даже к самым неблагоприятным условиям среды, с другой стороны, его роль не исчерпывается только адаптивной функцией. Данный феномен отвечает за способность человека самостоятельно созидать нужные условия, быть, по выражению А. Г. Асмолова, «изменяющейся личностью в изменяющемся мире», «фундаментально сложном мире, когда будущее становится множественным и неопределенным» [2].

Рассматривая развитие личностного потенциала как результат приспособления индивида к условиям среды, мы обращаемся к таким дефинициям, как здоровье, адаптация и развитие, анализу которых посвящены работы Р. М. Баевского [3], Б. Ф. Березина [3], Э. М. Казина [25], В. П. Казначеева [7], А. Г. Маклакова [13], Г. С. Никифорова [20], Т. Н. Семенковой [15], О. Л. Тарасовой [24], М. С. Яницкого и др. [27].

Опираясь на методологические основания понимания А. Г. Маклаковым [13] адаптационного потенциала как ресурса мобилизации организма в стрессовых ситуациях, Э. М. Казин [21] развивает понятие личностного потенциала применительно к школьной среде, характеризуя его как адаптивно-развивающий потенциал, на основе следующего определения: *адаптивно-развивающий потенциал* — интегральная психолого-физиологическая и социально-педагогическая дефиниция, отражающая системно-социальное поведение индивида (с точки зрения физической подготовленности, функционального состояния, психологической устойчивости, стрессоустойчивости, коммуникативности, морально-нормативных ценностей социализации, когнитивно-познавательных, эмоционально-волевых и деятельностных характеристик).

Другими словами, по мнению авторов, личность *безопасного типа поведения* должна отличаться определенным уровнем коммуникативности, психологической устойчивости и психологической, эмоционально-

волевой готовности к действиям в различных жизненных ситуациях, которые обусловливают стойкие общинно-коллективистские мотивы в поведении, знание окружающего мира, осознание возможных угроз и опасностей по отношению к себе [21].

Психолого-педагогическое сопровождение развития личностного потенциала является неотъемлемой частью современного образовательного процесса, имеет сложный комплексный интегративный характер, поскольку оно отражает *механизм сотрудничества субъектов в образовательной и социальной среде, действуя при этом во временной, институциональной и пространственной формах, может характеризоваться системной структурой, процедурами и действиями* [1; 6; 23].

Целью психолого-педагогического сопровождения *является целенаправленное продвижение личности сопровождаемого лица с помощью специальной системы обучения в ее институциональном виде.* ***Основная задача педагогического сопровождения*** заключается не в том, чтобы *защитить сопровождающего от сложностей, которые возникают в обучении, и решить проблемы за него, а в том, чтобы помочь объекту определить собственное сознательное поведение и сферу ответственности в происходящем процессе* (Э. М. Александровская, М. Р. Битянова, В. В. Давыдова, О. В. Кардашина, Е. И. Казакова и др.) [14].

В соответствии с вышеизложенным Э. М. Казин с соавторами указывают, что важно проследить развитие личностного потенциала от дошкольника до выпускника, и предлагают рассматривать этапы развития адаптивно-развивающего потенциала обучающихся как формирующий (на дошкольном сегменте образования), активирующий (в начальной школе), совершенствующий (основная школа), реализующий (средняя школа) [26].

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся должно быть направлено, по нашему мнению, на *совершенствование* функциональной системы саморегуляции с учетом возрастных, гендерных, типологических особенностей индивида, способствуя актуализации компонентов осознанного поведения личности, улучшению качества учебной деятельности, коммуникативности, социально-профессиональных характеристик, сохранению и укреплению психосоматического здоровья школьников.

Включение в воспитательно-образовательный процесс родителей позволяет формировать адекватный социальный микроклимат для адаптации и развития обучающихся, совершенствования качества жизни всех субъектов образования.

Установлено, что если основными направлениями психолого-педагогической и медико-социальной помощи *на этапе начальной школы* является формирование устойчивой мотивации к укреплению здоровья, ЗОЖ, развитие когнитивной сферы, то наряду с внедрением здоровьесберегающих технологий доминирующими направления *на этапе основной школы* являются поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, построение конструктивных отношений с родителями и сверстниками, формирование жизненных навыков, профилактика неврозов, девиантного поведения, интернет-зависимости; *на этапе средней школы* доминируют процессы формирования социального опыта и профессионального самоопределения обучающихся [26].

В настоящем исследовании в процессе осуществления воспитательно-образовательной деятельности проанализированы возможности психолого-педагогического сопровождения, направленного на совершенствование личностного потенциала обучающихся при их переходе в основную школу.

Методология

Исследование выполнено в рамках пилотного проекта «Психолого-педагогическое и здоровьесберегающее сопровождение обучающихся в образовательных организациях Кузбасса с использованием современных образовательных технологий» (Приказ Министерства образования и науки Кузбасса от 04.09.2020 № 1455).

Целью нашего исследования явилось проведение мониторинга результатов психолого-педагогического сопровождения процесса совершенствования адаптивно-развивающего личностного потенциала пятиклассников на этапе перехода из начальной школы в основную.

Задачи, вытекающие из целеполагания:

— внедрение и экспериментальная апробация диагностического автоматизированного программного комплекса ДАП «Школа — АЗ» в систему мониторинга психолого-педагогического сопровождения обучающихся гимназии;

— совершенствование личностного потенциала младших подростков средствами воспитательного подхода.

В соответствии с планом работы Ресурсного центра МАОУ «Гимназия № 42» мониторинг процесса адаптации обучающихся 5-х классов к обучению в основной школе проводился в начале и конце 2020/21 учебного года в три этапа: *контрольный* (интегративная оценка);

операционный (дифференцированная оценка); *корректировочный* (индивидуальная оценка).

На контрольном этапе обследовано 49 человек (мальчиков — 19, девочек — 30), средний возраст — 11 лет.

Обследование проводилось с помощью аппаратных методик «Статус-ПФК» и бланковых психологических методик для оценки личностного потенциала обучающихся [11; 16]:

— исследование нейродинамических характеристик протекания основных нервных процессов (возбуждения и торможения): ПЗМР (скорость нервных процессов), РДО (уравновешенность нервных процессов), теппинг-тест (сила нервной системы);

— определение объема памяти и внимания (методика Джекобсона, тест «Разведчик»);

— тест «Лесенка»;

— опросник самоэффективности (Р. Шварцер, М. Иерусалем в адаптации В. Г. Ромека, 1996);

— диагностика явной тревожности (тест А. М. Прихожан — 8–12 лет);

— диагностика учебной мотивации (тест Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осина);

— диагностика жизнестойкости личности (тест С. Мадди; экспресс-диагностика, Е. Н. Осин);

— опросник социальной поддержки SSQ (Сарасон и др., 1993);

— социометрические исследования по методике Я. Морено.

На операционном этапе в ходе итогового контроля (конец учебного года) 92 % от числа обследованных школьников было проанализировано с помощью ДАП «Школа — АЗ», включающего следующие общеизвестные методики:

— шкалу социально-психологической адаптации (модификация методики Роджерса-Даймонда);

— индикатор копинг-стратегий (Д. Амирхан);

— диагностику мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы (основана на опроснике Ч. Д. Спилберга).

Комплексная оценка с помощью автоматизированной программы позволяет выявить следующие характеристики адаптационно-развивающего потенциала обучающихся: индивидуально-типологические конституциональные особенности (исходный тип вегетативной регуляции по индексу Кердо, функциональную асимметрию мозга по соотношению активности правого и левого полушарий в регуляции моторных и сенсорных функций); степень социально-психологической адаптации (дезадаптации); предпочитаемые копинг-стратегии; уровень учебной мотивации и эмоционального отношения к учению.

Анализ полученной базы данных проводился с помощью программы Statistika 10.0 (описательные статистики, частотный анализ; t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна — Уитни; корреляционный анализ).

На корректировочном этапе проводилась индивидуальная работа со школьниками, у которых на основе совместной деятельности субъектов образования были выявлены факторы риска. При этом мы исходили из данных литературы и собственных экспериментальных наблюдений [11] относительно того, что «…решение комплекса обучающих, воспитательных и развивающих задач в образовательной организации возможно на *основе совместных действий педагогов с другими субъектами образования,* направленных на формирование социально-адаптивного, безопасного и здоровьесберегающего поведения индивида с учетом его личностных и социальных качеств, возрастных и типологических особенностей организма» [21].

Очевидно, что образовательная среда должна быть по своей сути здоровьесберегающей, социально-адаптивной, безопасной и развивающей. Этому способствуют ***школьные службы примирения,*** рекомендованные Министерством образования России и Министерством просвещения РФ [17; 18].

На сегодняшний день в образовательном пространстве России получила признание восстановительная модель работы с индивидуальными и групповыми конфликтами, авторами которой являются специалисты Центра «Судебно-правовая реформа» (г. Москва) Р. Максудов и А. Коновалов [8].

В МАОУ «Гимназия № 42» школьная служба примирения (ШСП) была создана в марте 2017 года приказом директора гимназии, доктора педагогических наук Т. Н. Семенковой. В настоящее время в службу примирения входят обученные взрослые медиаторы — 3 человека и юные медиаторы-ровесники — 7 человек, которые в своей работе руководствуются Положением о ШСП МАОУ «Гимназия № 42» и опираются на принципы восстановительного подхода к медиации. Служба примирения гимназии действующая — проводит не менее 4 восстановительных программ в год. Всего проведено 22 программы (проведено 66 встреч, объединивших около 300 участников, что заняло 300 часов). Информация о службе примирения гимназии и информационно-просветительские продукты, подготовленные взрослыми медиаторами, размещены на сайте гимназии на странице Службы здоровьесбережения во вкладке «Служба примирения» [22].

Цель службы примирения гимназии: развитие восстановительного подхода при разрешении конфликтов и привитие культуры бесконфликтных взаимоотношений среди участников образовательного процесса.

В июне 2022 года подготовлена видеопрезентация «Опыт создания школьной службы примирения (ШСП)» по заказу территориального отдела образования Рудничного района г. Кемерово в целях трансляции положительного инновационного опыта педагогам и администрации образовательных организаций Кузбасса. Видеопрезентация является продуктом коллективного научно-методического творчества сотрудников гимназии и размещена на сайте гимназии на странице Службы здоровьесбережения во вкладке «Служба примирения» [5].

Функционирование службы примирения в МАОУ «Гимназия № 42» способствовало в целом формированию основ и традиций здоровьесберегающей деятельности Службы здоровьесбережения гимназии, структуру которой образуют:

– *специалисты службы здоровьесбережения:* педагог-психолог, методист по здоровьесбережению, врач, медицинская сестра, социальный педагог, – необходимые для эффективного осуществления психолого-педагогического и медико-социального сопровождения процесса обучения;

– *психолого-педагогический консилиум* образовательной организации (ППк) (председатель, секретарь, психолог, врач, заместители директора по УВР, социальный педагог);

– *школьная служба примирения* (куратор, восстановительные медиаторы);

– *учителя физкультуры, классные руководители и иные специалисты* комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи, в том числе в сетевом взаимодействии [22].

Непрерывность процесса психолого-педагогического сопровождения обучающихся при переходе с одного уровня образования на другой осуществляется в гимназии коллегиально. Члены психолого-педагогического консилиума гимназии (ППк) определяют готовность выпускников начальной школы к переходу в основную школу с учетом возрастных особенностей психофизического развития и достигнутых образовательных результатов обучающихся. Решения консилиума фиксируются в протоколах ППк.

Результаты

Анализ результатов исследования проводился в три этапа: *интегрирующий, дифференцирующий и корректировочный.*

На первом, ***интегрирующем этапе,*** был проведен анализ конституционально-типологических характеристик адаптивно-развивающего потенциала младших подростков на основе изучения половых признаков, типов функциональной асимметрии, исходного вегетативного тонуса, психолого-физиологических параметров.

Выявлены достоверные половые различия, свидетельствующие о том, что мальчики характеризуются доминированием левого полушария, обладают более высоким адаптационным потенциалом, по сравнению с девочками, что способствует их более успешной учебной и социальной адаптации.

С помощью методики социально-психологической адаптации установлено, что обучающиеся женского пола демонстрируют, по сравнению с подростками мужского пола, более высокие показатели по шкалам «дезадаптация» ($p<0,01$), «неприятие себя» ($p<0,04$), «внешний локус контроля» ($p<0,03$), «эмоциональный дискомфорт» ($p<0,02$), «ведомость» ($p<0,01$). Согласно диагностике мотивации учения, у девочек регистрируется более высокая тревожность ($p<0,01$); девочки – младшие подростки более сензитивны: эмоциональны, тревожны, зависят от окружающих обстоятельств, поэтому требуют более чуткого внимания педагогов.

Установлено следующее распределение по конституциональным типам вегетативной регуляции у 5-классников: симпатотоники – 42 человека (90 %), эйтоники – 3 человека (6 %), ваготоники – 2 человека (4 %). Преобладание симпатикотонического типа вегетативной регуляции среди младших подростков связано с активными физиологическими перестройками, обусловленными пубертатным периодом и опережающим созреванием симпатического отдела вегетативной нервной системы в этом возрасте. С другой стороны, это может быть следствием напряжения центральных психовегетативных адаптационных механизмов в связи с высокой интенсивностью учебного процесса при переходе в основную школу, способствующего формированию защитно-приспособительной реакции организма по типу общего адаптационного синдрома, сопровождающегося усилением активности симпатического отдела вегетативной нервной системы, – симпатикотонией [3; 24].

Показано, что коэффициент моторной асимметрии (КМА) отрицательно коррелирует со шкалой мотивации достижения, самооценкой по тесту явной тревожности ($r = -0,32$) и копинг-стратегией поиска соцподдержки ($r = -0,38$), т. е. обучающиеся с левыми моторными признаками. Левши чаще тревожатся по поводу личных достижений и при этом не обращаются за помо-

щью, поэтому педагогам важно проявлять особое внимание к левшам, испытывающим затруднения в восприятии учебного материала; они имеют более низкий социометрический социальный статус (239 и 937 соответственно, p<0,04 по U-критерию Манна — Уитни).

На основании корреляционного анализа выявлены особенности адаптации к учебной деятельности леворуких младших подростков (ведущая рука левая) в зависимости от типа вегетативной регуляции (оцениваемого по индексу Кердо), указывающие на то, что левши с более высоким значением индекса Кердо могут чаще испытывать проявления вегетососудистой дистонии по симпатотоническому типу (различные невротические состояния, чрезмерная вспыльчивость, рассеянность), подвергаясь риску срыва адаптационных механизмов при увеличении психоэмоциональных и учебных нагрузок (r = 0,34). Согласно данным литературы, «правые» признаки более предпочтительны для адаптации к учебной деятельности и социальной адаптации [19].

Здоровьесберегающий потенциал обучающихся 5-х классов во многом определяется группой здоровья (табл. 1). Из таблицы следует, что самая многочисленная — вторая группа здоровья (67 %); пятую часть от всех обследуемых составляет первая группа (19 %); третья группа здоровья отмечается в 10 % случаев, четвертую демонстрирует сравнительно небольшая группа обследуемых — 4 %.

Таблица 1

Распределение младших подростков (правшей и левшей) по группам здоровья

Подростки младшие, 11 лет	1-я группа n (%)	2-я группа n (%)	3-я группа n (%)	4-я группа n (%)
Правши, n=41	9 (22 %)	27 (66 %)	5 (12 %)	0 (0 %)
Левши, n=7	0 (0 %)	5 (71 %)	0 (0 %)	2 (29 %)
N=48	9 (19 %)	32 (67 %)	5 (10 %)	2 (4 %)

При этом следует обратить особое внимание на то, что первую группу здоровья составляют только правши, а четвертую группу здоровья — преимущественно левши, причем левши отсутствуют в первой и третьей группах здоровья. Очевидно, что младшие подростки с левомоторной асимметрией характеризуются слабым соматическим здоровьем, по сравнению с лицами с доминированием правосторонних моторных признаков.

С помощью корреляционного анализа сформированы корреляционные плеяды, отражающие тесноту функциональных связей между психофизиологическими показателями и личностными, социально-психологическими характеристиками, которые в целом формируют структуру адаптационно-развивающего потенциала младших подростков.

Показано, что образная память положительно коррелирует со шкалой «межличностное напряжение» теста явной тревожности (r = 0,31), со всеми показателями опросника социальной поддержки SSQ Сарасона (размер соцсети (r = 0,37), близость соцсети (r = 0,40), удовлетворенность соцподдержкой (r = 0,39); и отрицательно коррелирует со шкалой «доминирование» (СПА) (r = –0,34), что говорит о социальной обусловленности развития образной памяти.

Установлено, что скорость нервных процессов (ПЗМР) положительно коррелирует со шкалой «общие страхи» теста явной тревожности (r = 0,39), шкалой «конфликты с другими» (r = 0,33) и отрицательно коррелирует со шкалой «вовлеченности» теста жизнестойкости (r = –0,31). Неуравновешенность нервной системы (РДО) прямо коррелирует со шкалой «межличностное напряжение» теста явной тревожности (r = 0,39). Это говорит о том, что дети, имеющие замедленное зрительное восприятие и неуравновешенную нервную систему, более тревожны, конфликтны, реже вовлечены в активную деятельность.

Тип слабой нервной системы положительно коррелирует со шкалой гнева (r = 0,30) и отрицательно коррелирует с контролем над жизнью (r = –0,32), доминированием (r = –0,32). Это указывает на то, что дети со слабой нервной системой в период повышенных нагрузок плохо контролируют свое психо-эмоциональное состояние и поведение и нуждаются в освоении навыков саморегуляции.

Таким образом, *тревожные дети,* имеющие трудности с социальной адаптацией, часто обладают слабой неуравновешенной нервной системой, замедленным зрительным восприятием и медленно ориентируются в окружающей обстановке. Коррекционные мероприятия должны быть направлены на развитие психомоторных и коммуникативных навыков. Анализ корреляционных связей позволил выявить, что у младших подростков отмечается значительная сопряженность социально-психологических, личностных и мотивационных компонентов адаптационно-развивающего потенциала: показатель социально-психологической адаптации положительно коррелирует с познавательной активностью (r = 0,55), мотивацией достижения (r = 0,41) и общим суммарным баллом учебной мотивации (r = 0,53), а отрицательно — с гневом (r = –0,35) и тревожностью (r = –0,43), с копинг-стратегией избегания (r = –0,38); явная тревожность положительно коррелирует со шкалами социальной дезадаптации

(r = 0,72), учебной тревожности (r = 0,58), гнева (r = 0,52) и мотивацией стыда (r = 0,30), копинг-стратегий избегания (r = 0,62), отрицательно коррелирует с общей жизнестойкостью (r = –0,68) и всеми ее шкалами, а также с суммарным баллом учебной мотивации (r = –0,56).

Анализ корреляционных плеяд, отражающих тесноту связи между социально-психологическими, личностными и мотивационными характеристиками адаптационно-развивающего личностного потенциала, позволил выявить социально-психологический профиль младших подростков, *успешных в учебной деятельности и неуспешных: социально адаптированные младшие подростки* высоко мотивированы и успешны в учебной деятельности, а *социально дезадаптированные* — тревожны, имеют резко отрицательное отношение к учебе и избегают трудностей, неуспешны в учебе.

На втором, ***дифференцирующем,*** этапе был проведен анализ контингента младших подростков с целью выделения групп риска.

По результатам социально-психологической диагностики в соответствии с рекомендациями методики А. М. Прихожан подростки были разделены на три группы: первая группа — уровень тревожности в пределах нормы, вторая группа — повышенный уровень тревожности, третья группа — высокий уровень тревожности (носит генерализованный характер, представляет группу риска) (табл. 2).

Из таблицы 2 видно, что более половины (57,14 %) обучающихся 5-х классов демонстрируют оптимальный уровень тревожности, что соответствует уровню нормы; у 32,65 % обучающихся 5-х классов выявлен повышенный уровень тревожности, который может быть связан с определенным кругом ситуаций. Особое внимание представляет третья группа обучающихся (10 %), у которых выявлена очень высокая тревожность.

Таблица 2

Распределение младших подростков по группам уровня тревожности (методика А. М. Прихожан)

Подростки младшие, 11 лет	1-й уровень нормы n (%)	2-й повышенный уровень n (%)	3-й высокий уровень n (%)
5А класс, n=25	9 (36,0 %)	12 (48,0 %)	4 (16,0 %)
5В класс, n=24	19 (79,16 %)	4 (16, 66 %)	1 (4,16 %)
N=49	28 (57,14 %)	16 (32,65 %)	5 (10,20 %)

Большинство младших подростков, имеющих повышенный (48 %) и высокий уровни тревожности (16 %), обучаются в одном пятом классе, тогда как более половины подростков первой группы, имеющих оптимальную тревожность (79 %), обучаются в 5-м классе с другим литером.

Сравнение показателей адаптационно-развивающего потенциала младших подростков с разным уровнем тревожности проводилось между группами попарно. Между *первой и второй группами* младших подростков выявлены достоверные различия по 22 показателям 6 методик (табл. 3).

Таблица 3

Показатели адаптационного потенциала младших подростков с разным уровнем тревожности

Методика, показатель	Уровень тревожности			p < 0,05 (t-test)
	1-й — норма	2-й — повышен.	3-й — высокий	
	M±SD	M± SD	M±SD	
Тест тревожности (А. М. Прихожан)				
Межличностное напряжение	4,46 ± 1,85	7,87 ± 1,36	10,2 ± 1,09	1–2, 1–3, 2–3
Мотивация достижения и самооценка	3,85 ± 1,73	6,93 ± 1,52	9,00 ± 1,22	1–2, 1–3, 2–3
Вегетативные реакции	2,67 ± 1,41	3,37 ± 1,08	6,20 ± 1,30	1–3, 2–3
Общие страхи и беспокойство	4,00 ± 1,53	6,43 ± 1,78	7,60 ± 1,51	1–2, 1–3
Тест жизнестойкости, экспресс-диагностика (С. Мадди)				
Общая жизнестойкость	23,82 ± 8,72	16,18 ± 6,27	8,00 ± 7,10	1–2, 1–3, 2–3
Вовлеченность	8,60 ± 3,17	6,21 ± 3,18	4,00 ± 4,18	1–2, 1–3
Контроль над жизнью	8,00 ± 2,86	5,62 ± 2,02	2,8 ± 2,28	1–2, 1–3, 2–3
Готовность к риску	7,25 ± 3,89	5,00 ± 2,59	1,20 ± 1,30	1–3, 2–3
Нейродинамические показатели				
ПЗМР — скорость нервных процессов	311,18 ± 51,38	382,54 ± 98,60	343,6 ± 48,83	1–2
РДО — уравновешенность нервных процессов	31,28 ± 13,07	35,54 ± 14,39	49,20 ± 19,17	1–3

Окончание таблицы 3

Методика, показатель	Уровень тревожности			p < 0,05 (t-test)
	1-й — норма	2-й — повышен.	3-й — высокий	
	M±SD	M± SD	M±SD	
Опросник социальной поддержки SSQ (Сарасон)				
Размер социальной сети	3,41 ± 1,96	3,92 ± 1,88	1,83 ± 1,04	2–3
Близость социальной сети	2,46 ± 1,55	3,09 ± 1,24	1,16 ± 0,78	2–3
Тест диагностики учебной мотивации (Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин)				
Учебная мотивация развития	10,8 ± 3,76	11,63 ± 3,20	7,20 ± 3,83	2–3
Шкала социально-психологической адаптации (Роджерс-Даймонд)				
Социально-психологическая адаптация	141,00 ± 30,86	118,09 ± 28,32	118,0 ± 8,74	1–2
Социально-психологическая дезадаптация	61,48 ± 27,67	104,63 ± 18,00	124,8 ± 46,31	1–2, 1–3
Принятие себя	40,48 ± 9,86	32,09 ± 9,23	30,20 ± 5,80	1–2, 1–3
Неприятие себя	10,48 ± 7,24	19,81 ± 5,11	25,20 ± 12,69	1–2, 1–3
Конфликт с другими	13,40 ± 6,58	20,00 ± 4,42	20,60 ± 7,92	1–2, 1–3
Внешний локус контроля	13,36 ± 7,01	23,63 ± 5,20	25,60 ± 10,08	1–2, 1–3
Эмоциональный комфорт	18,84 ± 6,13	12,09 ± 4,50	14,20 ± 3,83	1–2
Эмоциональный дискомфорт	18,28 ± 11,45	35,36 ± 9,44	47,00 ± 21,01	1–2, 1–3
Ведомость	12,80 ± 5,24	18,09 ± 6,23	18,60 ± 7,43	1–2, 1–3
Уход от решения проблем	13,72 ± 4,19	17,36 ± 4,27	22,00 ± 6,44	1–2, 1–3
Индикатор копинг-стратегий (Д. Амирхан)				
Избегание	18,96 ± 2,85	23,18 ± 3,34	24,6 ± 1,51	1–2, 1–3
Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения (Ч. Д. Спилбергер)				
Познавательная активность	27,64 ± 4,14	23,54 ± 3,44	21,00 ± 4,24	1–2, 1–3
Тревожность	17,36 ± 3,63	26,29 ± 3,47	26,6 ± 7,73	1–2, 1–3
Гнев	15,40 ± 5,13	19,72 ± 6,52	27,2 ± 6,61	1–2, 1–3
Уровень учебной мотивации	3,09 ± 0,81	4,09 ± 0,83	4,40 ± 0,89	1–2, 1–3

В первой группе младших подростков с оптимальным уровнем тревожности (в пределах нормы), по сравнению со второй группой подростков, имеющих повышенный уровень тревожности, отмечается меньше межличностного напряжения (4,46 и 7,87 соответственно, p<0,001), общих страхов и беспокойства (4,0 и 6,43 соответственно, p<0,001), тревожности по шкале «мотивация достижения и самооценка» (3,85 и 6,93 соответственно, p<0,001). Также показатели жизнестойкости в первой группе выше, чем в группе с повышенным уровнем тревожности, по трем из четырех шкал: общая жизнестойкость (23,82 и 16,18 соответственно, p<0,01), вовлеченность (8,60 и 6,21 соответственно, p<0,01), контроль над жизнью (8,0 и 5,62 соответственно, p<0,01). Нейродинамический показатель, характеризующий скорость нервных процессов (ПЗМР, психомоторная реакция), в группе младших подростков с оптимальным уровнем тревожности был достоверно выше (23,82 и 16,18 соответственно, p<0,01), чем в группе подростков с повышенной тревожностью.

По результатам мониторинга, проведенного в конце учебного года (повторное обследование), между первой группой младших подростков и второй группой выявлены достоверные различия по 3 методикам: шкале социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонда (10 из 12 шкал), индикатору копинг-стратегий Д. Амирхана (1 из 3 шкал), мотивации учения и эмоционального отношения к учению Ч. Д. Спилберга (3 из 4 шкал).

Показано, что младшие подростки первой группы с оптимальным уровнем тревожности, по сравнению с подростками с повышенным уровнем тревожности второй группы, демонстрируют более высокий уровень социальной адаптации (141,0 и 118,09 соответственно, p<0,05), принятия себя (141,0 и 118,09 соответственно, p<0,05) и эмоциональный комфорт (141,0 и 118,09 соответственно, p<0,05).

С другой стороны, подростки второй группы с повышенным уровнем тревожности при сопоставлении с первой группой подростков более социально дезадаптированы (104,63 и 61,48 соответственно,

p<0,001), чаще демонстрируют неприятие себя (19,81 и 10,48 соответственно, p<0,001), эмоциональный дискомфорт (35,36 и 18,28 соответственно, p<0,001), конфликты с другими (20,0 против 13,40, p<0,01), уход от решения проблем (17,36 и 13,72 соответственно, p<0,05); имеют внешний локус контроля (23,63 и 13,36 соответственно, p<0,001), ведомы (18,09 и 12,80 соответственно, p<0,01).

Младшие подростки второй группы с повышенным уровнем тревожности достоверно чаще выбирают копинг-стратегию избегания (23,18 и 180,96 соответственно, p<0,001).

По методике «Мотивация учения и эмоциональное отношение к учению» подростки второй группы с повышенным уровнем тревожности достоверно чаще, чем подростки первой группы, демонстрируют повышенный уровень тревожности (26,29 и 17,36 соответственно, p<0,001), гнев (19,72 и 15,40 соответственно, p<0,05), характеризуются более низкой познавательной активностью (23,54 и 27,64 соответственно, p<0,01) и более низким (4,09 и 3,09 соответственно, p<0,001), четвертым уровнем учебной мотивации — сниженной мотивацией, переживанием «школьной скуки».

Аналогичным образом был проведен сравнительный анализ первой группы младших подростков с оптимальным уровнем тревожности *с подростками третьей группы,* имеющими высокий уровень тревожности и представляющими группу риска. Выявлены достоверные различия по 22 показателям 6 методик, показывающие в большинстве схожие различия, аналогичные таковым между первой и второй группами, однако имеются существенные ***особенности.***

По методике А. М. Прихожан у подростков третьей группы с высоким уровнем тревожности, кроме повышенных уровней тревожности по шкалам, выявленных у подростков второй группы, отмечен *повышенный уровень вегетативных реакций психосоматического характера* (2,76 и 6,20 соответственно, p<0,001). Жизнестойкость в третьей группе снижена по всем 4 шкалам, включая готовность к риску (7,25 и 1,20 соответственно, p<0,001). Нейродинамический показатель уравновешенности нервных процессов возбуждения и торможения (РДО) в третьей группе достоверно выше (31,28 и 49,20 соответственно, p<0,01), чем в первой группе, что характеризует младших подростков третьей с высоким уровнем тревожности как неуравновешенных.

Сопоставление параметров личностного потенциала второй и третьей групп младших подростков позволило выявить при повторном мониторинге достоверные различия только по 9 показателям (по тесту явной тревожности А. М. Прихожан, тесту жизнестойкости С. Мадди, опроснику социальной поддержки SSQ Сарасона, диагностике учебной мотивации (Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин).

Данные таблицы 3 свидетельствуют, что подростки с высоким уровнем тревожности, по сравнению с подростками с повышенным уровнем тревожности, имеют меньший размер социальной сети (3,92 и 1,83 соответственно, p<0,05), меньше поддержки со стороны семьи (шкала «близость социальной сети» (3,09 и 1,16 соответственно, p<0,01) и сниженную внутреннюю мотивацию развития (11,64 и 7,20 соответственно, p<0,05). Таким образом, младшие подростки с высокой тревожностью отличаются от своих сверстников с повышенной тревожностью снижением жизнестойкости, дефицитом социальной поддержки, значительным снижением функциональных ресурсов организма (что выражается вегетативными психосоматическими проявлениями хронических реакций тревоги и может характеризоваться как срыв адаптации).

На третьем, ***корректировочном,*** этапе было проведено психолого-педагогическое сопровождение совершенствования адаптивно-развивающего потенциала младших подростков с использованием технологии восстановительной медиации «Круги сообщества».

Нами показано, что при работе с подростками для совершенствования их личностного адаптивно-развивающего потенциала предпочтительна групповая форма, поскольку ведущим типом деятельности подростков является общение, а предметом и результатом работы — смыслы, которые активно ищут и продуцируют участники профилактических восстановительных программ. Принципы восстановительной медиации позволяют это сделать толерантно, не нарушая личное пространство участников, а форма работы в Круге и правила Круга устанавливают равные позиции для всех.

Традиционно классы в гимназии формируются с учетом принципов дифференцированного обучения, поэтому в классах «В» обучаются преимущественно дети с повышенным уровнем учебной мотивации, активно участвующие в олимпиадном движении. Как известно, обучение ведет к развитию, и в нашем случае мы говорим о том, что изначально адаптационно-развивающий потенциал обучающихся 5 «В» класса выше, чем в 5 «А» классе.

Классный руководитель класса, в котором обучающиеся демонстрируют повышенный уровень учебной мотивации, предложила проводить родитель-

ские собрания с участием специалистов службы здоровьесбережения и службы примирения. Родители обратились с просьбой предоставить им заключения по результатам индивидуальной диагностики их детей. Заключения были предоставлены через классного руководителя. На родительском собрании куратор службы примирения познакомила родителей с целями и задачами службы, рассказала о возможности разрешать конфликтные и сложные ситуации, возникающие между младшими подростками, между родителями, а также детско-родительские конфликты с привлечением восстановительных медиаторов.

Классному руководителю класса, в котором обучаются дети с низким уровнем учебной мотивации, было рекомендовано проводить восстановительную программу «Круги сообщества пятого класса», направленную на преодоление возрастного кризиса и развитие адаптивно-развивающего потенциала обучающихся. Тема круга — «Как легче взрослеть. Мои сложности».

Результаты итоговой диагностики в конце учебного года показали, что группа риска в данном классе сократилась наполовину и составила 20 % от числа обучающихся, что свидетельствует об эффективности применения восстановительной программы «Круги сообщества пятого класса на этапе адаптации к обучению в основной школе».

Как показал опыт реализации аналогичной восстановительной программы «Круги сообщества восьмого класса» на тему «Я и моя профессия» в 2018/19 учебном году, через социальные ресурсы можно «заходить в личность», усиливать психологические ресурсы личности, прежде всего психологические ресурсы устойчивости и саморегуляции, а через них повышать энергетические мотивационные ресурсы личности подростка. В результате сравнительного межгруппового анализа установлено, что в экспериментальной группе регистрируется достоверно более низкий уровень социального стресса по тесту школьной тревожности А. Филлипса ($p<0,01$) и учебной амотивации, или нежелания учиться ($p<0,01$); достоверно более высокий уровень внешней учебной мотивации по тесту учебной мотивации Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осина ($p<0,01$), по сравнению с контрольной группой на конец учебного года.

Подтверждением положительного влияния программы «Круги сообщества» явилось наличие достоверных различий (т-тест для зависимых выборок) в экспериментальной группе в конце учебного года (май 2019 года) по сравнению с началом учебного года (сентябрь 2018 года). В экспериментальной группе на конец учебного года снизились показатели риска аутодеструктивного поведения по опроснику Т. Н. Разуваевой (демонстративность ($p<0,03$), уникальность ($p<0,01$), социальный пессимизм ($p<0,01$); уменьшились показатели школьной тревожности по тесту А. Филлипса (страх проверок ($p<0,03$) и учителей ($p<0,01$). Это означает, что в экспериментальной группе повысились ресурсы устойчивости и саморегуляции личности.

Обобщая представленные результаты исследования, можем констатировать, что *психолого-педагогическое сопровождение совершенствования личностного потенциала младших подростков при переходе в основную школу — процесс целенаправленного и последовательного использования комплекса средств и методов социально-педагогической, психолого-физиологической диагностики, прогноза и реабилитации, направленных на выявление факторов риска, дезадаптивных нарушений, их коррекцию, осуществляемый субъектами образования с учетом возрастных, конституционально-типологических особенностей школьников с целью создания благоприятных условий для учебной и социальной адаптации обучающихся.*

Заключение

Представленные материалы свидетельствуют, что на этапе адаптации к обучению в основной школе у младших подростков преобладает симпатикотонический тип вегетативной регуляции, обусловленный как возрастными особенностями онтогенеза (пубертатный период, более раннее созревание симпатического отдела вегетативной нервной системы), так и общим адаптационным синдромом (повышенный расход функциональных резервов) вследствие увеличившейся сложности и многокомпонентности образовательной среды.

Выявлен ряд возрастных и конституционально-типологических особенностей, оказывающих влияние на адаптивный и развивающий компоненты младших подростков; отражающийся на состоянии психодинамических и нейродинамических характеристик, степени успешности учебной деятельности.

Показано, что тревожность личности как один из интегральных параметров адаптационно-развивающего потенциала младших подростков является важным диагностическим маркером жизнестойкости, социально-психологической адаптации, успешности учебной деятельности и может выступать критерием определения программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся, в том числе с привлечением ресурсов социальной поддержки.

Разработаны и апробированы рекомендации, направленные на развитие навыков саморегуляции поведения на основе использования обучающимися дыхательных практик, адаптивной физической культуры, повышения самооценки.

Создана и функционирует Служба здоровьесбережения, осуществляющая комплексное психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение всех участников образовательных отношений, основанное на принципах коллегиальности посредством психолого-педагогического консилиума (ППк).

В систему мониторинга гимназии специалистами Службы здоровьесбережения внедрен диагностический пакет ДАП «Школа – АЗ» (диагностическая автоматизированная программа «Школа – Адаптация – Здоровье»), включающая пакет социально-психологических и психофизиологических средств и методов диагностики.

Школьная служба примирения (ШСП) в своей деятельности руководствуется положением о службе примирения и принципами восстановительного подхода в медиации при разрешении сложных и конфликтных ситуаций. Специалисты службы примирения – восстановительные медиаторы реализуют восстановительные профилактические и примирительные программы.

Доказана эффективность восстановительных технологий в качестве одного из социальных компонентов психолого-педагогического сопровождения процесса совершенствования личностного потенциала младших подростков, направленных на активное освоение социокультурной действительности за счет развития коммуникативных умений и навыков.

Литература

1. Артемьева О. А. Научно-методическое сопровождение педагогов, как фактор повышения качества образования в системе среднего профессионального образования // Евразийский Научный Журнал. 2016. № 9. С. 79–82.
2. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Сложность как символ познания человека: от постулата к предмету исследования // Вопросы психологии. 2020. № 1. С. 3–17.
3. Баевский Р. М., Кудрявцева В. И. Особенности регуляции сердечного ритма при умственной работе // Физиология человека. 1975. Т. 1, № 2. С. 296–301.
4. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1989. 270 с.
5. Видеопрезентация «Опыт создания и работы школьной службы примирения МАОУ «Гимназия № 42». URL: https://cloud.mail.ru/public/Q2uJ/qiGK2pGXW (дата обращения: 22.10.2022).
6. Казакова Е. П., Тряпицына А. П. Диалог на лестнице успеха: школа на пороге нового века. СПб., 1997. 160 с.
7. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации. Новосибирск, 1980. 192 с.
8. Коновалов А. Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений. М., 2014. 306 с.
9. Леонтьев Д. А. Позитивная психология – повестка дня нового столетия // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 4. С. 50.
10. Лидовская Н. Н. Личностный потенциал современного подростка: введение в проблему // Семья и дети в современном мире: материалы Международной научно-практической конференции. СПб., 2019. С. 536–545.
11. Лидовская Н. Н., Градусова Ю. А., Семенкова Т. Н. Здоровьесберегающий и адаптационный потенциал обучающихся 5 классов при переходе в основную школу // Здоровьесберегающая деятельность образовательных организаций: проблемы и решения: материалы Всерос. науч.-практ. конф. М., 2021. С. 266–273.
12. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2011. С. 163.
13. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1. С. 16–24.
14. Матушанский Г. У., Камалеева Л. С., Шакурова М. Ф. Педагогическое сопровождение образовательного процесса // Казанский педагогический журнал. 2022. № 3 (152). С. 59–68.
15. Абаскалова Н. П., Семенкова Т. Н. Особенности адаптации и развития обучающихся подросткового возраста // Методологические и организационно-педагогические подходы к развитию личности на основе формирования социально-психологической безопасности индивида и актуализации адаптационного потенциала обучающихся. Книга II. Психолого-педагогические и медико-социальные аспекты развития обучающихся в онтогенезе. Кемерово, 2021. С. 175–183.
16. Оценка адаптивных возможностей обучающихся подросткового возраста с учетом их конституционально-типологических особенностей / Л. А. Варич, Ю. А. Градусова, Н. Г. Должикова и др. // Методологические и организационно-педагогические подходы к развитию личности на основе формирования социально-психологической безопасности индивида и актуализации адаптационного потенциала обучающихся. Книга. II. Психолого-педагогические и медико-социальные аспекты развития обучающихся в онтогенезе. Кемерово, 2021. С. 214–246.
17. О направлении методических рекомендаций по развитию сети служб медиации (примирения) в образовательных организациях и в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 28.04.2020 № ДГ-375/07. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73931992/?ysclid=l9td9.
18. О направлении методических рекомендаций по внедрению восстановительных технологий (в том числе медитации) в воспитательную деятельность образовательных организаций: письмо Минобрнауки России от 26.12.2017 № 07-7657. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71777356/?ysclid=l9tdfjwdti630500564.
19. Практикум по психофизиологической диагностике / науч. рук. Э. М. Казин. М., 2000. 128 с.
20. Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 2006. 607 с.
21. Реализация социально-адаптивной профессиональной компетентности педагога как базисная основа развития личностного потенциала обучающихся / Э. М. Казин, О. Г. Красношлыкова, И. А. Свиридова и др. // Учитель Кузбасса. 2022. № 3. С. 8.
22. Сайт МАОУ «Гимназия № 42». URL: http://гимназия.рф/school/zdorov/psih_3.php (дата обращения: 22.10.2022)

23. Сенаторова К. П. Понятие «сопровождение» как педагогическая категория // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9. № 3 (35). С. 289–295.
24. Тарасова О. Л. Особенности психофизиологической адаптации к учебной деятельности у подростков с различным типом вегетативной регуляции: дис. … канд. мед. наук. Томск, 1998. 115 с.
25. Теоретические и прикладные аспекты формирования здоровесберегающего и социально-адаптивного образовательного пространства. Книга I. Психолого-педагогические, физиологические и медико-социальные подходы к проблеме здоровья, адаптации и развития детей и подростков / Э. М. Казин, Н. Э. Касаткина, О. Г. Красношлыкова и др. Кемерово; М., 2017. 363 с.
26. Формирование адаптивно-развивающего и безопасного пространства образовательных организаций Кузбасского региона / Э. М. Казин, О. Г. Красношлыкова, Н. Э. Касаткина и др. // Учитель Кузбасса. 2020. № 4 (55). С. 5–6.
27. Яницкий М. С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики. Кемерово, 1999. 83 с.

References

1. Artemeva, O. A. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie pedagogov, kak faktor povysheniya kachestva obrazovaniya v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya [Scientific and methodological support for teachers as a factor in improving the quality of education in secondary vocational education]. *Eurasian Scientific Journal,* 2016, no. 9, pp. 79–82. (In Russian).
2. Asmolov A. G., Shekhter E. D., Chernorizov A. M. Slozhnost' kak simvol poznaniya cheloveka: ot postulata k predmetu issledovaniya [Complexity as a symbol of human cognition: from the postulate to the research object]. *Voprosy Psychologii,* 2020, no. 1, pp. 3–17. (In Russian).
3. Baevskny R. M., Kudryavceva V. I. Osobennosti regulyacii serdechnogo ritma pri umstvennoj rabote [Peculiarities of heart rhythm regulation during mental work]. *Human Physiology,* 1975, vol. 1, no. 2, pp. 296–301. (In Russian).
4. Berezin F. B. Psihicheskaya i psihofiziologicheskaya adaptaciya cheloveka [Mental and psychophysiological adaptation of man]. Leningrad, 1989, 270 p. (In Russian).
5. Videoprezentaciya «Opyt sozdaniya i raboty shkol'noj sluzhby primireniya MAOU «Gimnaziya № 42» [Video presentation "Experience of Creating and Operating a School Reconciliation Service at Gymnasium No. 42]. Available at: https://cloud.mail.ru/public/Q2uJ/qiGK2pGXW (accessed 22.10.2022). (In Russian).
6. Kazakova E. P., Tryapicyna A. P. Dialog na lestnice uspekha: shkola na poroge novogo veka [Dialogue on the Ladder of Success: A School on the Threshold of a New Century]. St. Petersburg, 1997, 160 p. (In Russian).
7. Kaznacheev V. P. Sovremennye aspekty adaptacii [Current aspects of adaptation]. Novosibirsk, 1980, 192 p. (In Russian).
8. Konovalov A. Yu. Shkol'naya sluzhba primireniya i vosstanovitel'naya kul'tura vzaimootnoshenij [School Reconciliation Services and Restorative Culture of Relationships]. Moscow, 2014, 306 p. (In Russian).
9. Leontiev D. A. Pozitivnaya psihologiya — povestka dnya novogo stoletiya [Positive psychology: an agenda for the new century]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics,* 2012, vol. 9, no. 4, pp. 50. (In Russian).
10. Lidovskaya N. N. Lichnostnyj potencial sovremennogo podrostka: vvedenie v problemu [The personal potential of the modern adolescent: an introduction to the problem]. *Family and Children in the Modern World. Proceedings of the International Scientific-Practical Conference.* St. Petersburg, 2019, pp. 536–545. (In Russian).
11. 11. Lidovskaya N. N., Gradusova Yu. A., Semenkova T. N. Zdorov'esberegayushchij i adaptacionnyj potencial obuchayushchihsya 5 klassov pri perekhode v osnovnuyu shkolu [Health-saving and adaptation potential of fifth-grade students during the transition to mainstream school]. *Health-saving activities of educational organizations: problems and solutions. Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference.* Moscow, 2021, pp. 266–273. (In Russian).
12. Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika [Personal Potential: Structure and Diagnosis]. Ed. D. A. Leontiev. Moscow, 2011, pp. 163. (In Russian).
13. Maklakov A. G. Lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizaciya i prognozirovanie v ekstremal'nyh usloviyah [The personal adaptive potential: its mobilization and prognostication in extreme conditions]. *Psychological Journal,* 2001, vol. 22, no. 1, pp. 16–24. (In Russian).
14. Matushansky G. U., Kamaleeva L. S., Shakurova M. F. Pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa [Pedagogical support of the educational process]. *Kazan Pedagogical Journal,* 2022, no. 3 (152), pp. 59–68. (In Russian).
15. Abaskalova N. P., Semenkova T. N. Osobennosti adaptacii i razvitiya obuchayushchihsya podrostkovogo vozrasta [Peculiarities of adaptation and development of adolescent students]. *Methodological and organizational-pedagogical approaches to personality development based on the formation of socio-psychological security of the individual and the actualization of the adaptation potential of students. Book II. Psychological-pedagogical and medical-social aspects of students' development in ontogenesis.* Kemerovo, 2021, pp. 175–183. (In Russian).
16. Varich L. A., Gradusova Yu. A., Dolzhikova N. G. et al. Ocenka adaptivnyh vozmozhnostej obuchayushchihsya podrostkovogo vozrasta s uchetom ih konstitucional'no-tipologicheskih osobennostej [Assessment of adaptive capabilities of adolescent students, taking into account their constitutional-typological features]. *Methodological and organizational-pedagogical approaches to personality development based on the formation of socio-psychological security of the individual and the actualization of the adaptation potential of students. Book II. Psychological-pedagogical and medical-social aspects of students' development in ontogenesis.* Kemerovo, 2021, pp. 214–246. (In Russian).
17. O napravlenii metodicheskih rekomendacij po razvitiyu seti sluzhb mediacii (primireniya) v obrazovatel'nyh organizaciyah i v organizaciyah dlya detej-sirot i detej, ostavshihsya bez popecheniya roditelej [On sending methodological recommendations on developing a network of mediation (reconciliation) services in educational organizations and in organizations for orphans and children left without parental care]. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation from April 28, 2020 № DG-375/07. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73931992/?ysclid=l9td9. (In Russian).
18. O napravlenii metodicheskih rekomendacij po vnedreniyu vosstanovitel'nyh tekhnologij (v tom chisle meditacii) v vospitatel'nuyu deyatel'nost' obrazovatel'nyh organizacij [On sending methodological recommendations on the implementation of restorative technologies (including meditation) in the educational activities of educational organizations]. Letter of the Ministry of Education and Science of Russia from December 26, 2017 № 07-7657. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71777356/?ysclid=l9tdfjwdti630500564. (In Russian).
19. Praktikum po psihofiziologicheskoj diagnostike [Workshop on psychophysiological diagnostics]. Ed. E. M. Kazin. Moscow, 2000, 128 p. (In Russian).

20. Psihologiya zdorov'ya [The Psychology of Health]. Ed. G S. Nikiforov. St. Petersburg, 2006, 607 p. (In Russian).
21. Kazin E. M., Krasnoshlykova O. G., Sviridova I. A. et al. Realizaciya social'no-adaptivnoj professional'noj kompetent-nosti pedagoga kak bazisnaya osnova razvitiya lichnostnogo potenciala obuchayushchihsya [Implementation of socio-adaptive professional competence of a teacher as the basis for the development of personal potential of students]. *Teacher of Kuzbass,* 2022, no. 3, pp. 8. (In Russian).
22. Sajt MAOU «Gimnaziya № 42» [Website of MAI "Gymnasium № 42"]. Available at: http://гимназия.рф/school/zdorov/psih_3.php (accessed 22.10.2022). (In Russian).
23. Senatorova K. P. Ponyatie «soprovozhdenie» kak pedagogicheskaya kategoriya [The concept of "support" as a pedagogical category]. *Izvestia Saratov University. Series: Accmeology of Education. Psychology of Development,* 2020, vol. 9, no. 3 (35), pp. 289–295. (In Russian).
24. Tarasova O. L. Osobennosti psihofiziologicheskoj adaptacii k uchebnoj deyatel'nosti u podrostkov s razlichnym tipom vegetativnoj regulyacii [Peculiarities of psychophysiological adaptation to learning activity in adolescents with different types of vegetative regulation]. Ph. D. thesis. Tomsk, 1998, 115 p. (In Russian).
25. Kazin E. M., Kasatkina N. E., Krasnoshlykova O. G. et al. Teoreticheskie i prikladnye aspekty formirovaniya zdorovesberegayushchego i social'no-adaptivnogo obrazovatel'nogo prostranstva. Kniga I. Psihologo-pedagogicheskie, fiziologicheskie i mediko-social'nye podhody k probleme zdorov'ya, adaptacii i razvitiya detej i podrostkov [Theoretical and applied aspects of the formation of health-saving and socially adaptive educational space. Book I. Psycho-pedagogical, physiological and medico-social approaches to the problem of health, adaptation and development of children and adolescents]. Kemerovo, Moscow, 2017, 363 p. (In Russian).
26. Kazin E. M., Krasnoshlykova O. G., Kasatkina N. E. et al. Formirovanie adaptivno-razvivayushchego i bezopasnogo prostranstva obrazovatel'nyh organizacij Kuzbasskogo regiona [Forming an adaptive and protective space for educational organizations in the Kuzbass region]. *Teacher of Kuzbass,* 2020, no. 4 (55), pp. 5–6. (In Russian).
27. Yanicky M. S. Adaptacionnyj process: psihologicheskie mekhanizmy i zakonomernosti dinamiki [Adaptation process: psychological mechanisms and patterns of dynamics]. Kemerovo, 1999, 83 p. (In Russian).

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

INNOVATIVE TEACHING PRACTICES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

УДК/UDC 377.1
DOI 10.54509/22203036_2022_4_106
EDN AQZGJG

Гайнеев Эдуард Робертович
кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий профессионального обучения, Ульяновский государственный педагогический университет, г. Ульяновск

Gayneyev Eduard R.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Vocational Training Technologies, Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk

РАЦИОНАЛИЗАТОРСТВО ДЛЯ ДИДАКТИКИ

INNOVATION FOR DIDACTICS

Введение. В статье представлен опыт формирования основ рационализаторской деятельности обучающихся системы СПО и обосновывается необходимость проектирования содержания обучения на основе принципа рационализаторства как одного из ведущих принципов организации деятельности современного производства. Следовательно, данный принцип должен соблюдаться и при подготовке рабочих кадров и специалистов среднего звена, что способствует преодолению разрыва между качеством обучения и требованиями современного инновационно развивающегося производства. Цель статьи — обосновать необходимость реализации принципа рационализаторства в системе СПО на основе взаимодействия образовательной организации и предприятия.

Методология. Основные подходы к исследованию: системный, компетентностный и практико-ориентированный. Принципами построения концепции подготовки студентов СПО к рационализаторской деятельности выступают общеметодологические принципы, которые обеспечивают учет интересов человека, общества и государства; системные принципы в профессиональном обучении (целостность, соответствие, непрерывность, преемственность); принципы, отражающие специфику подготовки студентов СПО (принцип социальной обусловленности, принцип дополнительности, принцип вариативности).

Результаты. В статье рассматривается структура, содержание проектно-творческой деятельности современного рабочего, в том числе деятельность рационализаторская, даны определения понятиям «рационализаторство», «микрорационализация», «спонтанное рационализаторство»; разработана модель взаимодействия образовательной организа-

ции и профильного предприятия в совместной проектно-творческой рационализаторской деятельности; приведены примеры рационализации, микрорационализации, спонтанного рационализаторства.

Заключение. Автором доказана необходимость, наряду с другими педагогическими принципами, и принципа рационализаторства в эффективном взаимодействии учебного заведения и предприятия, что способствует повышению качества обучения в СПО, активизации учебно-познавательной и творческой деятельности обучающихся, воспитанию потребности в личностно-профессиональном саморазвитии.

Introduction. The article presents the experience of forming the foundations of the rationalization activity of students of the vocational school system and substantiates the necessity of designing the content of training in the conditions of the implementation of the principle of rationalization as one of the leading principles of organizing the activities of modern production. Consequently, this principle should also be implemented in the training of workers and mid-level specialists, which helps to bridge the gap between the quality of training and the requirements of modern innovative production. The purpose of the article is to substantiate the need to implement the principle of innovation in the training of personnel in the vocational school system.

Methodology. The main approaches to the study are based on a systematic, competence-based and practice-oriented approach. The principles of constructing the concept of preparing students of vocational education for rationalization activities are general methodological principles that ensure consideration of the interests of man, society and the state; system principles in vocational training (integrity, conformity, continuity, continuity); principles reflecting the specifics of the training of students of vocational education (the principle of social conditionality, the principle of complementarity, the principle of variability).

Results. The article examines the structure and content of the design and creative activity of the modern worker, including the rationalization activity, defines the concept of «rationalization», «micro-rationalization», «spontaneous rationalization»; a model of interaction between an educational institution and a specialized enterprise in joint design and creative rationalization activities is developed; examples of rationalization, microrationalization are given, spontaneous innovation.

Conclusion. The authors have proved the need to implement, along with other pedagogical principles, also the principle of rationalization, in the effective interaction of an educational institution and an enterprise, which contributes to improving the quality of education in vocational education, activating the educational, cognitive and creative activities of students, contributes to the education of the need for personal and professional self-development.

Ключевые слова: педагогический принцип, рационализаторство, дуальный подход, проектно-творческая деятельность, микрорационализация.

Keywords: pedagogical principle, rationalization, dual approach, design and creative activity, microrationalization.

Введенное ограничение — педагогический эксперимент подготовки обучающихся СПО к рационализаторской деятельности на основе взаимодействия учебного заведения и предприятия проводился на примере профессиональной подготовки электромонтеров по ремонту обслуживанию электрооборудования *(по отраслям)*.

Введение

Одной из проблем современной системы подготовки рабочих кадров является ее отставание от требований производства, причем ситуация усугубляется кардинальными общемировыми политическими, социально-экономическими изменениями, конкуренцией производителей, необходимостью импортозамещения, модернизации и инновационного развития отечественного производства на основе оптимальной, рациональной организации производства, непрерывного усовершенствования технологий и деятельности.

Важность повышения качества обучения в системе среднего профессионального образовании (СПО) обусловлена также внедрением в колледжах и техникумах программы «Профессионалитет», направленной на сокращение сроков обучения для рабочих профессий и специальностей, введение которой планируется уже с 1 сентября 2022 года.

Актуальность обусловлена также и необходимостью обеспечения социальной защищенности выпускника путем приведения формируемых компетенций в соответствие с требованиями производства, когда рационализаторство, причем — массовое, становится значимой составляющей компетентности современного рабочего. В этом и заключается социальная защищенность выпускника СПО, когда, по прогнозам ученых, в ближайшие годы от 9 до 50 % рабочих мест могут быть автоматизированы или роботизированы, а к 2030 году исчезнет около 60 профессий [16].

Решение этих социально-экономических задач зависит, прежде всего, от принципов, на основе которых проектируется образовательный процесс.

Такое качество личности, как *рационализаторство*, в современной жизни все более актуализируется, что связано с зарождением человека нового типа (homo oeconomicus) (человек экономический), что, по мнению Х. П. Мюллера, является следствием современного западного идеала человека, который стремится к рациональной организации своего образа жизни [11].

Актуальность рационализаторской деятельности проявляется и в том, что современная жизнь становится более динамичной: объемы деятельности все более возрастают и, чтобы успевать выполнять эти возрастающие объемы, человеку приходится быть более адаптивным, рациональным.

Таким образом, возникает необходимость воспитания рационализаторства как *интегративного качества личности,* что становится основой профессиональной адаптивности, мобильности, конкурентоспособности и востребованности выпускника на рынке труда.

Методология

Понятие «принцип» в нашем исследовании понимается как *основное правило, руководящая идея,* используемая для построения педагогического процесса, отбора его содержания, методов, средств, форм [2].

С изменениями экономических и производственных условий изменяются и принципы обучения, и ученые допускают не только изменение уже известных педагогических принципов, но также и разработку своих, авторских принципов, особенно на уровне какой-либо конкретной деятельности [10].

В современных средствах массовой информации часто обсуждают достижения отечественного образования в советский период. Правда, делают это не от понимания значимости развития дидактики как науки. И не упоминая при этом имен великих отечественных дидактов, таких как В. В. Давыдов, М. А. Данилов, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин и других, внесших значимый вклад в послевоенный период перехода от объяснительно-иллюстративного типа обучения — к обучению проблемному [8, с. 37].

Принцип рационализаторства логично вписывается в систему методов проблемного обучения и воспитания, именно такое качество человека позволит ему не просто владеть той или другой социальной или профессионально компетенцией, он осознает: почему именно так надо делать, а можно ли усовершенствовать, сделать еще лучше, более качественно, рационально.

Анализ научной литературы и педагогической практики позволил нам в контексте нашего исследования вывести следующие определения понятий «рационализаторство», «микрорационализация», «рационализаторство спонтанное».

— **Рационализаторство** — это *внедрение технических, экономических и иных новинок. Синоним понятия «рационализаторство» — новаторство (от латинского novator — строящий заново, обновитель, изобретатель), — проявление нового в созидательной деятельности людей, выражение творческих способностей человека в труде* [6, с. 37].

— **Микрорационализация** — это *наиболее простая, доступная и массовая творческая деятельность, направленная на микроусовершенствование производства на основе микроэкономического подхода и развивающая интерес студентов к рационализаторству и формирующая рационализаторское мышление* [4, с. 30].

— **Рационализаторство спонтанное** — *это рационализаторская идея, высказываемая по ходу профессиональной деятельности, не оформляемая как рационализаторское предложение.*

Рациональность как качество личности выражается в совокупности принципов, определяющих специфический для нее способ познания.

Формирование рационализаторства органично сопряжено с профессиональным самосознанием личности, что позволяет предполагать развитие рационализаторства на *уровне самосознания* и возможности *возникновения синергетического эффекта,* позволяющего молодежи выбирать оптимальные варианты в условиях возникающих ситуаций неопределенности [14]. В данном случае рационализаторство проявляется как способность к рациональному, оптимальному выбору на уровне рационализаторского мышления [3].

Среди особенностей принципа рационализаторства отметим производственную, профессиональную направленность. Так, еще в 90-е годы прошлого столетия академик РАО С. Я. Батышев обозначил переход отечественной экономики на рыночные отношения и связанные с этим изменения в сфере производства [1]. С. Я. Батышев также отмечал необ-ходимость кардинальных изменений в сфере профессионального образования и необходимость подготовки «рабочего-рационализатора» [15, с. 21].

Рассмотрение рационализаторства как явления, требующего теоретического осмысления, все более возрастающая актуализация этого явления в сфере современного инновационно развивающегося производства позволяют обосновать это как *педагогический принцип обучения.*

Формирование рационализаторства как качества личности осуществляется в условиях гармоничного

единства общеобразовательной, общетехнической и специальной профессиональной направленности обучения.

В своем анализе рационализаторства на производстве венгерский ученый Я. Шушански акцентирует внимание на таких наиболее характерных особенностях методов рационализации производства:

1. Рационализация является инновационной деятельностью.

2. Общей чертой всех методов рационализации является микроэкономический подход [17, с. 21].

Успешности реализации принципа рационализаторства способствует взаимовыгодное социальное партнерство, проектирование процесса обучения на основе технологий дуального обучения в условиях объединения материально-технического, технологического, кадрового потенциала учебного заведения и профильных предприятий, особенно в освоении учащимися инновационных творческих технологий. Например, когда на автозаводе «УАЗ» началось внедрение системы «кайдзен», то в рамках дуального обучения одна из групп колледжа прошла обучение по 42-часовой программе, что соответствует опережающе-инновационному подходу в обучении [7].

На рисунке 1 представлена модель формирования инновационных компетенций на основе рационализаторства, формирования рационализаторских умений в творческой деятельности обучающихся в условиях теоретического и практического обучения (рис. 1).

В процессе исследования были определены основные компоненты производственно-профессиональной проектно-творческой деятельности (ПТД) современного рабочего. На рисунке 2 представлена модель совместного формирования ПТД в условиях дуального взаимодействия на уровне учебного заведения (педагога колледжа) и предприятия (наставник). В содержании ПТД современного рабочего основными являются *модернизационный* и *рационализаторский* компоненты, поскольку в этом задействовано абсолютное большинство персонала — рабочих всех профилей и уровня квалификации. А *поисково-операциональный* компонент ПТД является специфическим видом профессионально-творческой деятельности электромонтера и связан с оперативным определением и устранением неисправностей.

Важно то, что рационализаторство лежит в основе повсеместно используемых технологий бережли-

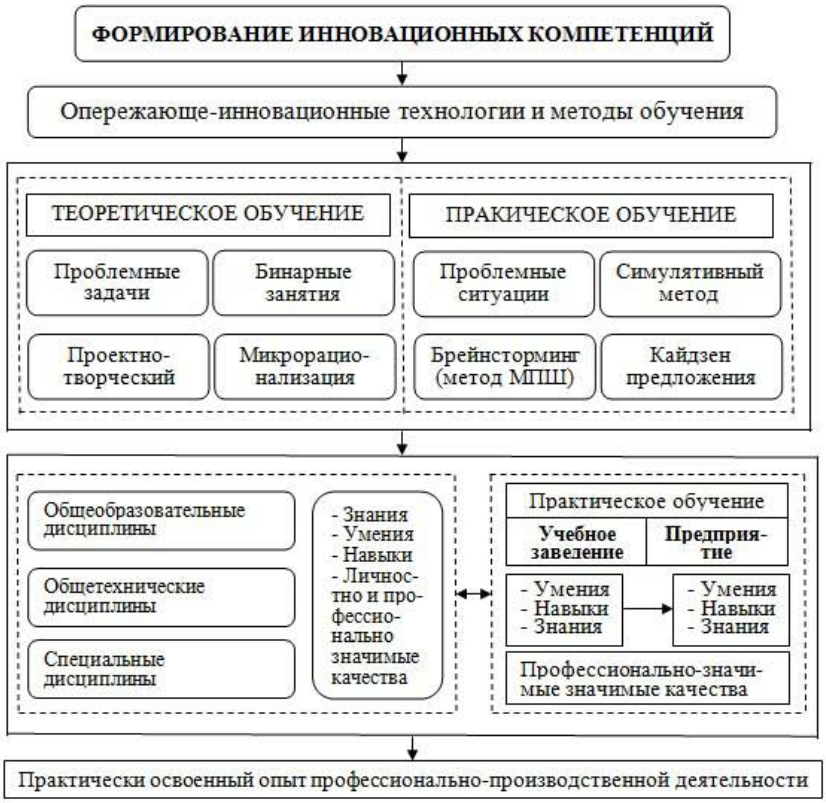

Рис. 1. Модель формирования рационализаторских умений в рамках инновационных компетенций

Рис. 2. Модель формирования рационализаторства в системе СПО в условиях взаимодействия учебного заведения и предприятия

вого производства (lean production), освоение которых в нашей практике начинается с анализа микроэкономического подхода, понимания важности так называемых малозаметных мелочей [4, с. 126].

На занятиях студентами приводятся статистические данные о важности творческой активности человека. Так, например, по данным Всемирного банка, экономический рост на 16 % обеспечивается развитием физического капитала, на 20 % — природного и на 64 % — человеческого капитала [13].

Во время занятий учащимся приводятся примеры использования микроэкономического эффекта в повседневной жизни, в сфере торговли: как, например, могут меняться цены и вес продуктов, когда приобретают большую коробку конфет, в которой оказывается всего лишь дюжина конфет, расставленных со значительным интервалом по всей огромной коробке. Или привычная еще с советских времен упаковка кефира, в которой всегда было 0,5 литра молочного продукта, постепенно начинала «худеть» до 450, 430, 400 миллилитров.

Далее учащимся предоставляется возможность самим понаблюдать и привести различные примеры из бытовых ситуаций по рационализаторству, оптимизации, бережливости, например, таким как рациональное использование электроэнергии, выполнить необходимые экономические расчеты и т. п.

Затем учащимся задается вопрос: кто из них живет недалеко от учебного заведения и ходит на учебу пешком, не пользуясь общественным транспортом?

Далее предлагается выполнить расчет экономии (микроэкономический эффект) за счет того, что человек учится или работает недалеко от дома при условии, что стоимость проезда — 20 рублей. Эта цифра сразу удваивается, поскольку в данном случае предстоит поездка и до учебного заведения или места работы и обратно. Получается 40 рублей в день. Исходим из 22 дней в месяц и получаем сумму:

40×22 = 880 рублей в месяц. Полученные данные умножаем на 10 учебных месяцев в году, и получается, что только за один год на транспортные расходы расходуется: 880×10 = 8 тысяч 800 рублей.

Затем подсчитываем совокупные расходы за пять лет обучения (8800 рублей умножаем на 5) и получается 44 тысячи рублей. Цифры уже достаточно впечатляющие. А если эти транспортные расходы связаны, например, с трудовой деятельностью, когда в течение 10 лет человек ходит на работу, то цифра получается еще более впечатляющей: 8 800×10 = 88 тысяч рублей!

Таким образом, из малозаметной «мелочи» — 20-рублевой стоимости проезда — может получиться внушительная сумма в 88 тысяч рублей!

Скепсис сменяется изумлением и зарождением интереса обучающихся к проектно-творческой деятельности, рационализаторству, методам бережливого производства, а также и пониманием того, насколько важно внимание к «мелочам» и какие потенциальные возможности скрываются в совокупности таких, казалось бы, незначительных рационализаторских идей.

Вышеприведенные примеры наглядно показывают, что «потери», неэффективное использование ресурсов, соответственно, и расходов финансовых средств скрываются в незначительных и малозаметных «мелочах», и поэтому так важны в современной жизни рационализаторская деятельность, стремление к постоянному усовершенствованию технологий и деятельности.

Опыт показывает, что часть практических занятий целесообразно проводить в форме конкурсов профессионального мастерства, организованных по стандартам WorldSkills, что позволяет получить объективные данные, в том числе по рационализаторской, проектно-творческой деятельности.

Отметим, что именно при первом участии отечественной сборной в мировом чемпионате WorldSkills — 2013 среди недостатков в системе СПО был выявлен и обозначен невысокий уровень рационализаторских умений при обучении рабочим профессиям. Так, в конкурсной подготовке (подготовительный этап) будущим электрикам наглядно демонстрируются различные приемы оптимизации технологического процесса («мелочи»). Например, при двух вариантах монтажа одной и той же схемы студенты воочию убеждаются, что «рационализированная» схема не только гораздо быстрее монтируется, но и отличается более высоким качеством.

Сильное впечатление (и недоумение) вызывает у студентов тот факт, что «рационализированная» схема смонтирована не только быстрее (производительность труда), но и гораздо качественнее! Это приводит к пониманию того, что рационализаторские идеи позволяют выявлять и устранять потери и тем самым сокращать время деятельности. А сэкономленное время позволяет выполнять работу не только быстрее, спокойнее, но и с более высоким качеством.

Также в процессе обучения целесообразно применение коллективных форм организации труда педагогов, успешно взаимодействующих со специалистами предприятий завода и прежде всего — с наставниками.

Разработанные и применяемые в нашей практике методы формирования рационализаторской деятельности были опубликованы в научно-методических изданиях, издано учебно-методическое пособие, проводились научно-практические семинары, мастер-классы по освоению методов бережливого производства, рационализации, оптимизации технологического процесса.

Проблема освоения инновационных компетенций на основе рационализаторства все более актуализируется, что связано с все более ускоряющимися темпами жизни, увеличением объемов информации, постоянным развитием производства, оборудования, технологий, а также и возрастающей конкуренцией и необходимостью постоянного инновационного развития, повышения качества и снижения себестоимости выпускаемой продукции.

Во времена СССР существовало огромное количество всевозможных бесплатных кружков технического творчества, развивалось рационализаторство на производстве, на предприятиях активно работали бюро изобретательства и рационализаторства (БРиЗ). В период распада Советского Союза многое из этого уникального наследия было утрачено. А западные страны, как отмечает академик РАО А. М. Новиков, в первую очередь японцы, заимствовали это у нас и развивают дальше [12, с. 13].

Отрадно отметить, что после многолетнего спада творческая изобретательская и рационализаторская деятельность в стране постепенно возрождается, появляются бесплатные кружки технического творчества, и молодежь получает возможность развивать свои творческие способности.

Одним из важнейших факторов готовности и способности выпускника СПО к трудовой деятельности в условиях инновационного развития производства на основе массовой рационализаторской деятельности является сформированная у обучающихся устойчивая потребности в саморазвитии.

Результаты

О положительных результатах реализации принципа рационализаторства при подготовке рабочих кадров можно судить по результатам итоговой аттестации, показателям государственной итоговой аттестации, когда до 15 % выпускников присваивался пятый квалификационный разряд в такой сложной профессии, как электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования (по отраслям).

Об эффективности проектно-творческой деятельности на основе деятельности рационализаторской можно судить по итогам трех выпусков (девять лет) контрольных и экспериментальных групп (табл. 1).

Успешность формирования рационализаторских умений зависит от способности педагогов СПО к сотрудничеству с наставниками предприятий в совместной подготовке квалифицированных рабочих кадров в условиях рационализаторской деятельности, что способствует воспитанию рационализаторства как качества личности и формированию устойчивой потребности в саморазвитии.

Формирование устойчивой потребности в саморазвитии в процессе творческой рационализаторской деятельности является одним значимых средств реализации концепции опережающего обучения и успешности освоения инновационных компетенций, а также и важным условием высокой конкурентоспособности и социальной защищенности выпускника.

Заключение

Обобщая анализ проблемы реализации принципа рационализаторства в системе СПО на основе взаимодействия учебного заведения и предприятия, мы можем сделать следующие выводы:

1. Рационализаторство в современных условиях все более актуализируется, что связано с зарождением человека экономического нового типа, что является следствием современного западного идеала человека, который стремится к рациональной организации своего образа жизни. Актуальность рационализаторства проявляется и в том, что современная жизнь становится все более динамичной, объемы необходимой деятельности все более возрастают и, чтобы успевать выполнять эти возрастающие объемы, человеку приходится быть более адаптивным, рациональным.

2. Рационализаторство является одним из значимых направлений инновационного развития современного производства, основой технологий бережливого производства (lean production), соответственно, рационализаторские умения должны осваиваться в учебных заведениях СПО, и следовательно, появляется необходимость воспитания рационализаторства как *интегративного качества личности,* которое становится основой профессиональной адаптивности, мобильности, конкурентоспособности и востребованности выпускника на рынке труда.

3. Рационализаторская деятельность студентов СПО способствует активизации учебно-творческой деятельности и повышению качества профессиональной подготовки обучающихся, что становится особенно актуальным в связи с внедрением в систему СПО программы «Профессионалитет» и значительным сокращением сроков обучения. Рационализаторство

Таблица 1

Результаты итоговой государственной аттестации контрольных и экспериментальных групп (три выпуска). Уровень квалификации испытуемых (квалификационный разряд)

Группы испытуемых	Кол-во обучающихся	Квалификационный разряд						Средний разряд
		III		IV		V		
		Кол-во обучающихся	%	Кол-во обучающихся	%	Кол-во обучающихся	%	
КГ 1	27	18	66,7	9	33,3	–	0,0	3,33
КГ 2	25	17	68,0	8	32,0	–	0,0	3,32
КГ 3	26	17	65,4	9	34,6	–	0,0	3,34
КГ всего	**78**	**52**	**66,7**	**26**	**33,3**	**–**	**0,0**	**3,33**
ЭГ 1	36	10	27,8	18	50,0	8	22,2	3,94
ЭГ 2	29	8	27,6	14	48,3	7	24,1	3,96
ЭГ 3	30	8	26,7	15	56,7	7	23,3	3,96
ЭГ всего	**95**	**26**	**27,4**	**47**	**49,5**	**22**	**23,2**	**3,95**

**В контрольных группах 28,5 % выпускников сдали итоговый государственный экзамен на оценку «отлично», однако ни одному из них не удалось достичь высокого уровня квалификации — пятого квалификационного разряда.*

также открывает возможности подготовки рабочих высокого уровня квалификации — пятого разряда.

4. Профессиональная подготовка рабочего-рационализатора, способного к деятельности в условиях непрерывного инновационного производства, является общемировой тенденцией в подготовке рабочих кадров.

5. Выявлено, что в содержании проектно-творческой деятельности (ПТД) современного электромонтера по ремонту и обслуживанию электрооборудования *(по отраслям)* основными являются три компонента ПТД: *модернизационный, рационализаторский поисково-операциональный.*

6. Формирование практически освоенного опыта рационализаторской деятельности осуществляется в условиях реализации принципа рационализаторства на занятиях теоретического обучения и практики, а также и во внеурочной деятельности (кружки технического творчества, конкурсы профессионального мастерства, чемпионаты WorldSkills и др.) на основе эффективного взаимодействия учебного заведения и предприятия.

Опыт показывает, что практически освоенный опыт рационализаторской деятельности студентов СПО способствует развитию креативности, мобильности, адаптивности, активизации учебно-познавательной и творческой деятельности, что становится особенно актуальным в условиях введения программы для учебных заведений среднего профессионального образования «Специалитет» и значительного сокращения сроков обучения.

Перспективами научных поисков являются: рационализаторская деятельность обучающихся в дуальном взаимодействии учебного заведения СПО и профильных предприятий; разработка технологий формирования микрорационализаторской деятельности и спонтанного рационализаторства.

Данное научное исследование проведено при материально-технической поддержке группы компаний «Сигма-СИ» — официального представителя немецкого концерна BOSCH, многолетнего партнера системы подготовки квалифицированных рабочих кадров в Ульяновской области.

Литература

1. Батышев С. Я. Задачи системы профессионального образования в условиях рыночной экономики. М., 1993. 178 с.
2. Безрукова В. С. Педагогика. М.; Вологда, 2021. 324 с.
3. Боно Эдвард де. Рождение новой идеи: О нешаблонном мышлении. М., 1976. 143 с.
4. Гайнеев Э. Р., Галагузова М. А., Головнев А. В. Инструменты бережливого производства в практике обучения студентов профессиональных образовательных организаций // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 3 (43). С. 123–131.
5. Гайнеев Э. Р., Каташев В. Г. Рационализаторство как качество личности: педагогическое понятие и дидактический принцип. DOI: 10.52944/PORT.2022.48.1.002 // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 1 (48). С. 30–43.
6. Гайнеев Э. Р. Опережающе-инновационные технологии обучения конкурентоспособных рабочих кадров // Среднее профессиональное образование. 2022. № 2 (318). С. 3–8.
7. Гайнеев Э. Р., Галагузова М. А., Головнев А. В. Микрорационализация в профессиональной подготовке студентов СПО // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2022. № 5 (май). С. 30–45. URL: http://e-koncept.ru/2022/221032.htm.
8. Каташев В. Г., Гайнеев Э. Р. Использование идей М. И. Махмутова в современном образовании // Методист. 2016. № 8. С. 37–41.
9. Каташев В. Г. Развитие познавательной активности учащихся (на примере работы казанских школ и высших учебных заведений). Чебоксары, 2020. 184 с.
10. Махмутов М. И., Безрукова В. С. Принципы обучения как системообразующий фактор взаимосвязи общего и профессионального образования в среднем профтехучилище // Взаимосвязь общего и профессионального образования учащихся средних ПТУ. М., 1983 С. 4–34.
11. Мюллер Х.-П. Рациональность, рационализация, рационализм. От Вебера к Бурдье? // Журнал социологии и социальной антропологии. 2016. Т. 19, № 1 (84). С. 16–41.
12. Новиков А. М. Что знает Иван, чего не знает Джон? Что умеет Джон, чего не умеет Иван? // Народное образование. 2000. № 1. С. 8–14.
13. Ориентация на будущие поколения: сборник материалов Республиканского социально-образовательного проекта / сост. И. В. Зубрилина. Минск, 2022. 240 с.
14. Пономарев К. Н. Синергетика как общая методология современного образования и возможный подход к исследованию педагогических проблем туризма // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2013. № 3. С. 130–135.
15. Профессиональная педагогика / С. Я. Батышев и др. М., 1997. 511 с.
16. Соснина Т. Н. Использование отечественного и зарубежного опыта организации изобретательской и рационализаторской деятельности как фактор инновационного развития России // Россия: тенденции и перспективы развития. М., 2017. С. 530–532.
17. Шушански Я. Методология рационализации. М., 1987. 248 с.

References

1. Batyshev S. Ya. Zadachi sistemy professional'nogo obrazovaniia v usloviiakh rynochnoi ekonomiki [Tasks of the vocational education system in a market economy]. Moscow, 1993, 178 p. (In Russian).
2. Bezrukova V. S. Pedagogika [Pedagogy]. Moscow, Vologda, 2021, 324 p. (In Russian).
3. Bono Edvard de. Rozhdenie novoi idei: O neshablonnom myshlenii [The Birth of a New Idea: On Out-of-the-Box Thinking]. Moscow, 1976, 143 p. (In Russian).
4. Gayneyev E. R., Galaguzova M. A., Golovnev A. V. Instrumenty berezhlivogo proizvodstva v praktike obucheniya studentov professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij [Lean production tools in the education of vocational education institutions' students]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2021, no. 3 (43), pp. 123–131. (In Russian).
5. Gayneev E. R., Katashev V. G. Ratsionalizatorstvo kak kachestvo lichnosti: pedagogicheskoe poniatie i didakticheskii printsip [Innovation as a quality of personality: a pedagogical concept

and a didactic principle]. DOI: 10.52944/PORT.2022.48.1.002. *Vocational Education and the Labor Market,* 2022, no. 1 (48), pp. 30–43. (In Russian).
6. Gayneyev E. R. Operezhaiushche-innovatsionnye tekhnologii obucheniia konkurentosposobnykh rabochikh kadrov [Dvanced innovative technologies for training competitive labour force]. *Secondary Vocational Education,* 2022, no. 2 (318), pp. 3–8. (In Russian).
7. Gaineev E. R., Galagyzova M. A., Golovnev A. V. Mikroratsionalizatsiia v professional'noi podgotovke studentov SPO [Microrationalization in the system of secondary vocational training]. *Scientific-methodological Electronic Journal "Koncept",* 2022, no. 5 (may), pp. 30–45. Available at: http://e-koncept.ru/2022/221032.htm. (In Russian).
8. Katashev V. G., Gaineev E. R. Ispol'zovanie idei M. I. Makhmutova v sovremennom obrazovanii [The use of M. I. Makhmutov's ideas in modern education]. *Methodist,* 2016, no. 8, pp. 37–41. (In Russian).
9. Katashev V. G. Razvitie poznavatel'noi aktivnosti uchashchikhsia (na pri-mere raboty kazanskikh shkol i vysshikh uchebnykh zavedenii) [Development of cognitive activity of students (the example of the work of Kazan schools and institutions of higher education)]. Cheboksary, 2020, 184 p. (In Russian).
10. Makhmutov M. I., Bezrukova V. S. Printsipy obucheniia kak sistemoobrazuiushchii faktor vzaimosviazi obshchego i professional'nogo obrazovaniia v srednem proftekhuchilishche [Principles of learning as a systematic factor in the relationship between general and vocational education in secondary vocational schools]. *Interrelation of general and vocational education of secondary vocational school students.* Moscow, 1983, pp. 4–34. (In Russian).
11. Müller H.-P. Ratsional'nost', ratsionalizatsiia, ratsionalizm. Ot Vebera k Burd'e? [Rationality, rationalization, rationalism. from Weber to Bourdieu?]. *The Journal of Sociology and Social Anthropology,* 2016, vol. 19, no. 1 (84), pp. 16–41. (In Russian).
12. Novikov A. M. Chto znaet Ivan, chego ne znaet Dzhon? Chto umeet Dzhon, chego ne umeet Ivan? [What does Ivan know that John doesn't? What does John know that Ivan doesn't?]. *Public Education,* 2000, no. 1, pp. 8–14. (In Russian).
13. Orientatsiia na budushchie pokoleniia [Focus on future generations]. Collection of materials of the Republican social-educational project. Compiled by I. V. Zubrilina. Minsk, 2022, 240 p. (In Russian).
14. Ponomarev K. N. Sinergetika kak obshchaia metodologiia sovremennogo obrazovaniia i vozmozhnyi podkhod k issledovaniiu pedagogicheskikh problem turizma [Synergetics as general methodology of modern education and a possible approach to the study of educational problems of tourism]. *I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin,* 2013, no. 3, pp. 130–135. (In Russian).
15. Batyshev S. Ya. et al. Professional'naia pedagogika [Professional Pedagogy]. Moscow, 1997, 511 p. (In Russian).
16. Sosnina T. N. Ispol'zovanie otechestvennogo i zarubezhnogo opyta organizatsii izobretatel'skoi i ratsionalizatorskoi deiatel'nosti kak faktor innovatsionnogo razvitiia Rossii [The use of domestic and foreign experience in the organization of inventive and rationalization activities as a factor in the innovative development of Russia]. *Russia: Trends and Development Prospects.* Moscow, 2017, pp. 530–532. (In Russian).
17. Shushanski Ya. Metodologiia ratsionalizatsii [Rationalization methodology]. Moscow, 1987, 248 p. (In Russian).

УДК/UDC 372.881.1
DOI 10.54509/22203036_2022_4_114
EDN ASLXHS

Деева Наталья Валерьевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы, русского и иностранных языков, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово

Смирнова Анна Геннадьевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Deeva Natalia V.
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Literature, Russian and Foreign Languages, Kemerovo State Institute of Culture, Kemerovo

Smirnova Anna G.
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Romance and Germanic Philology, Kemerovo State University, Kemerovo

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Введение. Формирование социокультурной компетенции обучающихся на занятиях по иностранному языку является одной из актуальных проблем лингводидактики. Сегодня обучение иностранному языку направлено не только на общее развитие учащегося, расширение его кругозора, но и на формирование

личности, способной участвовать в межкультурной коммуникации, осуществление которой на должном уровне невозможно без знания и понимания исторических, культурных, социальных процессов, происходящих в стране изучаемого языка. Авторы статьи ставили своей целью показать отобранные ими в ходе многолетней практики преподавания эффективные приемы работы с аутентичными текстами, направленные на формирование социокультурной компетенции у обучающихся с различными уровнями владения иностранным языком.

Методология. Методологическую базу настоящего исследования составили положения социокультурного подхода к обучению иностранным языкам, а также положения компетентностного и коммуникативного подходов.

Результаты. Для успешного формирования социокультурной компетенции в практике преподавания иностранному языку активно используются аутентичные тексты, созданные носителями языка для самих себя. Прослушивание отрывков телефонных разговоров, фрагментов радиопередач, песен, просмотр телепередач, документальных и художественных фильмов (их фрагментов), работа с вывесками, каталогами товаров, книгами рецептов, аннотирование или реферирование аутентичного текста, проигрывание ролевых ситуаций, близких к естественной жизни носителей изучаемого языка, виртуальные экскурсии на иностранном языке — все это способствует не только освоению обучающимися языковых единиц (новых слов, грамматических форм, типичных конструкций), делает процесс изучения языка более интересным, но и формирует знание иноязычной среды.

Приемы работы с аутентичными текстами разнообразны. Это и работа с их содержанием, оформлением (например, заполнение части аутентичного текста самими обучающимися), лексико-грамматическими особенностями, а также обязательные послетекстовые продуктивные упражнения, способствующие формированию навыка говорения или письма в заданных коммуникативных условиях.

Заключение. Активная работа с аутентичными текстами в процессе обучения иностранному языку за счет их естественного лексического, грамматического и синтаксического наполнения не только расширяет фоновые (социокультурные) знания обучающихся, но и способствует формированию навыков аутентичного речевого поведения, позволяющих активно включаться в диалог в условиях иной культуры и избегать коммуникативных неудач.

Introduction. The formation of the sociocultural competence of students in foreign language lessons is one of the urgent problems of linguodidactics. Today, teaching a foreign language is aimed not only at the general development of a student, expanding their horizons, but also at the formation of a personality capable of participating in intercultural communication, the implementation of which at the proper level is impossible without knowledge and understanding of the historical, cultural, social processes taking place in the country of the learning language. The authors of this work set as their goal to show specific methods and means of teaching, as well as methods of work aimed at the formation of socio-cultural competence of students with different levels of foreign language proficiency.

Methodology. The methodological basis of this study included provisions of the socio-cultural approach in teaching foreign languages, as well as the provisions of the competence-based and communicative approaches.

Results. For the successful formation of sociocultural competence in the practice of teaching a foreign language, authentic texts created by native speakers for themselves are actively used. Listening to excerpts of phone conversations, fragments of radio programs, songs, watching TV shows, films (their fragments), working with signboards, product catalogs, recipe books, annotating or summarizing such text, playing role-playing situations that are close to the natural life of native speakers of the language being studied, virtual excursions in a foreign language — all this contributes not only to the development of language units (new words, grammatical forms, typical constructions) by students, makes the process of learning a language more interesting, but also forms knowledge of a foreign language environment.

There are various methods of working with authentic texts. This includes work with their content, design (for example, filling in part of the authentic text by the students themselves), lexical and grammatical features, as well as mandatory post-text productive exercises that contribute to the formation of speaking or writing skills in given conditions.

Conclusion. Active work with authentic texts in the process of teaching a foreign language due to their natural lexical, grammatical and syntactic content, not only expands the background (sociocultural) knowledge of students, but also contributes to the formation of authentic speech behavior skills that allow them to actively engage in dialogue in a different culture.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, лингвострановедческие знания, приемы работы с аутентичными текстами, обучение иностранному языку.

Keywords: sociocultural competence, linguistic and cultural knowledge, techniques of working with authentic texts, teaching of foreign languages.

Введение

Одной из целей преподавания иностранного языка в современных условиях является всестороннее развитие личности обучающегося, способного участвовать в межкультурной коммуникации, осуществление которой на должном уровне невозможно без знания и понимания исторических, культурных, социальных процессов, происходящих в стране изучаемого языка.

Как отмечают исследователи, специфика занятий по обучению иностранному языку заключается в «использовании филологического способа преподнесения страноведческой информации, в результате чего происходит формирование определенных страноведческих знаний» [1], называемых также фоновыми. Эти знания составляют основу лингвострановедческой компетенции, которая включает в себя информацию о национальных обычаях, традициях, реалиях страны изучаемого языка, а также «способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею, добиваясь полноценной коммуникации» [2].

Лингвострановедческая компетенция является одной из составляющих социокультурной компетенции, которая определяется в научной литературе как «владение определенным набором социокультурных знаний о странах изучаемого языка (в том числе о поведении, этикете) и умение использовать их в процессе иноязычного общения, а также умение представлять свою страну и ее культуру» [3].

Как показывает опыт преподавания, эффективность обучения иностранному языку (на разных его этапах, от начального до продвинутого) находится в прямой зависимости от степени сформированности у обучающихся социокультурной компетенции. Ниже будут представлены формы работы, конкретные виды заданий, успешно используемые авторами публикации на занятиях по иностранным языкам с целью формирования указанной компетенции.

Методология

Методологическую базу настоящего исследования составили положения социокультурного подхода в обучении иностранным языкам (Т. В. Болдырева [4], В. В. Сафонова [5], М. П. Козырева [6] и др.), а также положения компетентностного (А. В. Хуторской [7], Ю. И. Мишенева [8], А. А. Насырова [9]) и коммуникативного подходов (Д. Ричардс [10], Е. И. Пассов [11], И. И. Дегтярева [12]).

Как отмечают преподаватели-филологи, для успешного развития социокультурной компетенции обучающихся на занятиях по иностранному языку необходимо создавать модель культуры того или иного народа, используя в качестве основных средств произведения иноязычной культуры, ее артефакты [13]. Подобного рода артефактами могут быть фотографии, плакаты, этикетки товаров, объявления в газетах, путеводители, произведения изобразительного искусства, фрагменты теле- и радиопрограмм, кинофильмы, песни и т. д.

При этом предъявление подобного рода материала на занятиях и работа с ним должны быть коммуникативно-ориентированными, поскольку обучение иностранному языку предполагает не только передачу знаний об этом языке и способах формулирования мыслей его средствами, но и формирование навыков, развитие умений по реализации этих способов в рамках конкретных речевых ситуаций [14]. Например, после прочтения объявлений в газете о сдаче квартир в аренду, обучающимся (в зависимости от уровня владения языком) предлагаются задания: 1) выбрать наиболее подходящий вариант жилья для семьи из четырех человек, студента и т. д. с обязательным обоснованием выбора; 2) связаться с владельцем квартиры (роль которого может выполнять преподаватель или другой обучающийся) по телефону и получить более детальную информацию, договориться о встрече с целью осмотра жилья; 3) вступить в диалог с одногруппником, рассказав ему о своем поиске квартиры в аренду, выбранном варианте и т. д.

Результаты

Для успешного формирования социокультурной компетенции в практике преподавания иностранному языку активно используются аутентичные тексты, которые представляют собой тексты, заимствованные из иноязычной среды и содержащие языковой материал, связанный с жизнью носителей изучаемого языка [15]. Поскольку в лингводидактике существуют разные подходы к определению аутентичных текстов [16; 17], отметим, что в данной работе, вслед за Д. Нунан, аутентичным считается любой материал, созданный не с целью изучения языка [18]. Следовательно, аутеничный текст может быть как письменным, так и устным; он может быть взят из интернет-источников или привезен из страны изучаемого языка (например, это могут быть билеты, театральные программы, газеты и т. д.).

Многолетний опыт преподавания иностранных языков авторами настоящей публикации доказал эффективность использования аутентичных текстов на каждом из уровней обучения иностранному языку (от начального до продвинутого) с целью формировании социокультурной компетенции. При этом не следует забывать о том, что в преподавании иностранного языка наиболее эффективными являются методы практически ориентированного обучения. На начальном уровне овладения иностранным языком на занятиях преподавателем активно могут использоваться наглядные методы обучения (работа с рисунками, раскрасками, плакатами и т. д.). При работе с обучающимися продвинутого уровня владения языком хорошо зарекомендовал себя метод проблемного обучения [19].

Итак, частотно используемыми в нашей практике преподавания являются следующие приемы:

1. Прослушивание отрывков телефонных разговоров, фрагментов радиопередач и т. д. на начальном этапе обучения. Например, при изучении числительных, формировании умения их восприятия на слух, правильного произношения может быть взят небольшой фрагмент аукциона, в котором аукционист называет стоимость того или иного лота, т. е. цифры, а после прослушивания обучающимся предлагаются задания на воспроизведение информации (сколько стоил тот или иной лот, какой из лотов имел наименьшую/наибольшую стоимость и др.). Эффект от работы с такого рода текстами проявляется в сформированности у обучающихся таких компонентов речевого поведения, как вербальные реакции (речь здесь идет о порождении высказываний, оформленных по законам изучаемого языка) и невербальные реакции (мелодико-интонационное оформление речи, фразовое ударение), которые являются адекватными определенным социокультурным обстоятельствам.

На уровне продвинутого владения иностранным языком работа над пониманием на слух иноязычной речи строится на основе аутентичных репортажей, трейлеров, отрывков из телепередач. Для облегчения понимания такого рода текстов с обучающимся до момента прослушивания, как правило, разбираются новые для них слова, конструкции. Заданиями, проверяющими степень понимания, являются устные беседы на изучаемом языке, в ходе которых обсуждается поднятая в репортаже, передаче проблема, степень ее актуальности для российской действительности, обучающиеся выражают свое отношение к затрагиваемым вопросам и т. д., а также упражнения, выполняя которые, учащиеся заканчивают неполные по смыслу предложения или в списке утверждений отмечают истинные/ложные по отношению к содержанию исходного текста. Работа такого рода призвана, в том числе, заинтересовать обучающихся современными иноязычными медиатекстами, текстами культуры (художественные фильмы, театральные постановки), сформировать у них желание просмотреть фильм, телепередачу, спектакль полностью.

2. Лексико-грамматические упражнения. На начальном этапе обучения это, как правило, работа с вывесками, этикетками товаров, каталогами товаров, книгами рецептов и т. д. Например, обучающимся предлагается из рецепта выписать и оформить в виде схемы существительные разных тематических групп (названия продуктов, посуды), глаголы, называющие действия, которые мы совершаем, готовя какое-либо блюдо и т. д.; из каталога товаров можно предложить выбрать существительные, относящиеся к определенной словообразовательной модели и так далее. Такие упражнения не только расширяют словарный запас обучающихся, помогают им усваивать грамматические модели, но и расширяют их знания в области реалий повседневной жизни страны изучаемого языка, что в перспективе при попадании в иноязычную среду значительно облегчает ориентацию в мире продуктов, товаров, услуг, смягчает так называемый культурный шок.

На продвинутом этапе обучения текстами для выполнения лексико-грамматических упражнений становятся медиатексты, песни, научно-популярные статьи. Например, в ходе прослушивания песни обучающимся предлагается заполнить пропуски слов в печатном тексте песни; выписать из прослушиваемого/читаемого текста слова с определенными семами или слова, относящиеся к определенной грамматической категории и т. д. При этом работа над лексикой и грамматикой здесь сочетается с погружением в мир культуры, обучающиеся учатся видеть и понимать жанровую специфику того или иного текста, особенности его построения на изучаемом языке, что в перспективе облегчает им работу по самостоятельному созданию подобных текстов.

3. Продуктивные виды упражнений, связанные на начальном уровне обучения с заполнением части аутентичного текста. Например, это может быть заполнение части анкеты на визу в страну изучаемого языка. Такие упражнения продуктивного характера помогают обучающимся усвоить типовые фразы, необходимые при оформлении текста какого-либо жанра и стиля в реальных условиях, позволяют легко

ориентироваться в структуре такого текста при столкновении с ним в реальной жизни.

На продвинутом уровне обучения продуктивные упражнения строятся на основе аутентичных текстов, которые способствуют формированию навыка говорения или письма в заданных коммуникативных условиях. Например, обучающиеся ищут среди объявлений в газете вакансию по определенной специальности и пишут резюме-отклик на данное объявление; выражают свое отношение к вопросу, проблеме, поднятым в печатном тексте или радио-, телепрограмме и др. То есть здесь идет отработка коммуникативных техник, национально-специфичных моделей речевого поведения, принятых в культуре изучаемого языка.

На продвинутом уровне изучения языка к уже указанным приемам работы с аутентичными текстами добавляются:

1. Аннотирование или реферирование статьи из зарубежного периодического издания, научной или технической документации, монографии / ее раздела и т. д. Обучающимся после ознакомления с текстом обычно предлагается написать либо информативный реферат, т. е. реферат-конспект, который будет содержать в обобщенном виде все существенные положения оригинального текста, либо индикативный реферат (реферат-резюме), в котором, как правило, сообщается, о чем говорится в исходном тексте (здесь от учащегося потребуется более высокая степень обобщения, чем в информативном реферате). Большой интерес у обучающихся вызывает и написание обзорных аннотаций, т. е. краткого текста, содержащего обобщенную характеристику двух или более аутентичных текстов, близких по тематике.

Такая работа с текстами просто необходима будущим специалистам, ориентированным на работу в международных компаниях, студентам, планирующим заняться научной деятельностью, поскольку аннотации и рефераты, написанные, например, на английском языке предполагают включение в текст шаблонных фраз, использование одних и не использование других грамматических форм, т. е. не могут быть простым переводом аналогичного русскоязычного текста.

2. Виртуальная экскурсия на изучаемом языке. В данном случае аутентичной будет являться среда, в которую погружаются обучающиеся и которая используется как база для реализации имеющихся у них коммуникативных навыков. Например, для изучающих немецкий язык можно организовать с помощью официального сайта экскурсию в Дрезденскую картинную галерею (Staatliche Kunstsammlungen Dresden) с целью ознакомления обучающихся с творчеством выдающихся немецких художников XVII–XVIII веков (И. Лейса, И. Роттенхаммера, И. Г. Шенфельдта и др.). Заданиями после такой экскурсии могут быть беседы, описания на немецком языке понравившейся картины, эссе, в котором учащиеся отразят общие впечатления от экскурсии и т. д.

Кроме того, на различных каналах видеохостинга Youtube можно найти непродолжительные по времени фильмы-экскурсии по городам страны изучаемого языка, позволяющие познакомить обучающихся с их достопримечательностями. После просмотра такого фильма изучающим язык предлагаются не только задания, направленные на воспроизведение полученной информации о том или ином объекте (площади, улице, памятнике и т. д.), но и задания продуктивного характера, например, примерить на себя роль гида, т. е. озвучить тот или иной фрагмент фильма (для реализации этого задания преподаватель отключает звук и оставляет только видеоряд).

На любом из уровней обучения на занятиях по иностранному языку активно используются ролевые ситуации, близкие к аутентичному контексту, т. е. задания продуктивного характера, нацеленные как на отработку коммуникативных навыков, так и на контроль степени сформированности социокультурной компетенции изучающих язык.

Например, обучающимся предлагается разыграть сценку подготовки семьи или друзей к католическому Рождеству. На карточке они получают задание, прописанное на изучаемом языке, и ряд новых слов, относящихся к этой теме, которые они обязательно должны будут использовать в своих диалогах. На начальном уровне обучения в такой карточке могут быть представлены также цельные синтаксические конструкции; на продвинутом уровне владения иностранным языком на карточках, напротив, отсутствуют какие-либо опорные слова или конструкции, задание же может быть осложнено предложением употребить в ходе диалога определенные грамматические конструкции (например, пассивный залог). В этой ролевой ситуации обучающиеся должны продемонстрировать и навык говорения в обозначенной ситуации, и знание реалий, особенностей празднования католического Рождества.

Чем выше уровень владения иностранным языком, тем многообразнее и сложнее могут быть заданные ролевые ситуации, близкие к аутентичному контексту страны изучаемого языка. Например, это

может быть визит в банк, с целью открытия счета, собеседование при трудоустройстве, деловые переговоры и т. д. Следует отметить, что, несмотря на некоторую сложность задания (от обучающихся требуется широкий словарный запас, некоторый автоматизм речи, знание конвенциональных установок по ведению диалога в конкретных обстоятельствах, хорошая психологическая подготовленность), обучающиеся всегда с большим удовольствием включаются в проигрывание ролевых ситуаций. Безусловно, проигрывание конкретных ситуаций в виде сценок, ролевых игр, диалогов в учебном процессе способствует успешному преодолению языкового барьера в схожих ситуациях реальной коммуникации.

Заключение

Итак, формирование на занятиях по иностранному языку социокультурной компетенции, предполагающей знание обучающимися реалий, культуры страны изучаемого языка, позволяет не только сделать процесс освоения другого языка более интересным, но и способствует глубокому проникновению в различные стороны жизни другого народа, а следовательно, позволяет свободно ориентироваться в современном многокультурном мире [20].

Активная работа с аутентичными текстами, в их широком понимании, в процессе обучения иностранному языку за счет их естественного лексического, грамматического и синтаксического наполнения не только расширяет фоновые (социокультурные) знания обучающихся, но и способствует формированию навыков аутентичного речевого поведения, позволяющих активно включаться в диалог в условиях иной культуры и избегать коммуникативных неудач.

Литература

1. Бухтиярова С. А. Формирование лингвострановедческой компетенции в процессе обучения русскому языку как неродному у студентов педагогических вузов (на материале текстов по архитектуре): дис. … канд. пед. наук. М., 1998. URL: http://www.dslib.net/teoria-vospitania/formirovanie-lingvostranovedcheskoj-kompetencii-v-processe-obuchenija-russkomu-jazyku.html (дата обращения: 10.06.2022).
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). URL: https://didacts.ru/termin/lingvostranovedcheskaja-kompetencija.html (дата обращения: 10.06.2022).
3. Генсицкая Э. А. Роль социокультурной компетенции в овладении иностранным языком // Вестник науки и образования. 2014. № 2. URL: https://scienceproblems.ru/rol-sotsiokulturnoj-kompetentsii.html (дата обращения: 10.06.2022).
4. Болдырева Т. В. Формирование социокультурной компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций в обучении иностранному языку // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsiokulturnoy-kompetentsii-kak-sostavlyayuschey-inoyazychnoy-kommunikativnoy-i-mezhkulturnoy-kompetentsiy-v (дата обращения: 10.06.2022).
5. Сафонова В. В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностранные языки в школе. 2014. № 11. С. 2–13.
6. Козырева М. П. Принципы отбора содержания обучения иностранному языку специалистов по сервису и туризму // Вестник Самарского государственного университета. 2008. № 5-2 (64). С. 229–236.
7. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. М., 2013. 73 с.
8. Мишенева Ю. И. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № S8. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-2 (дата обращения: 10.06.2022).
9. Насырова А. А. Компетентностный подход к регионализации содержания обучения иностранному языку бакалавров лингвистики // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2012. № 2. С. 128–134.
10. Richards J. C. Communicative Language Teaching Today. New York: Cambridge University Press, 2006. 47 p.
11. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования. М., 2010. 568 с.
12. Дегтярева И. И. Коммуникативный подход в преподавании иностранного языка для студентов неязыковых курсов // Вестник Института Мировых Цивилизаций. 2017. № 15-1. С. 57–61.
13. Лукьянова Л. А. О функционально-содержательной основе формирования социокультурной иноязычной компетенции старшеклассников // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2014. № 4. URL: http://www.emissia.org/offline/2014/2194.htm (дата обращения: 10.06.2022).
14. Скрипникова Т. И. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам. Владивосток, 2017. 137 с.
15. Азарова Д. И. Аутентичный текст как средство формирования лингвострановедческой компетенции учащихся средней школы // Мир педагогики и психологии. 2020. № 12 (53). С. 19–24.
16. Воронина Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 23–25.
17. Носонович Е. В. Мильруд Г. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 10–14.
18. Nunan D. Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 215 p.
19. Смирнова А. Г. О применении нетрадиционных методов обучения грамматики немецкого языка студентов вуза с учетом системно-деятельностного подхода // Восток — Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2020. С. 181–187.
20. Миронова Т. В. Лингвострановедческая компетенция как один из важнейших компонентов коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку // Иностранный язык в образовательном пространстве России и мира: традиции и инновации: материалы всерос. науч.-практ. конф. (с международным участием). Орехово-Зуево, 2014. С. 29–30.

References

1. Buhtiyarova S. A. Formirovanie lingvostranovedcheskoj kompetencii v processe obucheniya russkomu yazyku kak nerodnomu u studentov pedagogicheskih vuzov (na materiale tekstov po arhitekture) [Formation of linguistic and country studies competence in the teaching of Russian as a Nonnative language by students of pedagogical universities (based on texts on architecture)]. Ph. D. thesis. Moscow, 1998. Available at: http://www.dslib.net/teoria-vospitania/formirovanie-lingvostranovedcheskoj-kompetencii-v-processe-obuchenija-russkomu-jazyku.html (accessed 10.06.2022). (In Russian).
2. Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyj slovar'metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Available at: https://didacts.ru/termin/lingvostranovedcheskaja-kompetencija.html (accessed 10.06.2022). (In Russian).
3. Gensickaya E. A. Rol'sociokul'turnoj kompetencii v ovladenii inostrannym yazykom [The role of socio-cultural competence in mastering a foreign language]. *Bulletin of Science and Education,* 2014, no. 2. Available at: https://scienceproblems.ru/rol-sotsiokulturnoj-kompetentsii.html (accessed 10.06.2022). (In Russian).
4. Boldyreva T. V. Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii kak sostavlyayushchej inoyazychnoj kommunikativnoj i mezhkul'turnoj kompetencij v obuchenii inostrannomu yazyku [Sociocultural competence developing as a part of communicative and intercultural competences in foreign language acquisition]. *Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University,* 2011, no. 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsiokulturnoy-kompetentsii-kak-sostavlyayuschey-inoyazychnoy-kommunikativnoy-i-mezhkulturnoy-kompetentsiy-v (accessed 10.06.2022). (In Russian).
5. Safonova V. V. Sociokul'turnyj podhod: osnovnye social'no- pedagogicheskie i metodicheskie polozheniya. Inostrannye yazyki v shkole [The socio-cultural approach: basic socio-pedagogical and methodological provisions]. *Foreign Languages at School,* 2014, no. 11, pp. 2–13. (In Russian).
6. Kozyreva M. P. Principy otbora soderzhaniya obucheniya inostrannomu yazyku specialistov po servisu i turizmu [Principles for selecting foreign language teaching content for service and tourism professionals]. *Bulletin of Samara State University,* 2008, no. 5-2 (64), pp. 229–236. (In Russian).
7. Khutorskoy A. V. Kompetentnostnyj podhod v obuchenii [Competency-Based Approach to Learning]. Moscow, 2013, 73 p. (In Russian).
8. Misheneva Yu. I. Kompetentnostnyj podhod v obuchenii inostrannym yazykam [Competence approach in teaching foreign languages]. *Scientific-methodological Electronic Journal "Koncept",* 2014, no. S8. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-2 (accessed 10.06.2022). (In Russian).
9. Nasyrova A. A. Kompetentnostnyj podhod k regionalizicii soderzhaniya obucheniya inostrannomu yazyku bakalavrov lingvistiki [The competence building approach to the regionalization of the bachelor of linguistics training programme]. *Bulletin of I. Kant Baltic Federal University. Philology, Pedagogy, Psychology,* 2012, no. 2, pp. 128–134. (In Russian).
10. Richards J. C. Communicative Language Teaching Today. New York, Cambridge University Press, 2006, 47 p. (In English).
11. Passov E. I., Kuzovleva N. E. Inoyazychnaya kul'tura kak soderzhanie inoyazychnogo obrazovaniya [Foreign language culture as the content of foreign language education]. Moscow, 2010, 568 p. (In Russian).
12. Degtyareva I. I. Kommunikativnyj podhod v prepodavanii inostrannogo yazyka dlya studentov neyazykovyh kursov [Communicative Approach in Teaching a Foreign Language to Non-Language Students]. *Bulletin of the Institute of World Civilizations,* 2017, no. 15-1, pp. 57–61. (In Russian).
13. Lukyanova L. A. O funkcional'no-soderzhatel'noj osnove formirovaniya sociokul'turnoj inoyazychnoj kompetencii starsheklassnikov [The problem of socio-cultural competence formation for senior students on the functional and contents basis]. *The Letters to Emission. Offline,* 2014, no. 4. Available at: http://www.emissia.org/offline/2014/2194.htm (accessed 10.06.2022). (In Russian).
14. Skripnikova T. I. Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam [Theoretical foundations of foreign language teaching methodology]. Vladivostok, 2017, 137 p. (In Russian).
15. Azarova D. I. Autentichnyj tekst kak sredstvo formirovaniya lingvostranovedcheskoj kompetencii uchashchihsya srednej shkoly [Authentic text as the source of the formation of linguistic-cultural competence of secondary school students]. *World of Pedagogy and Psychology,* 2020, no. 12 (53), pp. 19–24. (In Russian).
16. Voronina G. I. Organizaciya raboty s autentichnymi tekstami molodezhnoj pressy v starshih klassah shkol s uglublennym izucheniem inostrannogo yazyka [Organization of work with authentic texts of the youth press in high schools with profound study of a foreign language]. *Foreign Languages at School,* 1999, no. 2, pp. 23–25. (In Russian).
17. Nosonovich E. V. Milrud G. P. Kriterii soderzhatel'noj autentichnosti uchebnogo teksta [Criteria for meaningful authenticity of a text]. *Foreign Languages at School,* 2008, no. 2, pp. 10–14. (In Russian).
18. Nunan D. Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge, Cambridge University Press, 1989, 215 p. (In English).
19. Smirnova A. G. O primenenii netradicionnyh metodov obucheniya grammatiki nemeckogo yazyka studentov vuza s uchetom sistemno-deyatel'nostnogo podhoda [On the use of non-traditional methods of teaching German grammar to university students, taking into account the systematic-activity approach]. *East-West: Theoretical and Applied Aspects of Teaching European and Oriental Languages. Proceedings of the III International Scientific-Practical Conference.* Novosibirsk, 2020, pp. 181–187. (In Russian).
20. Mironova T. V. Lingvostranovedcheskaya kompetenciya kak odin iz vazhnejshih komponentov kommunikativnoj kompetencii pri obuchenii inostrannomu yazyku [Linguocultural competence as one of the most important components of communicative competence in teaching a foreign language]. *Foreign Language in the Educational Space of Russia and the World: Traditions and Innovations. Proceedings of the All-Russian Scientific-Practical Conference (with international participation).* Orekhovo-Zuyevo, 2014, pp. 29–30. (In Russian).

УДК/UDC 376.2
DOI 10.54509/22203036_2022_4_121
EDN ASRJSD

Казин Эдуард Михайлович
доктор биологических наук, профессор,
ведущий научный сотрудник научного управления,
Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Абаскалова Надежда Павловна
доктор педагогических наук, профессор,
Новосибирский государственный педагогический
университет, г. Новосибирск

Аверичев Евгений Леонидович
аспирант КРИПКиПРО, учитель биологии и географии,
Общеобразовательная школа психолого-педагогической
поддержки с осуществлением медицинской реабилитации
детей с нарушением опорно-двигательного аппарата № 100,
г. Кемерово

Кошко Наталья Николаевна
кандидат биологических наук, методист,
Кузбасский региональный центр психолого-
педагогической, медицинской и социальной помощи
«Здоровье и развитие личности», г. Кемерово

Кириченко Владимир Владимирович
кандидат педагогических наук,
заведующий структурным подразделением «Бассейн»,
Средняя общеобразовательная школа № 36, г. Кемерово

Kazin Eduard M.
Doctor of Biological Sciences, Professor,
Leading Researcher of Scientific Management,
Kemerovo State University, Kemerovo

Abaskalova Nadezhda P.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Novosibirsk State Pedagogical University, Honored Worker
of the Higher School of the Russian Federation, Novosibirsk

Averichev Evgeniy L.
postgraduate student of Kuzbass Regional Institute
of Advanced Training and Retraining of Education Workers,
teacher of biology and geography, General Education School
of Psychological and Pedagogical Support with Medical
Rehabilitation of Children with Disorders of the Musculoskeletal
System No. 100, Kemerovo

Koshko Natalya N.
Candidate of Biological Sciences, methodologist
of the Kuzbass Regional Center for Psychological, Pedagogical,
Medical and Social Assistance “Zdorove i razvitie lichnosti”,
Kemerovo

Kirichenko Vladimir V.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Head of the Structural Unit “Bassejn”, Secondary School No. 36,
Kemerovo

АКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ АДАПТИВНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

ACTUALIZATION OF THE PERSONAL POTENTIAL OF ADOLESCENTS WITH LIMITED ADAPTIVE CAPABILITIES

Введение. Подростки с ограниченными возможностями здоровья на данном этапе развития социума рассматриваются в первую очередь как обучающиеся с особыми образовательными потребностями. Одной из таких потребностей является создание адаптивной социально-психологической среды, так как особенностью таких обучающихся является ограниченность их адаптивного потенциала. Для успешной адаптации в социуме человек должен обладать определенным личностным потенциалом, и в контексте образовательного процесса возникает важная задача актуализации личностного потенциала. Цель данного исследования — определение организационно-педагогических условий актуализации личностного потенциала подростков с ограниченными адаптивными возможностями здоровья и постановка проблемы проведения комплексного мониторинга уровня сформированности компонентов адаптивно-развивающего потенциала данной категории подростков.

Методология. Исследование проводилось на базе Общеобразовательной школы психолого-педагогической поддержки с осуществлением медицинской реабилитации детей с нарушением опорно-двигательного аппарата № 100, в которой обучаются дети с ОВЗ, имеющие особые образовательные потребности. В процессе изучения критериев адап-

тивно-развивающего потенциала обучающихся основного звена были использованы методики автоматизированного программного обеспечения «Школа — Адаптация — Здоровье», распределенные по критериям: адаптивно-ресурсный, эмоциональный, мотивационный, когнитивный, деятельностный.

Результаты. В рамках данной работы было проведено диагностическое обследование 50 обучающихся 5–9-х классов Общеобразовательной школы психолого-педагогической поддержки с осуществлением медицинской реабилитации детей с нарушением опорно-двигательного аппарата № 100. Обозначены проблемы когнитивной, эмоциональной, деятельностной сфер подростков с ограниченными адаптивными возможностями. Проанализированы технологии и средства, применяемые в образовательной организации для актуализации личностного потенциала детей, психолого-медико-педагогического сопровождения. Особое внимание уделяется дисциплине «Основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ)» как инструменту совершенствования системы формирования безопасного и здорового образа жизни.

Заключение. Анализ научной литературы и данные проведенного нами исследования позволяют говорить, что создание в школе, где обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья, здоровьесберегающего пространства вносит существенный вклад в актуализацию адаптивно-развивающего личностного потенциала обучающихся. Учебная и внеучебная деятельность, психолого-педагогическое сопровождение должны быть организованы в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающихся, что позволит всем участникам образовательного процесса, работающим над развитием адаптивно-развивающего потенциала обучающихся, более эффективно выстраивать свое взаимодействие.

Introduction. Adolescents with disabilities at this stage of social development are considered primarily as students with special educational needs. One of these needs is the creation of an adaptive socio-psychological environment, since a feature of such students is their limited adaptive potential. For successful adaptation in society, a person must have a certain personal potential, and in the context of the educational process, an important task arises to actualize personal potential. The purpose of this study is to determine the organizational and pedagogical conditions for the actualization of the personal potential of adolescents with limited adaptive health capabilities and to formulate a problem regarding the need for comprehensive monitoring of the level of formation of the components of the adaptive and developmental potential of this category of adolescents.

Methodology. The study was conducted on the basis of the municipal budgetary educational institution «Secondary School of Psychological and Pedagogical Support with Medical Rehabilitation of Children with Disorders of the Musculoskeletal System No. 100», which trains children with disabilities with special educational needs. In the process of studying the criteria for the adaptive-developing potential of students of the main link, the methods of automated software “Shkola — Adaptaciya — Zdorovje” were used, distributed according to the criteria: adaptive-resource, emotional, motivational, cognitive, activity.

Results. As part of this work, a diagnostic examination of 50 students of grades 5–9 of the municipal budgetary educational institution “General education school of psychological and pedagogical support with the implementation of medical rehabilitation of children with impaired musculoskeletal system No. 100” was carried out. The problems of cognitive, emotional, and activity spheres of adolescents with limited adaptive capabilities are outlined. The technologies and means used in the educational organization for the implementation of the actualization of the personal potential of children, psychological, medical and pedagogical support are analyzed. Particular attention is paid to the subject of the Fundamentals of Life Safety as a tool for improving the system for the formation of a safe and healthy lifestyle.

Conclusion. The literature sources and the data of our research allow us to say that the creation of a health-saving space in a school where children with disabilities study makes a significant contribution to the actualization of the adaptive and developing personal potential of students. Educational and extracurricular activities, psychological and pedagogical support should be organized in accordance with the special educational needs of students, which will allow all participants in the educational process working to develop the adaptive and developmental potential of students to more effectively build their interaction.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, адаптивно-развивающий личностный потенциал, здоровьесберегающая образовательная среда, здоровьесберегающие технологии, индивидуальный образовательный маршрут.

Keywords: disabilities, adaptive and developing personal potential, health-saving educational environment, health-preserving technologies, individual educational route.

Введение

Право на полноценное образование детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), на их

равный доступ к образованию закреплены в федеральном законе Российской Федерации. В соответствии со статьей 2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обучающимся с ОВЗ является «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [14].

На данном этапе развития социума, педагогическое сообщество особое внимание уделяет обучающимся с ОВЗ и, в первую очередь, присущим им особым образовательным потребностям. Эти потребности принято выделять как отличные от стандартных, массовых, следовательно, нормотипичных [4].

Понятие особых образовательных потребностей было сформулировано Л. С. Выготским и уточнено в концепции В. И. Лубовского об общих и специфических закономерностях развития психики в условиях разных ограничений здоровья. По мнению В. Я. Лубовского, «особые образовательные потребности — это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей, которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения» [7]. Некоторые из этих потребностей диктуют необходимость организации предметно-пространственной и дидактической среды, отличной от обычных школьных условий [3; 4].

В отличие от подростков нормотипичных, обучающиеся с ОВЗ характеризуются нарушениями в формировании регулятивно-волевой, познавательной и эмоциональной сфер. В связи с этим важным направлением в процессе образования нужна целенаправленная коррекционная деятельность педагогов путем индивидуализации маршрута обучения, разработки адаптированных образовательных программ [11]. Е. Б. Колосова отмечает, что унифицированная адаптированная общеобразовательная программа (АООП) не отвечает образовательному общественному запросу, родители и педагоги признают необходимость индивидуализации процесса обучения, сопоставления возможностей подростка с ОВЗ и предъявляемыми ему образовательным процессом требованиями [4].

Можно говорить и о включении в состав понятия особых образовательных потребностей профессиональной помощи ребенку, направленной на поддержание его внутреннего стремления к познавательной деятельности и созданию дифференцированных внешних условий для ее реализации [5].

В данном контексте особо актуальным становятся процесс и условия формирования адаптивно-развивающей и безопасной образовательной среды, определяемой А. С. Шинкаренко как *«совокупность организационно-педагогических и социально-гигиенических условий, психолого-физиологических факторов, способствующих реализации приспособительных возможностей индивида, сохранению, укреплению психического и физического здоровья обучающихся, социализации и самоактуализации личности, созданию межличностных отношений, свободных от насилия, физического и психологического давления на всех субъектов воспитательно-образовательного процесса»* [15].

Создание подобной среды должно быть направлено на формирование безопасного и социально-адаптивного поведения подростков с ОВЗ. В решении данной проблемы также может помочь организация проведения уроков основ безопасности жизнедеятельности (ОБЖ) на базе структурирования межпредметных функциональных связей предмета ОБЖ с предметами гуманитарного и естественно-научного циклов с целью повышения уровня знаний о здоровом образе жизни и укрепления мотивации к здоровьесберегающему поведению [1; 8; 13; 16].

Общий процесс социально-педагогической адаптации, согласно С. В. Никитину, содержит в своей структуре три основных направления: 1) профилактику дезадаптации; 2) реабилитацию детей, не попадающих в категорию нормотипичных; 3) повышение уровня социальной адаптации подростков через их личностное развитие. Эти три направления в совокупности формируют внутреннюю структуру социально-педагогической деятельности, реализуемой через личностное развитие индивида, оказание помощи подростку в общении с окружающей средой, профилактику дезадаптаций у обучающихся с нарушением эмоционально-волевой и поведенческой сфер [9].

Важной особенностью подростков с ОВЗ является ограниченность их адаптационного потенциала ввиду наличия разного рода хронических дефектов, а также измененных условий их жизнедеятельности по сравнению с детьми нормотипичными. Такие особенности обусловливают формирование специфических особенностей психофизиологического развития, социальной компетентности, сужение круга социальных контактов, трудности в поддержании социальных отношений [2]. Данную проблему необходимо рассматривать не только в рамках педагогической науки, но и с точки зрения физиологии, психофизиологии, педагогической, медицинской и социальной психологии, гигиены, дефектологии и педиатрии [10].

Задачей настоящего исследования является изучение личностного потенциала школьников с ОВЗ как адаптивно-развивающей дефиниции, интегрально отражающей состояние психосоматического здоровья, физическую подготовленность, психологическую устойчивость, коммуникативность, морально-нормативные ценности социализации; определяющей возможности реализации мотивационной, когнитивной и деятельностной сфер жизнедеятельности индивида [13].

Концепция личностного потенциала определена в работах Д. А. Леонтьева, согласно которому личностный потенциал представляет собой основу психологического здоровья личности и эффективного преодоления неблагоприятных условий развития, в том числе ограничений по здоровью [6].

С учетом вышеизложенного авторы провели исследование по изучению организационно-педагогических условий, направленных на актуализацию личностного потенциала подростков с ограниченными адаптивными возможностями здоровья.

Методология

Исследование проводилось на базе МБОУ «Общеобразовательная школа психолого-педагогической поддержки с осуществлением медицинской реабилитации детей с нарушением опорно-двигательного аппарата № 100», в которой обучаются дети с ОВЗ (наличие детского церебрального паралича), характеризующиеся особыми образовательными потребностями.

В исследовании приняли участие 50 обучающихся 5–9-х классов. В рамках исследования подростки были разделены на 2 возрастные группы: 5–7-й и 8–9-й классы.

Одним из приоритетных направлений программы развития данной школы является сохранение и улучшение здоровья обучающихся, коррекция недостатков в развитии обучающихся с ОВЗ и, как следствие, повышение качества образования, что требует создания и эффективного функционирования в школе здоровьесберегающей среды.

Здоровьесберегающая среда МБОУ «Общеобразовательная школа № 100» включает в себя комплекс мер, состоящих:

— из мониторинга состояния здоровья обучающихся, условий воспитания детей в семье, окружающего социума;

— создания условий обучения и воспитания, способствующих укреплению и сохранению здоровья обучающихся;

— разработки индивидуального здоровьесберегающего маршрута в процессе обучения с учетом личностного адаптационного потенциала индивида;

— развития системы социального партнерства, направленной на улучшение здоровьесберегающей среды;

— анализа эффективности работы в направлении здоровьесбережения.

По нашему мнению, для решения проблемы актуализации личностного потенциала индивида перспективным является рассмотрение понятия «личностный потенциал» в качестве *адаптивно-развивающей дефиниции.* В представленных материалах работы для обозначения данного понятия также будет использоваться термин «адаптивно-развивающий потенциал».

В процессе изучения критериев адаптивно-развивающего потенциала обучающихся основного звена МБОУ «Общеобразовательная школа № 100» г. Кемерово нами были использованы методики, включенные в разработанное Кузбасским региональным центром психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Здоровье и развитие личности» (КРЦППМС) автоматизированное программное обеспечение «Школа — Адаптация — Здоровье». Методики распределены по нескольким критериям.

Адаптивно-ресурсный критерий позволяет выявить личностные особенности ребенка, продиагностировать признаки социально-психологической дезадаптации, определить нейродинамические характеристики организма при помощи измерения времени простой зрительно-моторной реакции (ПЗМР), реакции на движущийся объект (РДО). Также оцениваются показатели объема внимания, временной и образной памяти. Для оценки уровня кратковременной зрительной памяти используется методика Джекобсона, для изучения объема внимания — тест «Разведчик»;

Время простой сенсомоторной реакции на зрительный стимул является интегральным показателем функционального состояния ЦНС. На каждое появление стимула испытуемый должен как можно быстрее нажать клавишу. Анализируется среднее время реакции. Для интерпретации результатов диагностики ПЗМР мы пользуемся данными средних значений, приведенными в таблице 1, однако стоит учитывать, что эти значения получены при обследовании детей нормотипичных [12].

Уравновешенность нервных процессов анализируется при помощи методики тестирования реакции на движущийся объект (РДО). Тест РДО применяется с целью выявления уровня взаимоотношения процессов возбуждения и торможения в ЦНС инди-

Таблица 1

Средние значения латентных периодов простой зрительно-моторной реакции

Показатель	Пол	Возраст, лет		
		11–12	13–14	15–16
ЛПЗМР (мс)	мальчики	340,9 ± 10,9	277,7 ± 6,4	264,2 ± 5,5
	девочки	351,1 ± 8,2	298,2 ± 10,1	285,4 ± 7,5

вида. Суть метода заключается в определении точки встречи движущегося объекта с неподвижной точкой. Затем сравниваются суммарные показатели опережений и запаздываний, делается вывод о преобладании процесса возбуждения и торможения, если разница между этими значениями превышает 100 мс.

Эмоциональный критерий, с помощью которого выявляется уровень эмоционального напряжения ребенка. Оценивается при помощи Шкалы явной тревожности А. М. Прихожан.

Мотивационный критерий предназначен для оценки мотивированности ребенка к учебе, двигательной активности, здоровому образу жизни (ЗОЖ), изучается при помощи анкет «Отношение к ЗОЖ» и «Самооценка уровня двигательной активности».

Когнитивный критерий определяет уровень знаний учащегося о здоровом образе жизни и понятии здоровья в целом, анализируется при помощи анкеты «Знания о ЗОЖ».

Деятельностный критерий предназначен для анализа поведения обучающихся в контексте ведения здорового образа жизни, выявления преобладающих копинг-стратегий поведения при помощи индикатора копинг-стратегий Д. Амирхана.

Мониторинговое исследование проводилось в 2 этапа (сентябрь 2021 г., апрель 2022 г.) с целью изучения специфики изменения адаптивно-развивающего потенциала подростков с ограниченными адаптивными возможностями под влиянием психолого-педагогического и медико-социального воздействия на мотивационную, эмоциональную, когнитивно-деятельностную, адаптивно-ресурсную сферы.

В образовательном учреждении организация педагогической деятельности осуществляется на основе использования интегрированного и дифференцированного подходов, что позволяет осуществить актуализацию адаптационного потенциала детей с ограниченными адаптивными возможностями посредством реализации здоровьесберегающего потенциала школы и личностного потенциала индивида. Целью сочетания данных подходов является сохранение и укрепление здоровья обучающихся, повышение их когнитивных способностей, активизация положительных совладающих поведенческих копинг-стратегий в различных жизненных ситуациях [8].

Интегрированный подход подразумевает согласование содержания программы предмета ОБЖ с программой адаптивной физической культуры (АФК), а также с предметами естественно-научного цикла, в первую очередь биологией. Данный подход предполагает использование здоровьесберегающего ресурса школы в урочной деятельности с целью укрепления здоровья обучающихся и развития системы знаний и навыков ведения безопасного и здорового образа жизни.

Дифференцированный подход к обучению учитывает функциональные и возрастные показатели индивида для построения индивидуального образовательного маршрута каждого обучающегося. Данный подход наиболее активно применяется при построении программ внеурочной деятельности учащихся и реализации программ дополнительного образования.

В МБОУ «Общеобразовательная школа № 100» работает ***служба психолого-медико-педагогического сопровождения*** обучающихся (СПМПС), объединяющая всех специалистов и педагогов, ведущих деятельность по обеспечению полноценной социальной и психологической адаптации учащихся школы.

На каждого обучающегося составлена карта развития, в которой отражена динамика его физического и психологического состояния. В результате работы специалистов разрабатывается персонифицированная модель мониторинга динамики развития ребенка с ОВЗ с учетом особенностей его здоровья. Кроме того, на каждом этапе диагностики учителя, классные руководители и воспитатели используют рекомендации специалистов и вносят коррективы в индивидуальный маршрут развития.

Алгоритм работы СПМПС состоит из 7 этапов.

1. Комплексная диагностика. Полное изучение особенностей психофизиологического развития обучающихся, своевременная диагностика проблем, связанных с социализацией, адаптивным и развивающим компонентами личностного потенциала. Результатом является создание индивидуальных карт развития обучающихся, включающих в себя данные диагностики

и рекомендации специалистов: педагога, педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, социального педагога, медицинских работников.

2. Психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПк). Прогнозирование процесса развития обучающегося на основе изучения его индивидуальных возможностей и способностей. Результатом проведения ПМПк является создание и утверждение индивидуальных программ сопровождения обучающегося.

3. Коррекция и развитие. Создание образовательной среды, способствующей психофизическому и личностному развитию обучающегося.

4. Мониторинг, включающий диагностику процесса развития обучающегося с учетом корректирования программ психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения.

5. Повторное заседание психолого-медико-педагогической комиссии, направленное на повышение эффективности коррекционно-развивающей работы. Корректировка индивидуальных программ сопровождения.

6. Реализация индивидуальных коррекционно-развивающих программ с учетом результатов психофизических и личностных изменений.

7. Подведение итогов работы СПМПС. Изучение эффективности сопровождения обучающегося; определение дальнейшего образовательного маршрута обучающегося, формулирование рекомендаций.

Результаты исследования в дальнейшем могут быть использованы для определения мер, необходимых для эффективного психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения, оценки его эффективности, возможности корректировки.

Результаты

Проведенное исследование на базе МБОУ «Общеобразовательная школа № 100» г. Кемерово разделено на три этапа — аналитический, технологический и корректировочный.

Аналитический этап мониторинга направлен на изучение критериев адаптивно-развивающего потенциала обучающихся — проанализированы адаптивные и функциональные возможности организма путем комплексной диагностики таких показателей, как состояние здоровья, объем внимания и памяти, доминирующие процессы в центральной нервной системе (ЦНС), тревожность, отношение к двигательной активности, предпочитаемые копинг-стратегии, отношение к ЗОЖ и знания о ЗОЖ.

Все обучающиеся МБОУ «ОШ № 100» имеют инвалидность и сопутствующие дефекты разной степени тяжести; 100 % детей относятся к 5-й группе здоровья и имеют инвалидность:

— 10 % — легкой степени;

— 50 % — средней степени;

— 24 % — тяжелой степени;

— 16 % — тяжелой степени, при которой сами не передвигаются.

Использование методик, направленных на характеристику ***адаптивно-ресурсного критерия,*** позволило получить следующие результаты (табл. 2).

По результатам проведенных тестов ПЗМР ни один учащийся не продемонстрировал высоких показателей, 93 % воспитанников характеризуются низким результатом, 7 % — средним.

Результаты диагностики, полученные при выполнении теста РДО, показали, что большинство обучающихся характеризуются преобладанием процессов торможения (80 % в 5–7-х и 68 % в 8–9-х классах); у некоторых воспитанников преобладают процессы возбуждения (16 и 18 % соответственно); при этом 4 % обследованных в 5–7-х классах и 14 % в 8–9-х классах характеризуются уравновешенностью процессов возбуждения и торможения.

Оценка образной памяти обучающихся показала, что 44 % испытуемых обладают высоким уровнем образной памяти, 34 % — средним, и меньшая часть, 22 % — низкими значениями.

Изучение кратковременной механической памяти с помощью методики Джекобсона показало, что лишь 14 % учащихся демонстрируют показатели, соответствующие среднему значению уровня кратковременной памяти, у 50 % обследуемых регистрируются низкие, а у 36 % очень низкие значения по данному психодинамическому параметру.

При оценке объема внимания 84 % учащихся продемонстрировали низкий уровень, 16 % — средний.

Изучение ***эмоционального критерия*** позволило выявить, что обучающиеся подростки с ОВЗ в большинстве демонстрируют средний уровень межличностной тревожности как в 5–7-х, так и в 8–9-х классах (66 и 62 % обучающихся соответственно), а также повышенный уровень самооценочной тревожности (58 и 54 % соответственно).

Оценка ***деятельностного критерия*** позволила выявить, что подростки 5–7-х классов используют преимущественно стратегию поиска социальной поддержки (для эффективного решения проблемных ситуаций они пользуются помощью окружающих их людей). В это же время у обучающихся 8–9-х классов более выражена стратегия разрешения проблем, при осуществлении которой они используют свои вну-

Таблица 2

Результаты аналитического этапа мониторинга критериев адаптивно-развивающего потенциала обучающихся в МБОУ «Общеобразовательная школа № 100» (в %)

Критерий	Методика	Показатель	Результат	
			5-7 классы	8-9 классы
Адаптивно-ресурсный	ПЗМР	Высокий	0	10
		Средний	8	10
		Низкий	92	80
	Анализ преобладания процессов в НС	Возбуждение	16	18
		Торможение	80	68
		Отсутствие преобладания	4	14
	Образная память	Высокий	16	25
		Средний	40	40
		Низкий	44	35
	Кратковременная память	Средний	4	20
		Низкий	40	48
		Очень низкий	56	32
	Объем внимания	Высокий	0	5
		Средний	24	40
		Низкий	76	55
Эмоциональный	Шкала тревожности Прихожан	Межличностная тревожность	66	62
		Самооценочная тревожность	58	54
Деятельностный	Копинг-стратегии	Решение проблем	24,2 балла	27,6 балла
		Поиск соц. поддержки	26,6 балла	27,3 балла
		Избегание	22,5 балла	21,3 балла
	Отношение к ЗОЖ	Положительное	72	82
		Нейтральное	28	18
Мотивационный критерий	Мотивация к двигательной активности		Ученики с высоким уровнем мотивации к двигательной активности	
			70	76
			Ученики с высоким уровнем потребности в занятиях физкультурой	
			64	72
			Основные мотиваторы к занятию спортом	
			Общение во время занятий	Поддержание и развитие здоровья
Когнитивный	Уровень знаний о ЗОЖ	Высокий	12	20
		Средний	28	36
		Низкий	60	44

тренные ресурсы для поиска лучшего варианта решения; наименее используемая стратегия в обеих возрастных группах — избегание, при которой подросток дистанцируется от проблемы, не решая ее.

Методика анкетирования «Отношение к здоровому образу жизни» позволила выявить положительное отношение к ЗОЖ у 72 % обучающихся 5–7-х классов; 28 % опрошенных продемонстрировали нейтральное отношение.

Среди обучающихся 8–9-х классов количество подростков с положительным отношением к ведению здорового образа жизни выше — 82 %; 18 % относятся к ЗОЖ нейтрально. Особенно стоит отметить, что у подростков с ОВЗ не выявлено негативного отношения к ведению ЗОЖ.

Анализ ***мотивационного критерия.*** Диагностика мотивации к двигательной активности и занятиям физической культурой позволила получить следующие результаты: большинство опрошенных подростков 5–7-х классов (70 %) обладают высокой мотивацией к занятиям физической культурой, 64 % проявляют сильную потребность в занятиях физической

активностью. При этом 76 % подростков 8–9-х классов заявили о высокой мотивации к занятиям физической культурой, 72 % проявляют потребность в занятиях физкультурой. Проведение анкетирования «Самооценка уровня двигательной активности» позволило выявить, что основным мотивом к занятиям физкультурой обучающихся 5–7-х классов является желание общения во время занятий физической культурой. Среди обучающихся 8–9-х классов основным мотивом занятия спортом является поддержание и развитие здоровья.

Вместе с тем необходимо обратить внимание на то, что при оценке ***когнитивного критерия*** нами был выявлен более низкий уровень знаний о здоровом образе жизни при сопоставлении с показателями мотивации: 60 % обучающихся 5–7-х классов школы обладают низким уровнем знаний о ЗОЖ, 28 % — средним уровнем, всего 12 % — высоким. Среди подростков 8–9-х классов наблюдается низкий уровень знаний у 44 % опрошенных, средний — у 36 %, высокий — у 20 %.

Таким образом, основными проблемами, выявленными в результате аналитического этапа мониторинга, являются низкие нейродинамические показатели. Общеизвестно, что для обучающихся с ОВЗ является характерным снижение нейродинамического компонента психофизиологического развития [8]. Также для обучающихся с ОВЗ МБОУ «Общеобразовательная школа № 100» характерны повышенный уровень тревожности и низкий уровень осведомленности о здоровом образе жизни.

Авторы считают, что решение существующих проблем у лиц с ОВЗ, выявленных на данном этапе мониторинга, можно осуществить, если работа будет комплексно проводиться всеми участниками образовательного процесса.

В рамках ***технологического этапа*** мониторинга нами была проведена оценка комплексного психолого-педагогического и медико-социального воздействия, направленного на актуализацию адаптивно-развивающего потенциала школьников с ОВЗ в рамках урочной, внеурочной деятельности, реализации программ дополнительного образования.

Урочная деятельность в МБОУ «ОШ № 100» с точки зрения воздействия на когнитивную сферу ребенка подразумевает использование предложенной нами системы согласования ОБЖ, физической культуры и биологии, в первую очередь направленной на формирование представлений у обучающихся о своем организме, безопасном и здоровьесберегающем поведении (табл. 3).

Таблица 3

Согласование предметов адаптированной основной образовательной программы основного общего образования с программой предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в МБОУ «Общеобразовательная школа № 100»

Темы согласуемых предметов	Темы предмета ОБЖ
5-й класс	
Биология. Строение клетки, жизнедеятельность клетки – рост, развитие. Экологические факторы и их влияние на живые организмы. Бактерии, их жизнедеятельность. Грибы	Развитие и изменения организма в вашем возрасте. Физическое и нравственное взросление человека. Особенности города как среды обитания Профилактика отравлений. Гигиена. Съедобные и ядовитые грибы
Физкультура. Правила ТБ, личной гигиены. Двигательный режим учащегося. Гигиенические правила при выполнении физических упражнений. Правила приема водных процедур, воздушных, солнечных ванн. Упражнения на формирование и коррекцию правильной осанки	Движение и здоровье. Правила использования факторов окружающей среды для закаливания. Закаливание и здоровье. Нарушение осанки и причины их развития
6-й класс	
Биология. Растения. Систематика растений. Важнейшие сельскохозяйственные растения	Ядовитые растения. Профилактика отравлений. Использование растительных организмов в лечебных целях. Правильное питание – основа здорового образа жизни. Значение белков, жиров и углеводов. Гигиена и культура питания
Физкультура. Роль адаптивной физической культуры в двигательном режиме учащегося. Требования к выполнению утренней зарядки. Развитие зрительно-моторной координации, вестибулярного аппарата	Акклиматизация в различных природно-климатических условиях. Особенности подросткового возраста. Значение соблюдения режима дня для здоровья. Опасные факторы нарушения зрения и зрительно-моторной реакции

Окончание таблицы 3

Темы согласуемых предметов	Темы предмета ОБЖ
7-й класс	
Биология. Многообразие и значение простейших. Черви. Паразитические черви. Нервная система. Рефлекс. Инстинкт. Органы чувств. Факторы среды	Эпидемии, эпизоотии и эпифитотии. Защита от инфекционных заболеваний людей, животных и растений. Характер и темперамент. Стресс. Психологические особенности поведения человека при стихийном бедствии. Классификация опасных факторов среды
Физкультура. Самоконтроль и саморегуляция психоэмоционального состояния в процессе занятий. Игры на развитие внимания, памяти. Игры средней и низкой интенсивности и с разными видами движений, воздействующих на разные группы мышц	Режим – необходимое условие здорового образа жизни. Профилактика переутомления и содержание режима дня
8-й класс	
Биология. Строение организма человека. Опорно-двигательная система. Состав, строение, рост костей. Скелет человека. Работа мышц и ее регуляция. Нарушения опорно-двигательной системы. Травматизм. Иммунитет, нарушения иммунной системы. Дыхание и его значение. Механизм и регуляция дыхания, заболевания органов дыхания. Строение нервной системы и ее значение. Спинной мозг. Головной мозг. Нарушения в работе нервной системы и их предупреждение. Высшая нервная деятельность. Память и обучение. Социальная и природная среда человека. Окружающая среда и здоровье человека	Здоровье человека. Ушибы, вывихи, переломы. Первая помощь. Здоровый образ жизни как путь к достижению высокого уровня здоровья и современные методы оздоровления. Понятие личной гигиены. Гигиена кожи и одежды. Гигиена жилища. Загрязнение воздуха. Курение табака и его влияние на здоровье. Употребление алкоголя. Наркомания и токсикомания. Физиологическое и психологическое развитие подростков. Семья в современном обществе
Физкультура. Виды гимнастики. Организующие команды и приемы. Дыхательные упражнения	Состояние природной среды и жизнедеятельность человека. Изменение состава атмосферы (воздушной среды)
9-й класс 1-го года обучения	
Биология. Обмен веществ и превращения энергии в клетке. Индивидуальное развитие организма (онтогенез). Влияние факторов внешней среды на онтогенез. Генотип и здоровье человека	Гигиена питания и воды. Факторы риска во внешней среде и их влияние на внутреннюю среду организма человека и его здоровье. Роль взаимоотношений в формировании репродуктивной функции
Физкультура. Комплекс общеразвивающих упражнений	Причины травматизма и пути его предотвращения. Безопасное поведение дома и на улице. Безопасное поведение в школе, на занятиях физкультурой и спортом
9-й класс 2-го года обучения	
Биология. Влияние экологических факторов на организм. Экологические проблемы современности	Факторы риска во внешней среде и их влияние на внутреннюю среду организма человека и его здоровье
Физкультура. Оздоровительная гимнастика. Упражнения на мелкую моторику. Физическая культура как инструмент совершенствования психофизической природы человека. Влияние образа жизни на состояние здоровья будущей матери и отца. Физическая культура в семье	Здоровье человека. Здоровый образ жизни как путь к достижению высокого уровня здоровья и современные методы оздоровления. Репродуктивное здоровье. Факторы, влияющие на репродуктивное здоровье мужчины и женщины. Демография как фактор стабильности государства, демографическая политика России

Проведение урока предполагает также соблюдение специального ортопедического и офтальмологического режима с учетом церебральных нарушений обучающихся.

Ортопедический режим предусматривает контроль за осанкой во время учебного процесса, использование подходящей мебели и вспомогательной одежды, подбираемой при консультации с медицинскими работниками, учитывающей рост и физическое состояние ученика – ортопедические стулья, кушетки и конторки, ортопедическая обувь, корсет. При необходимости обучающийся может работать стоя, лежа.

На каждом уроке проводятся динамические паузы с применением ручных тренажерных приспособлений, игровых элементов, плакатов для снятия напряжения с глаз. После второго урока организуется динамическая перемена продолжительностью 20 минут для проведения зарядки и подвижных игр. После четвертого урока продолжительность перемены составляет 30 минут, во время которой на территории школьного двора организуется активная динамическая перемена инструкторами физической культуры и ЛФК с привлечением медицинских сотрудников.

Офтальмологический режим предусматривает наличие в каждом учебном кабинете офтальмотренажеров, графиков освещения, инструкции для физических упражнений с целью профилактики зрительного утомления и близорукости. Педагоги в соответствии с рекомендациями медицинских работников учитывают в своей деятельности необходимый зрительный режим, расположение обучающего в классе в зависимости от заболевания каждого обучающегося.

Внеурочная деятельность МБОУ «ОШ № 100» направлена на сохранение и развитие физического, социального, нравственного и психического здоровья обучающихся.

Духовно-нравственное направление внеурочной деятельности осуществляется путем реализации программы внеурочной деятельности «Мы все равны», направленной на развитие способности подростка конструктивно взаимодействовать с социумом, поиск возможности к самореализации с учетом своих психофизиологических особенностей.

Социальное направление развития личности осуществляется через коррекционные занятия «Психологическая азбука», в ходе которых у подростков с ОВЗ формируется учебная мотивация, мотивация к безопасному и здоровьесберегающему поведению, способность к самооценке и анализу причин успехов и неудач.

Общеинтеллектуальная сфера реализована через серию коррекционных занятий «Лесенка успеха», в рамках которой совершенствуется когнитивная сфера подростков, через преодоление учебных трудностей повышается уровень учебной мотивации.

Общекультурное направление в рамках внеурочной деятельности МБОУ «Общеобразовательная школа № 100» предполагает участие учеников во внеурочной деятельности и программах дополнительного образования, направленных на приобретение обучающимися практических компетенций, опыта социальных контактов: «Колорит», «Мастерская Самоделкина», «Цветная радуга».

Обучение проводится на основе ***дифференцированного обучения*** индивидуально или в малых группах в зависимости от возможности подростка с ОВЗ. Программа обучения подбирается индивидуально для каждого обучающегося совместно с родителями, психологом, дефектологом, классным руководителем.

Индивидуальный и дифференцированный подход к процессу актуализации личностного потенциала подростков с ограниченными адаптивными возможностями осуществляется посредством дополнительного образования спортивной и физкультурно-оздоровительной направленности.

В МБОУ «ОШ № 100» функционирует школьный спортивный клуб «Радость и здоровье», в рамках работы которого реализуются дополнительные образовательные программы «Оздоровительное плавание», «Ритмика», «Танцевальная азбука». Основным принципом реализации данных программ является индивидуализация образовательного процесса на основе особенностей развития каждого обучающегося с ОВЗ. В зависимости от характера дефекта, степени его выраженности, возможности осуществления определенного типа движений для подростка подбирается доступный ему набор упражнений, определяется степень интенсивности занятия, его продолжительность. Коррекционные упражнения, проводимые на данных занятиях, положительно влияют на функциональное состояние опорно-двигательного аппарата и улучшают психоэмоциональное состояние ребенка.

Лечебная физическая культура (ЛФК) как инструмент дифференцированного подхода в системе дополнительного образования направлена на мобилизацию двигательных возможностей обучающихся и овладение ими основными жизненно важными двигательными умениями и навыками, коррекцию дефектов моторики, оптимальную тренировку всего организма. ЛФК включает в себя такие компоненты, как корригирующая гимнастика, дыхательная гимнастика, развитие двигательных качеств, адаптивная подготовка, общеразвивающая гимнастика. В зависимости от характера дефекта и тяжести его проявления у подростка с ОВЗ количество занятий в каждом профиле физкультурно-оздоровительной деятельности утверждается педагогами и психологами совместно с медицинским работником с целью достижения наибольшего индивидуального эффекта.

Таким образом, обучающиеся в МБОУ «ОШ № 100» подростки с ОВЗ в зависимости от особенностей их психоэмоционального и физического развития подвергаются комплексному психолого-педагогическому и медико-социальному воздействию, реализуемому

Таблица 4

Динамика изменения показателей адаптивно-развивающего потенциала обучающихся с ОВЗ в МБОУ «Общеобразовательная школа № 100» (в %)

Показатели	Результат	Результат			
		5-7-й классы, сентябрь 2021 г.	5-7-й классы, апрель 2022 г.	8-9-й классы, сентябрь 2021 г.	8-9-й классы, апрель 2021 г.
ПЗМР	Высокий	0	0	10	10
	Средний	8	12	10	20
	Низкий	92	88	80	70
Образная память	Высокий	16	16	25	25
	Средний	40	48	40	45
	Низкий	44	36	35	30
Кратковременная память	Средний	4	12	20	24
	Низкий	40	48	48	52
	Очень низкий	56	40	32	24
Объем внимания	Высокий	0	0	5	10
	Средний	24	32	40	45
	Низкий	76	68	55	45
Уровень знаний о ЗОЖ	Высокий	12	20	20	32
	Средний	28	44	36	48
	Низкий	60	36	44	20

индивидуально в зависимости от потребностей каждого индивида.

Результаты интегрированного и дифференцированного воздействия в рамках учебного процесса на адаптивно-ресурсный, эмоциональный, когнитивный, деятельностный, мотивационный критерии, характеризующие состояние адаптивно-развивающего потенциала обучающихся МБОУ «Общеобразовательная школа № 100», исследовались в апреле 2022 года путем повторного проведения мониторинга при помощи диагностической образовательной программы «Школа — Адаптация — Здоровье» (табл. 4).

Согласно повторному мониторингу, отмечаются положительные изменения показателей при проведении теста ПЗМР обучающихся как 5–7-х, так и 8–9-х классов, что может свидетельствовать об улучшении функционального состояния их ЦНС (рис. 1).

Объем образной памяти подростков с ограниченными адаптивными возможностями по результатам повторного тестирования также увеличился — средний показатель был выявлен у большего количества обучающихся; количество результатов, соответствующих высокому уровню образной памяти, при этом не изменилось (рис. 2).

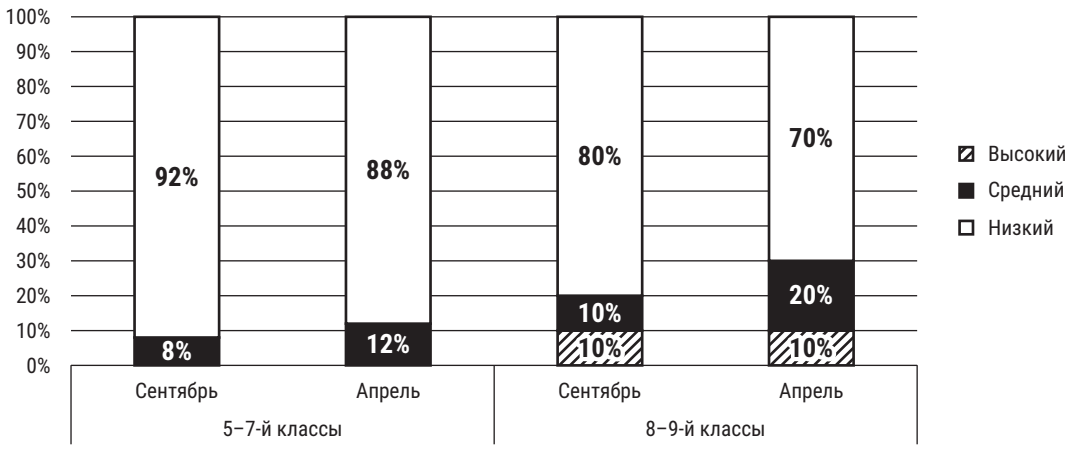

Рис. 1. Динамика изменения показателей ПЗМР

Рис. 2. Динамика изменения объема образной памяти

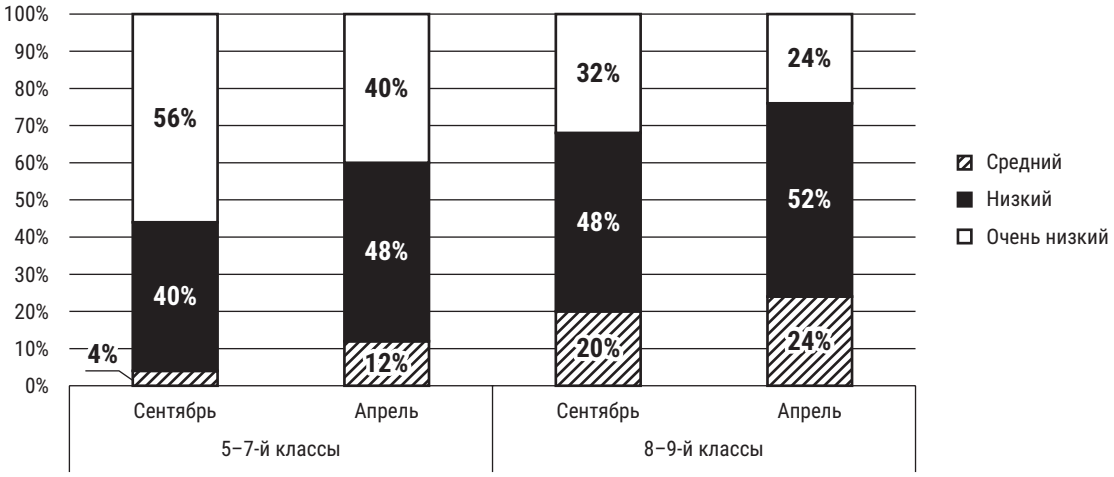

Рис. 3. Динамика изменения кратковременной механической памяти

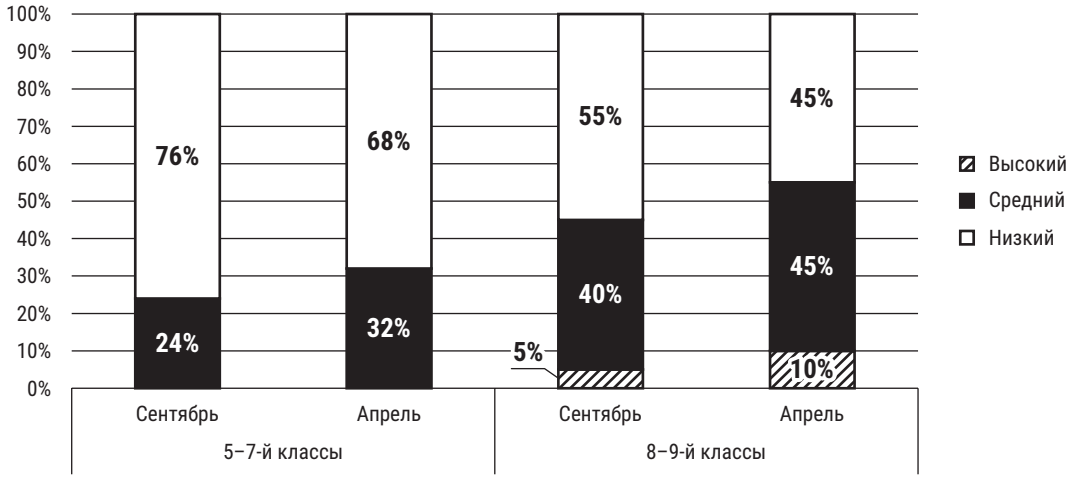

Рис. 4. Динамика изменения объема внимания

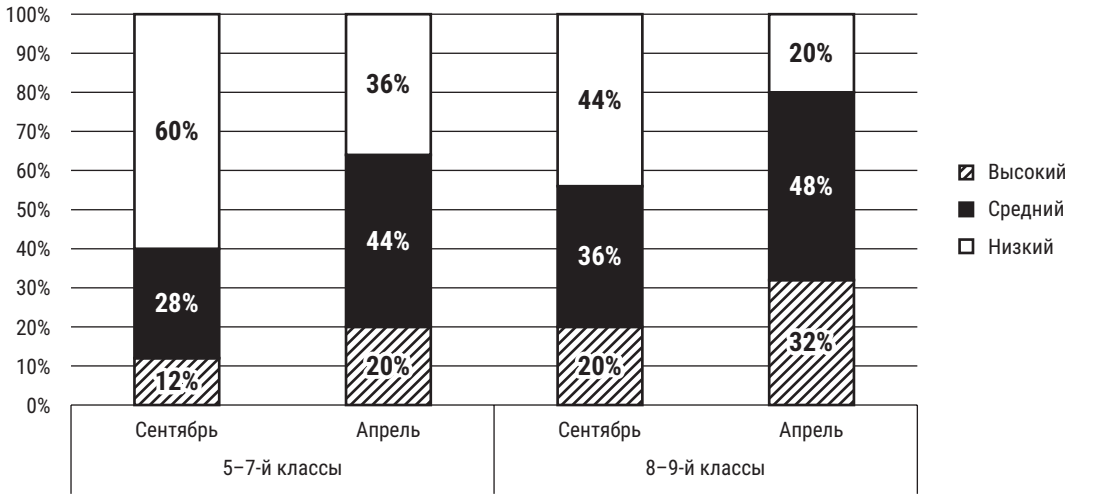

Рис. 5. Динамика изменения уровня знаний о ЗОЖ

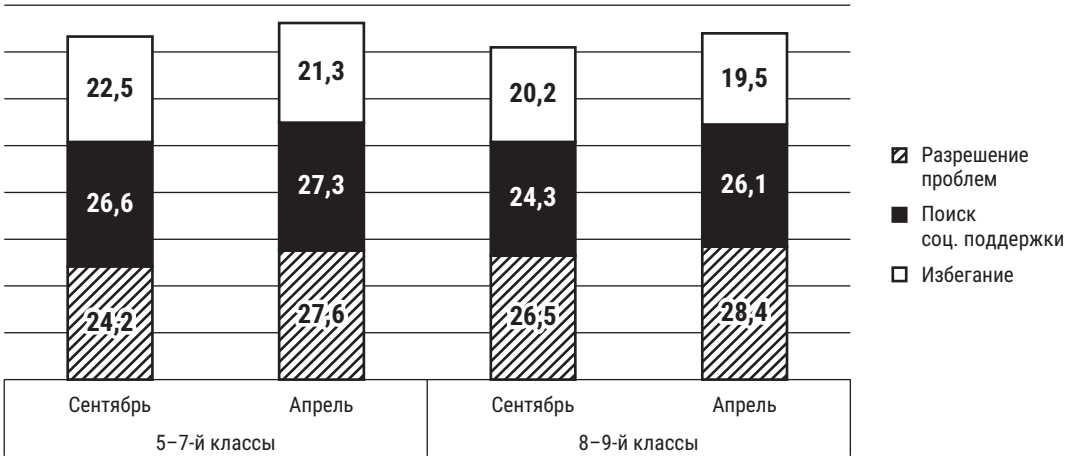

Рис. 6. Динамика изменения выраженности копинг-стратегий поведения

Повторное измерение объема кратковременной механической памяти показало положительную динамику изменения этого показателя — увеличилось количество значений, соответствующих среднему и низкому объему кратковременной механической памяти, очень низкий объем наблюдался у меньшего количества подростков с ОВЗ, по сравнению с первым измерением (рис. 3).

Результаты повторного измерения объема внимания среди обучающихся МБОУ «Общеобразовательная школа № 100» свидетельствуют о положительном изменении уровня этого показателя, однако среди подростков 5–7-х классов лица с высоким объемом внимания не регистрируются (рис. 4).

Уровень знаний обучающихся о здоровом образе жизни и здоровьесберегающем поведении также повысился среди всех возрастных групп, при этом среди 8–9-х классов эти изменения были более выражены (рис. 5).

Изменились преобладающие копинг-стратегии поведения среди подростков — преобладающей стратегией поведения является разрешение проблем, модель избегания стала менее предпочитаемой обучающимися (рис. 6).

Таким образом, использование интегрированного и дифференцированного подходов к обучению подростков с ОВЗ за счет интегрирования ОБЖ с другими школьными предметами, направленными на изучение и формирование безопасного образа жизни школьников; индивидуализация урочной и внеурочной деятельности, программ дополнительного образования. Эффективная система психолого-медико-педагогического сопровождения свидетельствует о своей эффективности в контексте положительного воздей-

ствия на компоненты развивающего и адаптационного личностного потенциала подростков с ограниченными адаптивными возможностями.

Полученные в рамках исследовательской работы данные позволили авторам статьи сформулировать следующее определение о процессе актуализации личностного потенциала подростков с ограниченными адаптивными возможностями: ***«актуализация личностного потенциала подростков с ограниченными адаптивными возможностями*** *представляет собой процесс целенаправленного и последовательного психолого-педагогического, медико-социального сопровождения обучающихся, направленного на обеспечение безопасного и здоровьесберегающего поведения индивида, развитие когнитивно-познавательной и деятельностной сферы жизнедеятельности на основе индивидуализации образовательного маршрута школьника за счет реализации интегрированного и дифференцированного обучения в системе общего и дополнительного образования».*

Заключение

Литературные источники и данные проведенного нами исследования позволяют говорить о том, что создание в школе, в которой обучаются подростки с ограниченными адаптивными возможностями, адаптивно-развивающей и безопасной (здоровьесберегающей) образовательной среды вносит существенный положительный вклад в процесс актуализации личностного потенциала обучающихся. Учебная, внеучебная деятельность, психолого-педагогическое сопровождение должны быть организованы соответственно особым образовательным потребностям каждого подростка с ОВЗ, что позволит всем субъектам образовательного процесса, работающим над развитием адаптивно-развивающего потенциала обучающегося, более эффективно выстраивать свое взаимодействие.

Осуществление комплексного медико-физиологического и социально-психологического мониторинга позволяет динамично оценивать уровень развития компонентов личностного потенциала подростков с ограниченными адаптационными возможностями, обеспечивает эффективное психолого-медико-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных особенностей здоровья и психоэмоционального состояния каждого обучающегося.

Немаловажную роль в процессе актуализации личностного потенциала подростков с ОВЗ может сыграть и предмет ОБЖ, как связующее звено между всеми теоретическими и практическими знаниями школьной программы, позволяющее ученикам совершенствовать познания в области безопасного и здорового образа жизни и безопасного поведения.

Применение интегрированного и дифференцированного подходов в обучении позволяет использовать здоровьесберегающую среду образовательного учреждения наиболее адекватно; однако необходимо проведение дальнейших исследований, направленных на изучение возможности использования индивидуального подхода к обучению подростков с ОВЗ, основанного на типологических особенностях каждого обучающегося, с целью более эффективного выстраивания индивидуального образовательного маршрута, совершенствования и реализации личностного потенциала индивида с ограниченными адаптивными возможностями в социокультурной среде.

Литература

1. Абаскалова Н. П., Акимова Л. А., Петров С. В. Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности в школе. Новосибирск, 2019. 304 с.
2. Адаптационные механизмы у детей с ограниченными возможностями здоровья / А. П. Лебедев, А. А. Реунова, У. Ю. Севастьянова, Е. В. Куфтяк // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 2. С. 169–173.
3. Кожанова Н. С. Определение особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Гуманитарные науки. 2021. № 2 (54). С. 92–100.
4. Колосова Е. Б. Индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ограниченными возможностями здоровья в горизонте жизненных перспектив // Проблемы современного образования. 2021. № 1. С. 96–108.
5. Корепанова И. А., Сафронова М. А. Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг // Культурно-историческая психология. 2011. Т. 7, № 2. С. 74–83.
6. Леонтьев Д. С. Три мишени: личностный потенциал — зачем, что и как? // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 10–16.
7. Лубовский В. И Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование. 2013. № 5. С. 61–66.
8. Методологические и организационно-педагогические подходы к развитию личности на основе формирования социально-психологической безопасности индивида и актуализации адаптационного потенциала обучающихся. Книга II. Психолого-педагогические и медико-социальные аспекты развития обучающихся в онтогенезе / под науч. ред. Э. М. Казина. Кемерово, 2021. 433 с.
9. Никитин С. В. Социально-педагогическая адаптация как проблема психолого-педагогической науки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3. С. 646–654.
10. Организационно-педагогические условия формирования здоровьесберегающего и адаптационного потенциала младших и старших подростков / Э. М. Казин, Н. Э. Касаткина, О. Г. Красношлыкова, Л. В. Арлашева, Н. Н. Кошко // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 3 (39). С. 132–144.

11. Организационно-педагогические условия формирования личностного потенциала старших дошкольников / Э. М. Казин, Е. В. Ласкожевская, Е. П. Горная, О. Г. Иванова, О. Г. Красношлыкова, В. В. Кириченко // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 3 (47). С. 211–224.
12. Практикум по психофизиологической диагностике / Н. Г. Блинова, Л. Н. Игишева, Н. А. Литвинова, А. И. Федоров; науч. руководитель Э. М. Казин. М., 2000. 128 с.
13. Процесс активизации личностного потенциала младших школьников на основе здоровьесберегающей деятельности / Н. В. Автушенко, Э. М. Казин, О. Г. Красношлыкова, В. В. Кириченко // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 3 (47). С. 187–201.
14. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: http://zakon-ob-obrazovanii.ru/2.html (дата обращения: 08.10.2022).
15. Шинкаренко А. С. Формирование безопасного и здорового образа жизни школьников на современном этапе развития общества: дис. … канд. пед. наук. Кемерово, 2015. 203 с.
16. Шинкаренко А. С. Педагогическая модель формирования безопасного и здорового образа жизни школьников // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 1-2 (61). С. 132–137.

References

1. Abaskalova N. P., Akimova L. A., Petrov S. V. Metodika obucheniya osnovam bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v shkole [Methods of teaching the basics of life safety at school]. Novosibirsk, 2019, 304 p. (In Russian).
2. Lebedev A. P., Reunova A. A., Sevast'yanova U. Yu., Kuftyak E. V. Adaptacionnye mekhanizmy u detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Adaptation mechanisms in children with disabilities]. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics,* 2017, no. 2, pp. 169–173. (In Russian).
3. Kozhanova N. S. Opredelenie osobyh obrazovatel'nyh potrebnostej obuchayushchihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Determination of special educational needs of students with disabilities]. *Humanities,* 2021, no. 2 (54), pp. 92–100. (In Russian).
4. Kolosova E. B. Individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut rebyon-ka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v gorizonte zhiznennyh perspektiv [Individual educational route of a child with special needs towards the life perspectives: presenting the issue]. *Problems of Modern Education,* 2021, no. 1, pp. 96–108. (In Russian).
5. Korepanova I. A., Safronova M. A. Tri ponyatiya o real'nosti detskogo razvitiya: obuchae-most', zona blizhajshego razvitiya i skaffolding [Three concepts reflecting the reality of child development: ability to learn, zone of proximal development and scaffolding]. *Cultural-historical psychology,* 2011, vol. 7, no. 2, pp. 74–83.
6. Leontev D. S. Tri misheni: lichnostnyj potencial — zachem, chto i kak [Three targets: personal potential — why, what and how?]. *Educational Policy,* 2019, no. 3 (79), pp. 10–16. (In Russian).
7. Lubovsky V. I Osobye obrazovatel'nye potrebnosti [Special educational needs]. *Psychological Science and Education,* 2013, no. 5, pp. 61–66. (In Russian).
8. Metodologicheskie i organizacionno-pedagogicheskie podhody k razvitiyu lichnosti na osnove formirovaniya social'no-psihologicheskoj bezopasnosti individa i aktualizacii adaptacionnogo potenciala obuchayushchihsya. Kniga II. Psihologo-pedagogicheskie i mediko-social'nye aspekty razvitiya obuchayushchihsya v ontogeneze [Methodological and organizational-pedagogical approaches to personality development based on the formation of socio-psychological security of the individual and the actualization of the adaptation potential of students. Book II. Psychological-pedagogical and medical-social aspects of students' development in ontogenesis]. Ed. E. M. Kazin. Kemerovo, 2021, 433 p. (In Russian).
9. Nikitin S. V. Social'no-pedagogicheskaya adaptaciya kak problema psihologo-pedagogicheskoj nauki [Socio-pedagogical adaptation as a problem of psychological and pedagogical science]. *Tambov University Review. Series Humanities,* 2022, vol. 27, no. 3, pp. 646–654. (In Russian).
10. Kazin. E., Kasatkina N., Krasnoshlykova O., Arlasheva L., Koshko N. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya zdoro-v'esberegayushchego i adaptacionnogo potenciala mladshih i starshih podrostkov [Organizational-pedagogical conditions formation of health-saving and adaptation potential of adolescents]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2020, no. 3 (39), pp. 132–144. (In Russian).
11. Kazin E., Laskozhevskaya E., Gornaya E., Ivanova O., Krasnoshlykova O., Kirichenko V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya lichnostnogo potenciala starshih doshkol'nikov [Organizational and pedagogical conditions for the formation of the personal potential of senior preschoolers]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2022, no. 3 (47), pp. 211–224. (In Russian).
12. Blinova N. G., Igisheva L. N., Litvinova N. A., Fyodorov A. I. Praktikum po psixofiziologicheskoj diagnostike [Workshop on psychophysiological diagnostics]. Scientific advisor E. M. Kazin. Moscow, 2000, 128 p. (In Russian).
13. Avtushenko N. V., Kazin E. M., Krasnoshlykova O. G., Kirichenko V. V. Process aktivizacii lichnostnogo potenciala mladshih shkol'ni-kov na osnove zdorov'esberegayushchej deyatel'nosti [The process of activating personal potential of primary school students on the basis of health-protection activities]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2022, no. 3 (47), pp. 187–201. (In Russian).
14. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii [On Education in the Russian Federation]. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012. Available at: http://zakon-ob-obrazovanii.ru/2.html (accessed 08.10.2022). (In Russian).
15. Shinkarenko A. S. Formirovanie bezopasnogo i zdorovogo obraza zhizni shkol'nikov na sovremennom etape razvitiya obshchestva [The formation of a safe and healthy way of life of schoolchildren at the present stage of development of society]. Ph. D. thesis. Kemerovo, 2015, 203 p. (In Russian).
16. Shinkarenko A. S. Pedagogicheskaya model' formirovaniya bezopasnogo i zdorovogo obraza zhizni shkol'nikov [The pedagogical model of formation of secondary school students' safe and healthy lifestyle]. *Bulletin of Kemerovo State University,* 2015, no. 1-2 (61), pp. 132–137. (In Russian).

УДК/UDC 159.98:316.64
DOI 10.54509/22203036_2022_4_136
EDN ASVUUX

Кунаковская Людмила Александровна
кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и педагогической психологии, Воронежский государственный университет, г. Воронеж
https://orcid.org/0000-0002-1345-8462

Кривотулова Елена Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, Воронежский государственный университет, г. Воронеж
https://orcid.org/0000-0002-8183-9144

Арпентьева Мариям Равильевна
доктор психологических наук, доцент, академик Международной академии образования, педагог-психолог Центра психологической, педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие», г. Калуга
https://orcid.org/0000-0003-3249-4941

Kunakovskaya Ludmila A.
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Voronezh State University, Voronezh
https://orcid.org/0000-0002-1345-8462

Krivotulova Elena V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Voronezh State University, Voronezh
https://orcid.org/0000-0002-8183-9144

Arpentieva Mariam R.
Doctor of Psychological Sciences, Docent, Academician of the International Academy of Education, Teacher-Psychologist of the Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance “Sodejstvie“, Kaluga
https://orcid.org/0000-0003-3249-4941

МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ В РЕФЛЕКСИВНОМ ОБУЧЕНИИ

METHODS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF A LEARNING SESSION IN THE REFLECTIVE LEARNING

Введение. Современные методики психолого-педагогического анализа учебных занятий весьма разнообразны и многочисленны. Они ежегодно пополняются новыми и усовершенствованными вариантами старых методик. Поэтому в настоящее время есть необходимость сравнительного анализа содержания и структуры, возможностей и ограничений того множества различных моделей и методик рефлексивного обучения, которые используются для стимуляции рефлексии и совершенствования образования.

Методология. Цель исследования — анализ современных методик рефлексивного анализа процессов и результатов преподавания и обучения. Методы исследования — теоретический анализ и синтез возможностей и ограничений современных методик психолого-педагогического анализа учебного занятия в контексте рефлексивного обучения.

Результаты. В статье проводится анализ различных моделей (схем, протоколов, методик) психолого-педагогического анализа учебных занятий в контексте задач рефлексивного обучения в вузе, рассматриваются возможности и ограничения их применения в практике современного образования. Существующие методики и обосновывающие их теоретические модели рефлексии направлены на раскрытие и сопоставление явных и неявных аспектов дидактического взаимодействия, каждая из методик описывается со стороны имеющихся у нее возможностей и ограничений, общих и специфических функций. Выделяются основные принципы, обеспечивающие максимальную отдачу от рефлексии: реакция, запись, обзор, пересмотр, переработка, переоценка. Их реализация в контексте полиметодического анализа учебного занятия позволяет уменьшить ограничения рефлексии.

Заключение. Отмечается предпочтительность системного, регулярного и направленного применения системы методик (успешно апробированных практически и обоснованных теоретически) интегративного и специализированного анализа в контексте представ-

лений о цикличности рефлексии. Наиболее результативной представляется также рефлексия, привлекающая для анализа дидактического и воспитательного взаимодействия в ходе учебного занятия методики, активирующие рефлексивную деятельность самого педагога (студента педагогического отделения), его учеников, коллег и наставников, а также иных субъектов и, шире, стейкхолдеров образования.

Introduction. Modern methods of psychological and pedagogical analysis of training sessions are various and diverse. They are annually replenished with new and improved versions of old methods. Therefore, at present there is a need for a comparative analysis of the content and structure, capabilities and limitations of the many different models and methods of reflective learning that are used to stimulate reflection and improve education.

Methodology. The purpose of the study is to analyze modern methods of reflective analysis of the processes and results of teaching and learning.

Research methods included theoretical analysis and synthesis of the possibilities and limitations of modern methods of psychological and pedagogical analysis of the lesson in the context of reflective learning.

Results. The article analyzes various models (schemes, protocols, methods) of psychological and pedagogical analysis of training sessions in the context of the tasks of reflective learning at a university, discusses the possibilities and limitations of their application in the practice of modern education. The existing methods and the theoretical models of reflection that substantiate them are aimed at revealing and comparing the explicit and implicit aspects of didactic interaction, each of the methods is described from the perspective of its capabilities and limitations, general and specific functions. The main principles that ensure the maximum return on reflection are singled out: reaction, recording, review, revision, processing, and reassessment. Their implementation in the context of a polymethodical analysis of a training session makes it possible to reduce the limitations of reflection.

Conclusion. In conclusion, the preference for a systematic, regular and directed application of a system of methods of integrative and specialized analysis is noted in the context of expressing ideas related to cyclical nature of reflection. Reflection also seems to be the most effective, attracting for the analysis of didactic and educational interaction during the training session methods that activate the reflective activity of a teacher himself (or a student of a pedagogical department), his students, colleagues and mentors, as well as other subjects and, more broadly, the stakeholders of education.

Ключевые слова: рефлексивные методы обучения, рефлексивное обучение, рефлексия, самосовершенствование, модель рефлексии, функции рефлексии.

Keywords: reflective teaching methods, reflective learning, reflection, self-improvement, reflection model, reflection functions.

Введение

Современные методики психолого-педагогического анализа учебных занятий весьма разнообразны и многочисленны [3; 6; 8; 31]. Они ежегодно пополняются новыми и усовершенствованными вариантами старых методик. Поэтому в настоящее время есть необходимость сравнительного анализа содержания и структуры, возможностей и ограничений того множества различных моделей и методик рефлексивного обучения, которые используются для стимуляции рефлексии и совершенствования образования.

Существующие методики и обосновывающие их теоретические модели рефлексии направлены на раскрытие и сопоставление явных и неявных аспектов дидактического взаимодействия, они имеют свои возможности и ограничения, выполняя как общие, так и специфические функции [1–5 и др.].

Методология

Цель исследования — анализ современных методик рефлексивного анализа процессов и результатов преподавания и обучения.

Методы исследования — теоретический анализ и синтез возможностей и ограничений современных методик психолого-педагогического анализа учебного занятия в контексте рефлексивного обучения.

Результаты

Первый и самый важный шаг рефлексивного обучения и, шире, рефлексивной практики в образовании в целом — собрать информацию о том, что происходит в классе / учебной аудитории, чтобы ее можно было извлечь и проанализировать, за этим следует анализ данных. Есть несколько основных способов, которые могут использоваться как самостоятельно, так и совместно.

Основные типы методик психолого-педагогической рефлексии учебного занятия многочисленны (Арпентьева, 2018; Hora, & Ferrare, 2013) [3; 18]:

— дневники или журналы для размышлений, позволяющие зафиксировать детали и общую линию обучения педагога в разные периоды и годы. Рефлексивный журнал/дневник — самый простой способ начать процесс размышления, он сугубо лич-

ный. Студент-педагог сталкивается со многими проблемами в классе. После каждого занятия/практического занятия он может записать в специальной тетради о том, что произошло, о собственной реакции и о том, что происходило во время каждой части занятия. Дневник при этом требует определенной дисциплины, чтобы уделять этому время на регулярной основе.

Возможности данной методики таковы: систематический, углубленный, развернутый, свободный анализ наиболее субъективно и объективно значимых аспектов образовательных взаимодействий.

Ограничения данной методики таковы: отсутствие части данных, связанных с позициями и оценками других субъектов образования, необходимы навыки и усилия, затраты времени и пространства для систематического заполнения дневников и журналов, при отсутствии системности, поверхностном / уплощенном и фрагментарном анализе ценность методики снижается.

— Преподавательские инвентаризации педагогических практик, позволяющие оценить и обдумать свои подходы к обучению, предпочтения и избегания, возможности и ограничения.

Возможности данной методики: наличие внешней опоры для анализа, поощряется процедурно-методическое творчество педагогов, чей опыт выходит за рамки предлагаемой схемы.

Ограничения данной методики: фокусировка на «методической» стороне проблем образовательных отношений может происходить в ущерб вниманию к иным сторонам, чужие инвентаризационные схемы ограничивают понимание собственного опыта.

— Преподавательское портфолио, интегрирующее данные об аксиологии и философии преподавания, образцы учебных планов и заданий, оценки коллег и студентов, результаты самоисследований и научных исследований работы конкретного педагога или педагогической школы, к которой он принадлежит.

Возможности данной методики таковы: целостное описание важных аспектов и результатов (успехов) преподавательской активности педагога и учебной активности его учеников.

Ограничения данной методики таковы: фокусировка на достижениях в ущерб работе с «отрицательным» опытом, ошибок и их исправлений, «овнешненный» характер результатов, не позволяющий понять многие внутренние механизмы и аспекты труда педагога, что побуждает останавливаться в процессе рефлексии также на поверхностных аспектах активности, фрагментарное понимание себя и своего труда.

— Оценки школьников и студентов (в середине и в конце семестра) — один из важных источников данных (Basow, 1995; Basow, SA & Martin, 2012; Huston, 2005; Reid, 2010; Watchel, 1998). Это могут быть и письменные отчеты студентов в виде анкет или интервью, и сеансы обратной связи в малых группах, и участие в программе педагогических партнеров [11; 12; 20; 28; 36].

Возможности данной методики таковы: получение развернутой и богатой обратной связи от своих учеников, необходимость сопоставлять и интегрировать точки зрения разных людей, занимающих разные позиции и имеющих разные ценности и мотивы.

Ограничения данной методики: необходимость учета «субъективного» компонента оценок студентов, коррекции полученной обратной связи с учетом ценностей и мотивации школьников / студентов, возможные конфликты и сложности согласования своей и чужих точек зрения.

— Экспертная оценка преподавания доверенным коллегой, отзыв преподавателя-наставника и отзывы школьников и студентов, коллегиальное / взаимное наблюдение или обратная связь от педагога-наставника или группы коллег может помочь начинающему педагогу / студенту или педагогу, проходящему повышение квалификации или переподготовку, задуматься над своим уроком или любой иной деятельностью, осуществляемой им в учреждении. Взаимное наблюдение студентов за проводимыми ими занятиями действительно плодотворно и является хорошим способом получения важной информации для профессионального, социального и личностного развития студентов. Экспертная оценка осуществляется часто по заранее согласованному протоколу или в свободной форме, с рекомендациями в виде принципов обучения, на которых следует сосредоточиться, а также перечня наиболее результативных методов обучения. Совместное обучение отражает важность постоянного диалога со сверстниками о преподавании в атмосфере сотрудничества и взаимопомощи, а не конкуренции и конфликтов. Сотрудничество с коллегами / однокурсниками увеличивает вероятность того, что студенты будут успешно рефлексировать и будут увеличивать уверенность в своем профессиональном и ином развитии. Обсуждая свой опыт со сверстниками, они могут описать свой собственный опыт и перепроверить себя, переформулировать и уточнить свои собственные теории, поупражняться.

— Запись уроков (видео- или аудиозаписи) может дать весьма полезную информацию для размышлений: просматривая собственные аудио- и видеозаписи или записи других сверстников, студенты могут

развивать свое понимание преподавания, видеть то, что обычно педагоги не видят. Запись уроков / занятий ценна, потому что она обеспечивает неизменную и непредвзятую точку зрения на то, насколько эффективным был их урок как с точки зрения педагога, так и учеников, помогает уловить разрушительное / нерезультативное поведение, которое они, возможно, не заметили ранее. Запись может спровоцировать педагогов на рефлексивное осмысление происходящего, увидеть свои слабости и помочь им получить вдохновение и идеи для профессионального и общего самосовершенствования. Дж. Хэтти отмечает: «Если посмотреть на исследования, то в них говорится, что около 80 % того, что происходит в классе, педагог не видит и не слышит. Сила видео — это еще один способ увидеть свое влияние». Рефлексия записей обычно привносит новый уровень осознанности, дает ощущение себя из первых рук, а не слухи от других, что делает его очень эффективным инструментом.

Возможности данной методики: возможность получить важные новые данные от коллеги-эксперта, интегрировать их с собственными оценками, знакомство с образцами работы эксперта, освоение экспертной позиции.

Ограничения данной методики: возможность переложить ответственность на коллегу-эксперта, чрезмерное доверие к оценкам эксперта и сомнения в собственной оценке, формирование избегающей стратегии по отношению к критическим / негативным оценкам.

— Наблюдения в классе с обратной связью от сотрудников центра психолого-педагогического сопровождения школы / вуза, включающие обсуждение любых вопросов или методик обучения, которые имеют значение. Сюда же можно отнести метод исследования действий наставников — специфическая рефлексивная практика, направленная на то, чтобы понять их практику и улучшить свой способ решения проблемы.

Возможности данной группы методик: работа с обратной связью коллег, работающих в том же учреждении и с теми же учениками.

Ограничения данной группы методик: возможность переложить ответственность на коллег, чрезмерное доверие к их оценкам и сомнения в собственной оценке, возможность ухудшения отношений с коллегами (ухудшение психологической атмосферы в организации) при несогласии с ними.

Наблюдения должны дополняться рефлексивными дискуссиями, в ходе которых могут также использоваться, если видеосъемка или анализ собственной практики кажутся педагогам затруднительными, то можно просто собрать их вместе в небольшой группе (лично или в Интернете), чтобы просмотреть общедоступное видео другого педагога, а затем поощрять дискуссии о преподавании и обучении, которые они наблюдали.

— Видео- и аудиозаписи своих и чужих учебных занятий, анализируемые с помощью стандартных протоколов и методик наблюдения в классе для самооценки и т. д.

Возможности данной методики: выбор времени, места и способа / протокол анализа занятий, четкость внешней структуры анализа.

Ограничения данной методики: необходимо знать несколько протоколов / схем анализа, чтобы выбрать наиболее уместные соответствующие целям анализа или наиболее полные и качественные, понимать их теоретические предпосылки, а не только внешнюю структуру.

В качестве интересных протоколов и схем наблюдения и анализа можно выделить и рекомендовать:

— протоколы наблюдений дидактических и воспитательных отношений: протокол наблюдения за размерами обучения (Teaching Dimensions Observational Protocol или TDOP) (Osthoff et al., 2009, Hora, 2015; Hora, Ferrare, 2013) [18; 19; 24]; реформированный протокол наблюдения за обучением (RTOP, Reformed Teaching Observation Protocol) (Piburn et al., 2000) [25]; самооценка педагогической практики с помощью подходов к инвентаризации обучения (Approaches to Teaching Inventory или ATI) (Lindblom-Ylanne, et al., 2006; Trigwell, Prosser, 2004) [22; 34].

Возможности данного типа методик таковы: интегративный характер протоколов, возможность выбрать протокол, наиболее отвечающий задачам рефлексии.

Ограничения данного типа методик: непрозрачность теоретической основы протоколов (незнакомство с ней) и отсутствие стремления их рефлексировать приводит к проблемам структурирования опыта, и, в итоге, снижению качества рефлексии;

— перечни педагогических методик и практик: перечень педагогических практик (TPI) (Wieman, Gilb, 2014) [39]; подходы к инвентаризации обучения (ATI) (Trigwell, Prosser, 2004) [34]; протоколы наблюдения занятий со студентами STEM (COPUS, Classroom Observation Protocol for Undergraduate STEM и UTOP, UTeach Observation Protocol) (Smith et al., 2013; Wasserman, Walkington, 2014) [29; 39]; протокол наблюдения учителей Орегона (Oregon-Teacher Observation Protocol или O-TOP) (Wainwright, et al., 2003) [37]; инвентаризация восприятия учебной среды (Perceptions of Teaching

Environment Inventory или PTE/PTEI) (Prosser, Trigwell, 1997) [27].

Возможности данного типа методик: четкость схемы анализа работы педагога и учеников.

Ограничения данного типа методик: анализ опыта ограничивается внешними описаниями методик и практик, разные протоколы имеют общие / сходные и различные / специфические перечни, что требует усилий и понимания творческой работы с перечнями, понимания их внутренней / теоретической структуры, не всегда достаточное внимание к анализу учебной деятельности учеников;

— опросники самоэффективности педагогов / студентов педагогического отделения: Опросник эффективности преподавания на факультете (Faculty Teaching Efficacy Questionnaire) (Chang, Lin, and Song, 2011) [14]; Шкала эффективности учителей (из Огайо) (Teacher's Sense of Efficacy Scale / Ohio State Teacher Efficacy Scale или TSES /OSTES) (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001) [35]; Шкала эффективности учителей (TES) (Woolfolk, Hoy, 1990) [40]; Шкала самоэффективности в отношении преподавания — адаптированная (Self-Efficacy Towards Teaching — Adapted (SETI-A) (Prieto, Altmaier, 1994) [26], Шкала повышения квалификации преподавателей и самоэффективности (Graduate Student Teacher Development and Self-efficacy) (Tollerud,1990) [33]; Инструмент обучения самоэффективности STEM GTA (ассистента-преподавателя) (STEM GTA Teaching Self-Efficacy Instrument); Инструмент для профессионального развития GTA (ассистента-преподавателя) (GTA Professional Development Instrument) (DeChenne, Enochs, & Needham, 2012) [15];

Возможности данного типа методик таковы: анализ объективных и субъективных критериев успешности работы педагога.

Ограничения данного типа методик: фокусировка схем анализа на работе педагога, недостаточно шкал, обращающих внимание на процессы образовательного взаимодействия;

— схемы интегративного анализа урока / учебного занятия: схема комплексного анализа урока, предложенная Н. Н. Деменевой, О.Ю Дедовой, Н. И. Бондаревой (2013) [5]; карта экспертной оценки личностно ориентированного потенциала урока (Алексеев, 1997), схемы психолого-педагогического анализа урока Н. П. Анисимовой (1988) [1], Н. Г. Капустиной (2005) [7], Р. Г. Чураковой (2009) [9], А. Э. Штейнмеца (2002) [10]; критерии анализа и самоанализа современного урока Г. Г. Лаптиевой, Н.А Ивановой (1988) [6]; опорные схемы анализа и самоанализа урока А. Ф. Селивановой (2013) [8].

Возможности данного типа методик: интегративный, многоаспектный и многоуровневый анализ методического, педагогического, социального, психологического, эргономического и иных аспектов учебных занятий.

Ограничения данного типа методик: рассогласование и неполнота многих «интегративных» версий психологического анализа, недостаточная структурированность и теоретическая обоснованность схем анализа;

— схемы анализа отдельных компонентов образовательного взаимодействия: схема анализа педагогического общения А. Э. Штейнмеца (2004) [10]; методика диагностики трудностей понимания учебного материала М. Р. Минигалиевой (Горбачева, 1993) [4] и др.

Возможности данного типа методик: фокусированный анализ ведущих компонентов дидактического и воспитательного взаимодействия.

Ограничения данного типа методик: избыток значимой информации, не описываемой шкалами избранной схемы анализа, необходимость творческого отношения к анализу, опирающегося на сопоставительный анализ теоретической базы схемы анализа и богатства собственного опыта;

— исследовательские циклы: особенно важно отметить японский метод «Исследование урока» (Lesson Study / Jugyou Kenkyuu) — рефлексивный цикл совместной или индивидуальной исследовательской и педагогической практики (планирования, наблюдения и рефлексии), в рамках которого результат одного цикла выступает основой для рефлексивного обсуждения и дальнейшего планирования следующего урока (Dudley, 2014; Lewis, Takahashi, 2013; Nakano 2011; Stigler, & Hiebert, 1999) [16; 21; 23; 30].

Возможности данного типа методик: гибкость рефлексивного анализа и перемен на его основе.

Ограничения данного типа методик: изменение целей рефлексии и трудности выстраивания ведущей линии трансформаций.

Основные недостатки существующих методик связаны, таким образом, с рядом моментов:

— методики эмпиричны и фрагментарны, слабо обоснованны теоретически, шкалы и показатели методики (пункты наблюдения / рефлексии) выделены и объединены по нечетким теоретическим критериям;

— методики мало или неапробированны в практике, труднопримемы из-за громоздкости и непрозрачности;

— методика пересекается со множеством других методик, отражая лишь некоторые стороны деятельности и взаимодействия субъектов образования;

— методики требуют значительных ресурсов, в том числе затрат на подготовку специалиста и его учеников, затраты на покупку оборудования и комплектующих к нему и т. д.;

— шкалы анализа методики и результаты, полученные в ходе ее применения, входят в противоречие с другими методиками;

— методика не предоставляет возможности гибкого изменения целей рефлексии и не дает возможности понять сущность затруднений и ошибок образовательных взаимодействий, их изменения.

Можно выделить шесть основных принципов, которые обеспечивают максимальную отдачу от рефлексии: реакция, запись, обзор, пересмотр, переработка, переоценка (reacting, recording, reviewing, revising, reworking, reassessing). Их иногда называют «шестью рупиями» (Teaching and Learning Team, 2008) [32]. Важно отметить, что в дополнение к рефлексии профессиональной активности и активности учеников продуктивно и эффективно рефлексировать и сам процесс, и результаты рефлексии:

— *реагирование:* «Как я решу, на какой области моей практики мне нужно сосредоточиться: что мне нужно совершенствовать, и что я буду рефлексировать в процессе совершенствования / перемен? Что важно для меня и что важно для моих учеников и коллег? Что из этого наиболее важно для задач обучения и воспитания?»;

— *запись* (регистрация рефлексии): «Как я буду оценивать и регистрировать свою работу, какую методику (протокол, схему, опросник и или их совокупность) я буду использовать?»;

— *обзор* (понимание текущих методов обучения и их рефлексии): «Что дало мне наилучшую информацию, какие аспекты моей деятельности оказываются наиболее результативными? Откуда я это знаю? Каковы теоретические ограничения моего понимания происходящего и ограничения, связанные с опытом источника(-ов) информации? Что не получилось, из запланированного? Что я могу попробовать в следующий раз?»;

— *пересмотр* (адаптируясь, пробуя новые стратегии): «Что я изменю или адаптирую в методиках рефлексии и в своей деятельности в целом? Что нового, возможно, нужно привнести в мой опыт понимания себя и мира (из опыта коллег, учеников или теоретических данных, которыми я владею сейчас)?»;

— *переработка* (план действий о том, как можно реализовать эти идеи на практике): «Как я это реализую (до и во время урока / учебного занятия, в контексте взаимодействия с теми или иным учениками и группами учеников)?»;

— *переоценка* (понимание того, как новые стратегии повлияли на результаты и процесс обучения): «Насколько успешными были новые стратегии профессиональной деятельности и программа их исследования? Что изменилось и что еще нужно изменить?».

Заключение

Обобщая вышесказанное по методикам психолого-педагогического анализа учебного занятия как одного из ведущих инструментов рефлексивного обучения, отметим следующее:

— применяемая методика должна отвечать целям анализа. Для того чтобы выявить возможно большее количество значимой для качества образовательного взаимодействия информации, желательно систематически использовать методики интегративного анализа, дополнять их более специализированными. Продуктивно и эффективно использовать систему методик, в том числе сочетания методик интегративного и специального характера, успешно апробированных практически и качественно обоснованных теоретически;

— применяемые методики должны быть использованы в контексте представлений о цикличности рефлексии: цикличность «исследований урока» должна сочетаться с цикличностью «исследований педагога» и «исследований учеников». В современных подходах обращается внимание на исследование «образовательных сред» и «образовательных ситуаций», что особенно ценно в контексте идей непрерывного образования, повышения квалификации и/или переподготовки педагогов, развития их умений учить и учиться;

— наиболее результативной представляется также рефлексия, привлекающая для анализа дидактического и воспитательного взаимодействия в ходе учебного занятия методики, активирующие рефлексивную деятельность самого педагога (студента педагогического отделения), его учеников, коллег и наставников, а также иных субъектов и, шире, стейкхолдеров образования.

В дополнение к рефлексии профессиональной активности и активности учеников продуктивно и эффективно рефлексировать и сам процесс, и результаты рефлексии.

Литература

1. Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное обучение; вопросы теории и практики. Тюмень, 1996. 216 с.
2. Анисимова Н. П. Психолого-педагогический анализ урока. Ярославль, 1988. 33 с.

3. Арпентьева М. Р. Направления и технология психологического анализа учебного занятия. DOI: 10.15372/PEMW20180121 // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 1. С. 1717–1726.
4. Горбачева Е. И. Диагностика трудностей понимания учебного материала // Учебная практика: психологические задания. Калуга, 1993. С. 35–46.
5. Деменева Н. Н., Дедова О. Ю., Бондарева Н. И. Современные технологии проведения урока в начальной школе с учетом требований ФГОС. М., 2013. 152 с.
6. Лаптиева Г. Г., Иванова Н. А. Критерии анализа и самоанализа современного урока в начальной школе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59–4. С. 35–38.
7. Психологический анализ урока / сост. Н. Г. Капустина. Шадринск, 2005. 69 с.
8. Селиванова А. Ф. Опорные схемы анализа и самоанализа урока в начальной школе с позиции требований ФГОС // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2013. № 2. С. 121–126.
9. Чуракова Р. Г. Технология и аспектный анализ современного урока в начальной школе. М., 2009. 112 с.
10. Психологические задания к педагогической практике студентов / А. Э. Штейнмец, Е. И. Горбачева, Г. Д. Филатова, П. В. Меньшиков, А. Е. Фомин. М., 2002. 128 с.
11. Basow S. A., Martin J. L. Bias in student evaluations // Effective Evaluation of Teaching: A Guide for Faculty and Administrators, Society for the Teaching of Psychology / Ed. M. E. Kite. Washington DC, 2012. P. 40–49.
12. Basow S. A. Student evaluations of college professors: When gender matters // Journal of Educational Psychology. 1995. Vol. 87 (4). P. 656–665.
13. Biggs J. Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does. Berkshire: SRHE & Open University Press, 2003. 300 p.
14. Chang T., Lin H., Song M. University faculty members' perceptions of their teaching efficacy // Innovations in Education and Teaching International. 2011. Vol. 48. P. 49–60.
15. DeChenne S. E., Enochs L., Needham M. Science, Technology, Engineering, and Mathematics Graduate Teaching Assistants Teaching Self-Efficacy // Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. 2012. Vol. 12 (4). P. 102–123.
16. Dudley P. How Lesson Study works and why it creates excellent learning and. DOI: 10.4324/9780203795538 // Professional learning for our time / Ed. P. Dudley. London: Routledge, 2015. P. 1–28.
17. Hattie J. Teachers make a difference: What is the research evidence? // Australian Council for Educational Research Annual Conference. Melbourne, Australia, 2003. P. 19–21.
18. Hora M. T., Ferrare J. J. A review of classroom observation techniques in postsecondary settings // WCER Working Paper. University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research, 2013. Vol. 1. P. 1–17. URL: http://www.wcer.wisc.edu/publications/workingPapers/papers.php (accessed 22.05.2022).
19. Hora M. T. Toward a descriptive science of teaching: How the TDOP illuminates the multidimensional nature of active learning in postsecondary classrooms. DOI: 10.1002/sce.21175 // Science Education. 2015. Vol. 99, Iss. 5. P. 783–818.
20. Huston T. Report: Empirical Research on the Impact of Race and Gender in the Evaluation of Teaching // Seattleu.Edu. Seattle: Seattle University, Center for Excellence in Teaching & Learning. 2005. № October, 5. P. 1–4. URL: https://www.seattleu.edu/media/center-for-faculty-development/files/ GenReport_RaceGenderEvalTeaching4025.doc (accessed 22.05.2022).
21. Lewis K., Takahashi A. Facilitating curriculum reforms through lesson study // International Journal for Lesson and Learning Studies. 2013. Vol. 2 (3). P. 207–217.
22. How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context / S. Lindblom-Ylanne, K. Trigwell, A. Nevgi, P. Ashwin // Studies in Higher Education. 2006. Vol. 31 (3). P. 285–298.
23. Nakano K. Preface. National Association for the Study of Educational Methods // Lesson Study in Japan. Hiroshima: Keisuisha, 2011. P. III–IV.
24. Implementing immersion: Design, professional development, classroom enactment and learning effects of an extended science inquiry unit in an urban district / E. Osthoff, W. Clune, J. Ferrare, K. Kretchmar, P. White. Madison: University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Educational Research, 2009. 20 p.
25. Piburn M., Sawada D. Reformed Teaching Observation Protocol (RTOP) // Arizona Collaborative for Excellence in the Preparation of Teachers (ACEPT). Technical Report IN00-3. 2000. P. 1–41. URL: https://www.public.asu.edu/~anton1/AssessArticles/Assessments/Science%20Assessments/RTOP%20Reference%20Manual.pdf (accessed 22.05.2022).
26. Prieto L. R., Altmaier E. M. The relationship of prior training and previous teaching experience to self-efficacy among graduate teaching assistants // Research in Higher Education. 1994. Vol. 35 (4). P. 481–497.
27. Prosser M., Trigwell K. Relations between the perceptions of teaching and approaches to teaching. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1997.tb01224.x // Educational Psychology. 1997. Vol. 67 (1). P. 25–35.
28. Reid L. The Role of Perceived Race and Gender in the Evaluation of College Teaching on RateMyProfessors.com // Journal of Diversity in Higher Education. 2010. Vol. 3 (3). P. 137–152.
29. The Classroom Observation Protocol for Undergraduate STEM (COPUS): A New Instrument to Characterize University STEM Classroom Practices / M. Smith, F. Jones, S. Gilbert, C. Wieman // CBE-Life Sciences Education. 2013. Vol. 12 (4). P. 618–627.
30. Stigler J. W., Hiebert J. Teaching gap: Best ideas from the World's teachers for Improving Education in Classroom. New York: The Free Press, 1999/ 2009. 256 p.
31. Taylor E. W., Cranton P. The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice. San Francisco: Jossey-Bass, 2012. 180 p.
32. Teaching and Learning Team. Getting started with Reflective Practice // Teaching and Learning Team. Cambridge: Cambridge International Education. 2008. P. 1. URL: https://www.cambridge-community.org.uk/professional-development/gswrp/index.html (accessed 22.06.2022).
33. Tollerud T. R. The perceived self-efficacy of teaching skills of advanced doctoral students and graduates from counselor education programs. PhD dissertation. Iowa City: University of Iowa, 1990. P. I–XI + 219 p.
34. Trigwell K., Prosser M. Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory // Educational Psychology Review. 2004. Vol. 16 (4). P. 409–424.
35. Tschannen-Moran M., Woolfolk A. E., Hoy A. Teacher efficacy: Capturing and elusive construct // Teaching and Teacher Education. 2001. Vol. 17. P. 783–805.
36. Wachtel H. K. Student Evaluation of College Teaching Effectiveness: A Brief Review // Assessment & Evaluation in Higher Education. 1998. Vol. 23 (2). P. 191–212.
37. Wainwright C. L., Flick L. B., Morrell P. D. Development of instruments for assessment of instructional practices in standards-based teaching // Journal of Mathematics and Science: Collaborative Explorations. 2003. Vol. 6. P. 21–46.
38. Wasserman N., Walkington C. Exploring links between beginning UTeachers' beliefs and observed classroom practices // Teacher Education & Practice. 2014. Vol. 27 (2/3). P. 376–401.
39. Wieman C., Gilbert S. The Teaching Practices Inventory: A New Tool for Characterizing College and University Teaching in

Mathematics and Science // CBE-Life Sciences Education. 2014. Vol. 13 (3). P. 552–569.
40. Woolfolk A. E., Hoy W. K. Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control // Journal of Educational Psychology. 1990. Vol. 82. P. 81–91.

References

1. Alekseev N. A. Lichnostno-oriyentirovannoye obucheniye; voprosy teorii i praktiki [Student-centered learning; questions of theory and practice]. Tyumen, 1996, 216 p. (In Russian).
2. Anisimova N. P. Psikhologo-pedagogicheskiy analiz uroka [Psychological and pedagogical analysis of the lesson: guidelines]. Yaroslavl, 1988, 33 p. (In Russian).
3. Arpentieva M. R. Napravleniya i tekhnologiya psihologicheskogo analiza uchebnogo zanyatiya [Foreshortenings and technologies of psychological research of academic session]. DOI: 10.15372/PEMW20180121. *Professional Education in Modern World,* 2018, vol. 8, no. 1, pp. 1717–1726. (In Russian).
4. Gorbacheva E. I. Diagnostika trudnostej ponimaniya uchebnogo materiala [Diagnosis of difficulties in understanding educational material]. *Educational practice: psychological tasks.* Kaluga, 1993, pp. 35–46. (In Russian).
5. Demeneva N. N., Dedova O. Yu., Bondareva N. I. Sovremennyye tekhnologii provedeniya uroka v nachal' noy shkole s uchetom trebovaniy FGOS [Modern technologies for conducting a lesson in elementary school, taking into account the requirements of the Federal State Educational Standard]. Moscow, 2013, 152 p. (In Russian).
6. Laptieva G. G., Ivanova N. A. Kriterii analiza i samoanaliza sovremennogo uroka v nachal' noj shkole [Criteria of modern lesson analysis and introspection for primary school]. *Problems of modern pedagogical education,* 2018, no. 59 (4), pp. 35–38. (In Russian).
7. Psikhologicheskiy analiz uroka [Psychological analysis of the lesson]. Comp. N. G. Kapustina. Shadrinsk, 2005, 69 p. (In Russian).
8. Selivanova A. F. Opornye skhemy analiza i samoanaliza uroka v nachal' noj shkole s pozicii trebovanij FGOS [Supporting schemes for analysis and introspection of a lesson in elementary school from the standpoint of the requirements of the Federal State Educational Standard]. *Education: Development Resources. LRIDE bulletin,* 2013, no. 2, pp. 121–126. (In Russian).
9. Churakova R. G. Tekhnologiya i aspektnyy analiz sovremennogo uroka v nachal' noy shkole [Technology and aspect analysis of the modern lesson in elementary school]. Moscow, 2009, 112 p. (In Russian).
10. Steinmets A. E., Gorbacheva E. I., Filatova G. D., Menshikov P. V., Fomin A. E. Psikhologicheskiye zadaniya k pedagogicheskoy praktike studentov: posobiye dlya prepodavateley [Psychological tasks for the pedagogical practice of students: a guide for teachers]. Moscow, 2002, 128 p. (In Russian).
11. Basow S. A., Martin J. L. Bias in student evaluations. *Effective Evaluation of Teaching: A Guide for Faculty and Administrators, Society for the Teaching of Psychology. Ed. M. E. Kite.* Washington DC, 2012, pp. 40–49. (In English).
12. Basow S. A. Student evaluations of college professors: When gender matters. *Journal of Educational Psychology,* 1995, vol. 87 (4), pp. 656–665. (In English).
13. Biggs J. Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does. Berkshire, SRHE & Open University Press, 2003, 300 p. (In English).
14. Chang T., Lin H., Song M. University faculty members' perceptions of their teaching efficacy. *Innovations in Education and Teaching International.* 2011, vol. 48, pp. 49–60. (In English).
15. DeChenne S. E., Enochs L., Needham M. Science, Technology, Engineering, and Mathematics Graduate Teaching Assistants Teaching Self-Efficacy. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning,* 2012, vol. 12 (4), pp. 102–123. (In English).
16. Dudley P. How Lesson Study works and why it creates excellent learning and. DOI: 10.4324/9780203795538. *Professional learning for our time. Ed. P. Dudley.* London, Routledge, 2015, pp. 1–28. (In English).
17. Hattie J. Teachers make a difference: What is the research evidence? *Australian Council for Educational Research Annual Conference.* Melbourne, Australia, 2003, pp. 19–21. (In English).
18. Hora M. T., Ferrare J. J. A review of classroom observation techniques in postsecondary settings. *WCER Working Paper. University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research,* 2013, vol. 1, pp. 1–17. Available at: http://www.wcer.wisc.edu/publications/workingPapers/papers.php (accessed 22.05.2022). (In English).
19. Hora M. T. Toward a descriptive science of teaching: How the TDOP illuminates the multidimensional nature of active learning in postsecondary classrooms. DOI: 10.1002/sce.21175. *Science Education,* 2015, vol. 99, iss. 5, pp. 783–818. (In English).
20. Huston T. Report: Empirical Research on the Impact of Race and Gender in the Evaluation of Teaching. Seattleu.Edu. *Seattle: Seattle University, Center for Excellence in Teaching & Learning. 2005*. no. October, 5, pp. 1–4. Available at: https://www.seattleu.edu/media/center-for-faculty-development/files/ GenReport_RaceGenderEvalTeaching4025.doc (accessed 22.05.2022). (In English).
21. Lewis K., Takahashi A. Facilitating curriculum reforms through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies,* 2013, vol. 2 (3), pp. 207–217. (In English).
22. Lindblom-Ylanne S., Trigwell K., Nevgi A., Ashwin P. How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education,* 2006, vol. 31 (3), pp. 285–298. (In English).
23. Nakano K. Preface. National Association for the Study of Educational Methods. *Lesson Study in Japan.* Hiroshima, Keisuisha, 2011, pp. III–IV. (In English).
24. Osthoff E., Clune W., Ferrare J., Kretchmar K., White P. Implementing immersion: Design, professional development, classroom enactment and learning effects of an extended science inquiry unit in an urban district. Madison, University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Educational Research, 2009, 20 p. (In English).
25. Piburn M., Sawada D. Reformed Teaching Observation Protocol (RTOP). *Arizona Collaborative for Excellence in the Preparation of Teachers (ACEPT). Technical Report IN00-3,* 2000, pp. 1–41. Available at: https://www.public.asu.edu/~anton1/AssessArticles/Assessments/Science%20Assessments/RTOP%20Reference%20Manual.pdf (accessed 22.05.2022). (In English).
26. Prieto L. R., Altmaier E. M. The relationship of prior training and previous teaching experience to self-efficacy among graduate teaching assistants. *Research in Higher Education,* 1994, vol. 35 (4), pp. 481–497. (In English).
27. Prosser M., Trigwell K. Relations between the perceptions of teaching and approaches to teaching. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1997.tb01224.x. *Educational Psychology,* 1997, vol. 67 (1), pp. 25–35. (In English).
28. Reid L. The Role of Perceived Race and Gender in the Evaluation of College Teaching on RateMyProfessors.com. *Journal of Diversity in Higher Education,* 2010, vol. 3 (3), pp. 137–152. (In English).
29. Smith M., Jones F., Gilbert S., Wieman C. The Classroom Observation Protocol for Undergraduate STEM (COPUS): A New Instrument to Characterize University STEM Classroom Practices. CBE-Life Sciences Education, 2013, vol. 12 (4), pp. 618–627. (In English).
30. Stigler J. W., Hiebert J. Teaching gap: Best ideas from the World's teachers for Improving Education in Classroom. New York, The Free Press, 1999/ 2009, 256 p. (In English).

31. Taylor E. W., Cranton P. The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice. San Francisco, Jossey-Bass, 2012, 180 p. (In English).
32. Teaching and Learning Team. Getting started with Reflective Practice // *Teaching and Learning Team. Cambridge: Cambridge International Education,* 2008, pp. 1. Available at: https://www.cambridge-community.org.uk/professional-development/gswrp/index.html (accessed 22.06.2022). (In English).
33. Tollerud T. R. The perceived self-efficacy of teaching skills of advanced doctoral students and graduates from counselor education programs. PhD dissertation. Iowa City, University of Iowa, 1990, pp. I–XI + 219 p. (In English).
34. Trigwell K., Prosser M. Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review,* 2004, vol. 16 (4), pp. 409–424. (In English).
35. Tschannen-Moran M., Woolfolk A. E., Hoy A. Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education,* 2001, vol. 17, pp. 783–805. (In English).
36. Wachtel H. K. Student Evaluation of College Teaching Effectiveness: A Brief Review. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 1998, vol. 23 (2), pp. 191–212. (In English).
37. Wainwright C. L., Flick L. B., Morrell P. D. Development of instruments for assessment of instructional practices in standards-based teaching. *Journal of Mathematics and Science: Collaborative Explorations,* 2003, vol. 6, pp. 21–46. (In English).
38. Wasserman N., Walkington C. Exploring links between beginning UTeachers' beliefs and observed classroom practices. *Teacher Education & Practice,* 2014, vol. 27 (2/3), pp. 376–401. (In English).
39. Wieman C., Gilbert S. The Teaching Practices Inventory: A New Tool for Characterizing College and University Teaching in Mathematics and Science. *CBE-Life Sciences Education,* 2014, vol. 13 (3), pp. 552–569. (In English).
40. Woolfolk A. E., Hoy W. K. Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology,* 1990, vol. 82, pp. 81–91. (In English).

УДК/UDC 378.1:811
DOI 10.54509/22203036_2022_4_144
EDN AOABFB

Игнатьева Татьяна Станиславовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2, Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Ignatieva Tatiana S.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages № 2, Chuvash State University, Cheboksary

Антонова Надежда Александровна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2, Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Antonova Nadezhda A.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages № 2, Chuvash State University, Cheboksary

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

PECULIARITIES OF TEACHING TERMINOLOGY TO TECHNICAL STUDENTS

Введение. Бурный рост современной науки и техники обусловливает необходимость в чрезвычайно дифференцированной и многообразной специальной технической терминологии. При переводе научно-технических текстов требуется совершенно отчетливое понимание этой новой терминологии и умение точно передать ее на русском языке. В данной статье поднимается проблема обучения профессиональной терминологии студентов неязыкового вуза технической направленности. В статье подробно описываются терминологические и лексические трудности, с которыми сталкиваются студенты при переводе англоязычных технических терминов и терминологических оборотов.

Методология. В ходе исследования был использован комплекс методов: изучение и анализ научной литературы по теме исследования; эмпирические – обобщение педагогического опыта, беседы с преподавателями и студентами; наблюдение за процессом обучения студентов технических специальностей профессиональной терминологии; тестирование.

Результаты. Для адекватного перевода научно-технических текстов студентам необходимо правильно раскрыть значения терминов, вникнуть в суть

соотнесенных с ними понятий. Для этого следует понимать, что такое терминологическая полисемичность, уметь переводить функциональные термины, фразеологические сращения и терминолого-фразеологические обороты. Также следует помнить, что даже в одной и той же специальности один и тот же термин имеет разные значения, а одним из основных источников искажения термина при переводе — это перевод по звучанию, т. е. буквальный перевод.

Заключение. Авторы пришли к выводу, что при обучении профессиональной терминологии студентов ко всякому термину следует подходить не как к обособленной смысловой единице, стоящей вне всякой связи с окружающими его словами, а как к слову, за которым закреплено определенное техническое значение и которое может изменить свое содержание в зависимости от той отрасли, где этот термин применен. Это и должно быть основным принципом перевода.

Introduction. A rapid development of modern science and technology necessitates an extremely differentiated and diverse special technical terminology. When translating scientific and technical texts, a completely clear understanding of this new terminology and the ability to convey it accurately in Russian is required. The given article raises the problem of teaching professional terminology to students of a non-linguistic technical university. The article describes in detail the terminological and lexical difficulties that students face when translating English technical terms and terminological phrases.

Methodology. In the course of the study, a set of methods was used: studying and analyzing scientific literature on the topic of the study; empirical — generalization of pedagogical experience, conversations with teachers and students; monitoring the process of teaching professional terminology to students of technical specialties; testing.

Results. For an adequate translation of scientific and technical texts, students need to understand the meaning of terms correctly and think through the concepts associated with them. To do this, one should understand what terminological polysemy is, be able to translate functional terms, phraseological fusions and terminological and phraseological phrases. It should also be remembered that even in the same specialty, the same term has different meanings, and one of the main sources of term distortion in translation is translation by sound, i. e. literal translation.

Conclusion. The authors concluded that when teaching professional terminology to students, any term should be approached not as a separate semantic unit, standing out of any connection with the words surrounding it, but as a word, which has a certain technical meaning, and which can change its content depending on the industry where the term is used. This should be the main principle of translation.

Ключевые слова: термин, терминологические обороты, профессиональная терминология, студент технических специальностей, обучение переводу.

Keywords: term, terminological phrases, professional terminology, student of technical specialties, translation training.

Введение

В условиях научно-технического прогресса неотъемлемым органическим компонентом подготовки современных специалистов является практическое владение ими иностранным языком, т. е. использование его в качестве средства получения и обмена нужной информации по специальности [15, p. 67].

Успешное решение этой важной задачи в вузе во многом обусловлено правильным отбором языкового материала (подъязыка науки и техники) и совершенствованием методики обучения [5, с. 200].

Составную часть подъязыка науки и техники представляет научно-техническая терминология, то есть совокупность терминов, под которой мы понимаем слова или словосочетания, являющиеся единствами звуковых знаков и соотнесенных с ними соответствующих понятий науки и техники [1, с. 298].

В словарном составе языка различают два основных семантических типа слов: общеупотребительные слова и термины. Они находятся в постоянном и глубоком взаимодействии между собой. Научные термины органически связаны со всем словарным составом языка. Следовательно, смысловая природа терминов понятна лишь в связи с общеупотребительной лексикой языка. По мере расширения границы человеческих знаний растет потребность в новых определениях для новых понятий в различных областях науки, соответственно, расширяется также и словарный состав.

В настоящее время наука и техника развиваются такими быстрыми темпами, что имеющиеся словари и справочники часто отстают от новой терминологии и не могут полностью удовлетворить читающего современную иностранную научную литературу. Поэтому в некоторых случаях приходится прибегать к иноязычному корню, в других случаях следует давать описательный перевод, т. е. переводить термин не одним словом, а несколькими [6, с. 107].

Однако отсутствие точных лексических соответствий научному или техническому термину не озна-

чает, что в дальнейшем невозможно будет найти ему эквивалент.

Ко всякому термину следует подходить не как к обособленной смысловой единице, стоящей вне всякой связи с окружающими его словами, а как к слову, за которым закреплено определенное техническое значение, но которое может изменить свое содержание в зависимости от той отрасли, где этот термин применен. Это и должно быть основным принципом перевода.

Результаты

Надо прежде всего помнить, что новые термины нередко происходят от общеупотребительных слов, которые продолжают существовать в языке наряду с терминами.

В этом случае о термине можно сказать, что он имеет ту же форму и то же звучание, что и слово основного словарного фонда, являясь его омонимом [8, с. 72]. Проблема омонимии представляет собой одну из сложнейших проблем языкознания, и решение ее не входит в задачи данной статьи. Следует только отметить, что образование омонима — это результат постепенного и долгого развития данного слова. На многих примерах расширения значений уже существующего слова можно видеть, что изменение слова в сторону приобретения им нового терминологического значения связано с чрезвычайно характерным для английского языка явлением полисемии или многозначности [3, с. 91]. С этим явлением постоянно приходится сталкиваться и в технических текстах. Однако полисемия технических терминов носит особый характер. Можно привести в пример известное всем слово ***pipe,*** которое первоначально означало простой музыкальный инструмент. Оно сохраняет это значение и теперь. Но по мере развития языка ***pipe*** стало применяться к другим предметам, сходным по форме, а именно к полым цилиндрам. В техническом языке это всякая труба или трубопровод, а также пустота, образующаяся в отливке, усадочная раковина.

В слове ***pocket*** обычное значение «карман» расширяется, обозначая и «хранилище» или «гнездо», «залегание месторождения», «предохранительный желоб для прокладывания проводов» и т. д.

Существительное ***box*** имело раньше значение маленького сосуда, но в дальнейшем более узкое понятие исчезло, и это слово начало означать вообще вместилище, так что и большой ящик стал называться ***box.*** В технической терминологии в зависимости от специальности это может быть «кожух», «вкладыш подшипника», «кренъ» (в горном деле), «ячейка в штрифткассе» (полиграфия).

Последние примеры показывают, что хотя данный термин и не совпадает по значению в различных отраслях техники, но оттенки этого значения близки к основному.

Мы нередко встречаемся с терминологической полисемичностью, когда каждый специальный термин сохраняет свою специфику, а также определенную смысловую связь как с основным понятием, так и со всеми остальными терминами, являющимися производными от него [7, с. 97].

В подобных случаях можно говорить о своеобразной «радиации». Этот процесс заключается в том, что основное значение находится как бы в центре, а вторичные значения исходят из него во всех направлениях, подобно лучам. Каждое из них технически независимо от другого, но в своей основной общеязыковой номинации может быть приведено к главному значению.

Так основное значение существительного ***body*** — это «главная часть», «основа чего-либо». Из основного же значения развилось большое количество оттенков применительно к специфике предмета, о котором идет речь: «корпус», «остов», «в полном составе» и т. д.

Примером этого явления также может служить слово ***handling,*** основное значение которого — «обращение с чем-либо», «манипулирование». Термин ***handling*** приобретает в различных отраслях техники следующие производные значения: «передача материала с одного рабочего места на другое» (внутризаводской транспорт), «передача из цеха в цех» (организация производства), «углеподача» (теплотехника), «золоудаление» (котельные установки).

Термин ***dressing,*** имеющий основное значение — «принятие нужного вида», приобретает в различных специальных областях следующие значения: «обрубка» (литейное дело), «правка инструментов» (станкоинструментальное дело), «обтесывание», «шлифовка» (строительное дело), «обогащение» (руд).

Однако трудность заключается в том, что даже в одной и той же специальности один и тот же термин имеет разные значения. Например, для гидротехников ***level*** означает «уровень», «разница уровня», «нивелир», «подъем», «отметка воды».

The reduced ***level*** (черная отметка). The spirit ***level*** (спиртовой уровень).

Термин ***drawing*** в черной металлургии означает «вытяжка», «отпуск» (при термообработке), «извлечение слитков из изложниц с помощью стриперного крана» и т. д.

В технической терминологии часто встречаются так называемые функциональные термины (определение Я. И. Рецкер), функция которых почти совершенно ясна по смыслу самого слова. Сюда относятся такие термины, как «палец», «язык», «головка», «ножка», «горловина», «корпус» и т. д.

Вряд ли можно сомневаться, что осмыслить эти термины можно только в том случае, когда четко понимаешь само явление, процесс или конструктивную деталь [9, с. 117]. В этом отношении характерны следующие примеры.

Типографская литера (буква) имеет некоторые названия, соответствующие частям человеческого тела.

1. Body (тело) — «корпус», «основа литеры». На нем имеется рельефное изображение буквы.

2. Foot (нога) — «ножка литеры» (нижняя часть литеры).

3. Shoulder (плечо) — «заплечико литеры» служит для размещения на них штрихов некоторых строчных букв, выходящих за линию шрифта.

Однако английское слово *face* (лицо) в названии части литеры означает «очко».

Английское *neck* (шея) означает «головку» литеры, верхний ее конец. Английское *beard* (борода) — синоним, означающий «головку», а не «бороду».

Здесь значение обиходного слова, легшего в основу термина, конечно, помогает понять его, но правильно перевести этот термин можно, только зная соответствующий русский термин и отдавая себе отчет в данной конструкции или процессе. В этом отношении чрезвычайно характерны также следующие примеры:

183 ft. downstream from the ***toe*** of the spillway is a concrete-paved stilling basin containing two rows of concrete baffle blocks.

«В 183 футах от ***носка*** водослива имеется бетонный водобойный колодезь, содержащий два ряда бетонных защитных блоков».

The operating cylinder is bolted to the front of the frame and accurate alignment is ensured by the provision of horizontal and vertical locating ***tongues.***

«Рабочий цилиндр прикреплен болтами с передней стороны станин, и точное центрирование обеспечивается наличием горизонтального и вертикально расположенных ***шипов***».

Нередко обиходное слово, превратившееся в тексте в термин, можно понять только по общему контексту. Приведем следующие примеры:

The safety inspector gave the boiler a clean ***bill of health.***

«Инспектор по технике безопасности дал ***паспорт годности*** котла».

Time is remarkable thing for measuring speeds, flows and other things, but it ***telescopes*** when events come thick and fast.

Переводящему приходится подумать над тем, как перевести глагол ***to telescope.*** Прямое его значение — «накладывать» одно на другое, сплющивать, вдвигать одну часть в другую — ему в прямом смысле не подходит. В этом случае ему придется взять переносное значение «сокращаться», «сливаться» (во времени).

«Время — замечательная вещь для измерения скорости протекания процессов и других явлений, но оно ***сокращается,*** когда события протекают быстро, одно за другим».

Также следует отметить и метафорические сказуемые, которые не менее характерны для технических текстов.

The lining of canals to eliminate seepage and corrosion and the replacement of old wooden structures with concrete were ***high on the list.***

Буквальный перевод ***high on the list*** — «задачи, стоящие высоко», т. е. первые в перечне работ.

«Облицовка каналов для устранения просачивания воды и коррозии и замена старых деревянных построек железобетонными были намечены ***в первую очередь***».

В технических текстах очень часто бывает, что обычный глагол, относящийся к категории наиболее употребительных, приобретает в отдельных случаях специфическое и, можно даже сказать, терминологическое значение.

Особенно характерен в данном случае глагол ***to run.***

The specimen is ***running*** out of truth.

«Образец ***теряет*** правильную форму (при литье)».

Или возьмем глагол ***to meet.***

The new machine ***meets*** the exact requirements.

«Новая машина ***отвечает*** самым строгим требованиям».

Интересное своеобразное значение глагола ***to take care*** в технических текстах.

This machine has unlimited possibilities for ***taking care*** of work of unusual dimensions of both bore and length.

«Этот станок обладает неограниченными возможностями для ***выполнения работы*** при необычайных размерах как внутреннего диаметра, так и длины».

В следующем примере выражение ***to take care*** имеет уже другое значение.

It is most necessary ***to take care*** of the machine in dust conditions.

«***Внимательный уход*** за машиной при работе ее в условиях запыленного помещения является совершенно необходимым».

Особенно трудны для понимания те случаи, когда термин состоит из группы слов [10, с. 252]. Эти сложные сочетания представляют собой так называемые фразеологические сращения. В качестве примера можно привести следующие словосочетания: ***battery-charging motor-generators*** («мотор-генераторы, подзаряжающие батареи»); ***temperature compensating condenser arrangements*** («устройства для температурной компенсации конденсатора»); ***the vestigial side-band monochrome signal*** («монохроматический сигнал с подавленной боковой полосой»).

В чем заключается трудность подобного рода сочетаний?

В отличие от русского языка здесь не имеется падежных согласований между отдельными элементами фразы.

В качестве практического приема при переводе таких словосочетаний может быть предложено следующее: сначала следует разбить их на сросшиеся отдельные компоненты, а затем перевести словосочетания, начиная с последнего определяемого слова, причем первые компоненты переводятся родительным падежом имен существительных либо прилагательных.

Например, требуется перевести: ***automobile repair plant construction project.***

Ясно, что слова ***automobile repair plant construction project*** представляют собой сращение «авторемонтный завод». Их приходится рассматривать как определенную смысловую единицу. Начиная перевод с последнего определяемого слова ***project,*** получаем ***«проект строительства авторемонтного завода».***

При переводе технической литературы приходится сталкиваться и с многозначностью терминологофразеологических оборотов. В технических текстах не реже, чем в художественных текстах, встречаются глаголы с постпозиционными предлогами или, по терминологии Б. А. Ильиша, «послелогами», а также и с другими словами, сросшимися с данным глаголом. В отдельных случаях они приобретают самые разнообразные значения, часто не имеющие ничего общего ни друг с другом, ни с самим исходным глаголом, взятым без послелога [11, с. 136].

Для иллюстрации можно привести несколько технических значений таких глаголов: ***to make fast*** — «прикреплять»; ***to make true (an engine)*** — «отрегулировать» (двигатель); ***to get out*** — «подавать уголь или руду на-гора»; ***to get out of step*** — «выпасть из синхронности».

Как же они осмысляются? Можно предполагать, что понимание этих сочетаний достигается лишь после осмысления основного значения данного постпозиционного слова. Профессор М. М. Морозов в книге «Техника перевода научной и технической литературы с английского языка на русский» (М., 1932), приводит для примера такую фразу: ***«80000 homes off dole»***, — и поясняет, что лишь тот поймет эту фразу, кто отдает себе отчет, что послелог ***off*** выражает в основном «удаление», а с глаголом ***take*** приобретает значение «убрать прочь», «снять», «отрезать». Здесь глагол ***take*** подразумевается, а потому перевод будет иметь следующий вид: ***«80000 семейств сняты с пособий по безработице».***

Chemical analysis of samples ***turned off*** the steel surface gave the average carbon content over a depth of 0.005 inch.

Правильно перевести это предложение можно лишь вдумавшись в значение сочетания ***turn off:***

«Химический анализ образцов, ***снятых (сточенных)*** с поверхности стали, показал среднее содержание углерода на глубину 0,005 дюйма».

Здесь ***off*** с глаголом имеет значение «удаление чего-то», «снятие», «стачивание».

Каковы наиболее частые источники ошибок в переводе терминов?

Один из основных источников искажения термина при переводе — это перевод по звучанию, т. е. буквальный перевод [12, с. 300]. Очень часто переводчику кажется, что он знает то или иное слово, но в то же время представляет себе его неправильно [2, с. 16]. В этой связи следует напомнить о целом ряде «ложных друзей переводчика», т. е. о словах, происшедших от латинского или греческого слова и имеющих сходное звучание во всех европейски языках, но которые, перейдя в тот или иной язык, совершенно видоизменили свое значение.

Приведем примеры из различных областей науки. Слово ***signal,*** кажущееся равнозначным русскому слову ***«сигнал»,*** может означать и ***«семафор».*** Далее, ***specific weight*** — не специфический вес, а ***«удельный вес»; carbonization*** — ***«цементация»*** или ***«коксование»,*** а не обугливание; ***original*** — не всегда ***«оригинальный»,*** а часто ***«первоначальный»; control*** — не всегда ***«контроль»,*** может быть и борьба с чем-нибудь, например ***flood control — «борьба с наводнениями»; elemental*** — не элементарный, а ***«стихийный», elements — «стихии».***

Неправильный выбор технического значения термина и неумение пользоваться словарем являются также частым источником ошибок.

Так, выражение ***spillway lip*** могут перевести как ***«губа водослива»,*** взяв слово в его обычном значении, не потрудившись подыскать принятое в данной специальности выражение ***«гребень водослива»*** и т. д.

Заключение

Таким образом, вопрос о переводе термина сводится в конечном счете к знанию русской терминологии применительно к специальности, за исключением тех случаев, когда в русском языке эта терминология еще недостаточно разработана и уточнена.

Для точного понимания значения термина в контексте надо, прежде всего, уяснять себе функцию данного слова в предложении и его связь с другими словами, затем с помощью англо-русского словаря найти основное значение слова и, вдумавшись в него и синтезируя все значения, найти соответствующее всему контексту техническое значение, вполне гармонирующее с окружением, дающее вместе с ним единую мысль, целую картину. Иначе говоря, данный знакомый термин следует отнести к тому специфическому значению, которое определяется данной ситуацией [4, с. 54]. Поняв значение термина, переводчик должен вслед за этим найти для него русский эквивалент. Применительно к техническому тексту это значит, что прежде чем переводить данный термин, надо отнести его к определенной отрасли и использовать соответствующую терминологию, которую надо найти по соответствующим источникам [13; 16].

Неправильно перевести ***string*** как «волокно» или «жилка», когда речь идет об электротехнике, где ***string*** означает ***«гирлянду изоляторов»;*** большой ошибкой будет, если при описании высоковольтной трансмиссии переводчик выбирает для термина ***lighting*** — «громовой разрядчик», в то время как это означает ***«свечение проводов»,*** или термин ***valve*** переводит как «клапан», в то время как это — ***«радиолампа»;*** или ***shovel*** — как «лопата», когда нужно переводить ***«экскаватор».***

В конце статьи хотелось бы добавить, чтобы избежать ошибок при переводе технической литературы на английском языке, помимо специального словаря, надо иметь у себя под рукой литературу по тому же вопросу на русском языке и во всех спорных случаях обращаться к этому источнику. Это особенно важно, поскольку от переводящего требуется найти такой способ формулировки на родном языке, который соответствовал бы современной практике [14, p. 156].

Литература

1. Алещанова И. В., Фролова Н. А. Формирование терминосистемы специалиста в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. С. 298.
2. Антонова Н. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у студентов медицинских вузов на основе модульной программы учебной дисциплины «Иностранный язык» // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2013. № 4-1 (80). С. 11–16.
3. Антонова Н. А., Игнатьева Т. С. Показатели сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у студентов юридического факультета // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 1 (29). С. 91–96.
4. Архипова О. В. Языковая парадигма в обучении иностранному языку // Межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам. Чебоксары, 2018. С. 54–57.
5. Демьянова Т. В. Проблемы обучения студентов устной речи // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: Актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2015. С. 200–206.
6. Игнатьева Т. С., Антонова Н. А. Обучение переводу англоязычных терминологических словосочетаний студентов медицинских вузов // Инновации в образовании. 2016. № 8. С. 102–108.
7. Игнатьева Т. С. Диагностика уровня нравственной культуры у студентов I курса медицинского факультета // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2011. № 3-2 (71). С. 95–99.
8. Карева Л. А. Самостоятельная работа студентов неязыковых направлений подготовки в изучении иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 10-2 (40). С. 70–77.
9. Котельникова Е. Ю., Шпортько И. А. К вопросу об обучении иноязычной лексике в техническом вузе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2016. № 1. С. 117–126.
10. Чернова Л. В. Самостоятельная работа студентов над научным текстом на немецком языке в неязыковом вузе // Проблемы повышения качества образования в условиях модернизации общества: материалы регион. науч.-метод. конф. Чебоксары, 2004. С. 252–255.
11. Чеснокова Н. Е. Обучение профессионально ориентированной иноязычной лексике студентов технических специальностей // Северный регион: наука, образование, культура. 2016. № 1. С. 136–140.
12. Шпарева Г. И. Принципы и особенности перевода медицинского текста с английского языка на русский // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 50-летию ЧГУ. Чебоксары, 2017. С. 300–306.
13. Haugen E. The Analysis of Linguistic Borrowing // Language. 1950. Vol. 26. P. 210–331.
14. Lewis M. Implementing the lexical approach: Putting theory into practice. Heinle: Cengage Learning, 2008. 223 p.
15. Shekhtman B. How to improve your foreign language immediately. Salinas, CA: MSI Press, 2003. 124 p.
16. Shekhtman B. Working with advanced foreign language students. Salinas, CA: MSI Press, 2003. 116 p.

References

1. Aleshchanova I. V., Frolova N. A. Formirovanie terminosistemy specialista v professional'no-orientirovannom obuchenii inostrannomu yazyku [Forming the terminosystem of a specialist in professionally oriented foreign language teaching]. *Modern Problems of Science and Education,* 2013, no. 4, pp. 298. (In Russian).
2. Antonova N. A. Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti u studentov medicinskih vuzov na osnove modul'noj programmy uchebnoj discipliny «Inostrannyj yazyk» [Forming for-

eign language communicative competence at medical students on the basis of module program for «Foreign language» discipline]. *I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin,* 2013, no. 4-1 (80), pp. 11–16. (In Russian).
3. Antonova N. A., Ignatieva T. S. Pokazateli sformirovannosti inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov yuridicheskogo fakul'teta [Indicators of the foreign communicative competence formation at the law faculty]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2018, no. 1 (29), pp. 91–96. (In Russian).
4. Arkhipova O. V. Yazykovaya paradigma v obuchenii inostrannomu yazyku [Language paradigm in teaching a foreign language]. *Intercultural communication and professionally oriented teaching of foreign languages. Collection of materials of the regional scientific and practical conference.* Cheboksary, 2018, pp. 54–57. (In Russian).
5. Demyanova T. V. Problemy obucheniya studentov ustnoj rechi [Problems of developing learners'listening skills]. *Linguistics, linguodidactics, translation science: actual issues and research prospects. Collection of materials of the International Scientific and Practical Conference.* Cheboksary, 2015, pp. 200–206. (In Russian).
6. Ignateva T. S, Antonova N. A. Obuchenie perevodu angloyazychnyh terminologicheskih slovosochetanij studentov medicinskih vuzov [Medical students' training to english atribute substantive terminology phrases translation]. *Innovations in Education,* 2016, no. 8, pp. 102–108. (In Russian).
7. Ignatieva T. S. Diagnostika urovnya nravstvennoj kul'tury u studentov I kursa medicinskogo fakul'teta [Diagnostics of the level of moral culture among first-year students of the medical faculty]. *I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin,* 2011, no. 3-2 (71), pp. 95–99. (In Russian).
8. Kareva L. A. Samostoyatel'naya rabota studentov neyazykovykh napravleniy podgotovki v izuchenii inostrannogo yazyka [Self-guided work of nonlinguistic training course students in learning foreign language]. *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice,* 2014, no. 10-2 (40), pp. 70–77. (In Russian).
9. Kotelnikova E. Yu., Shportko I. A. K voprosu ob obuchenii inoyazychnoj leksike v tekhnicheskom vuze [On the problem of teaching foreign language vocabulary at non-linguistic universities]. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin,* 2016, no. 1, pp. 117–126. (In Russian).
10. Chernova L. V. Samostoyatel'naya rabota studentov nad nauchnym tekstom na nemeckom yazyke v neyazykovom vuze [Independent work of students on a scientific text in German in a non-linguistic high school]. *Problems of improving the quality of education in the context of modernizing society. Proceedings of the regional scientific and methodical conference.* Cheboksary, 2004, pp. 252–255. (In Russian).
11. Chesnokova N. E. Obuchenie professional'no orientirovannoj inoyazychnoj leksike studentov tekhnicheskih special'nostej [Teaching technical students to professionally-oriented foreign vocabulary]. *Severny Region: Science, Education, Culture,* 2016, no. 1, pp. 136–140. (In Russian).
12. Shpareva G. I. Principy i osobennosti perevoda medicinskogo teksta s anglijskogo yazyka na russkij [Principles and features of translation of medical text from English into Russian]. *Linguistics, linguodidactics, translation science: actual issues and research prospects. Collection of materials of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 50th anniversary of the Chuvash State University.* Cheboksary, 2017, pp. 300–306. (In Russian).
13. Haugen E. The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language,* 1950, vol. 26, pp. 210–331. (In English).
14. Lewis M. Implementing the lexical approach: Putting theory into practice. Heinle, Cengage Learning, 2008, 223 p. (In English).
15. Shekhtman B. How to improve your foreign language immediately. Salinas, CA, MSI Press, 2003, 124 p. (In English).
16. Shekhtman B. Working with advanced foreign language students. Salinas, CA, MSI Press, 2003, 116 p. (In English).

УДК/UDC 377: 331.5
DOI 10.54509/22203036_2022_4_150
EDN ATALQK

Жуков Алексей Геннадьевич
заместитель директора по развитию и проектной деятельности, Кемеровский кооперативный техникум, г. Кемерово

Zhukov Aleksey G.
Deputy Director for Development and Project Activities of the Kemerovo Cooperative College, Kemerovo

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОЗАНЯТОСТИ НА СОВРЕМЕННОМ РЫНКЕ ТРУДА

RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK TO FORM STUDENTS' READINESS FOR SELF-EMPLOYMENT IN THE MODERN LABOR MARKET

Введение. Цель статьи — изучить результативность педагогической модели формирования готовности студентов техникума к самозанятости на современном рынке труда.

Методология. В опытно-экспериментальной работе применялись основные теоретические методы-операции и практические методы-действия. По выявлению уровней сформированности готовности сту-

дентов техникумов к самозанятости на современном рынке труда использовались математические методы для расчета различных значений.

Результаты. Диагностика выявила во всех задействованных экспериментальных группах, что установлен закономерный прирост значений коэффициента эффективности.

Заключение. Обработанные экспериментальные данные засвидетельствовали наличие положительной результативности в экспериментальных группах разработанной автором педагогической модели формирования готовности студентов техникума к самозанятости на современном рынке труда.

Introduction. The purpose of the article is to study the effectiveness of the pedagogical model for the formation of students' readiness for self-employment in the modern labor market.

Methodology. In the experimental work, the main theoretical methods-operations and practical methods-actions were used. To identify the levels of formation of criteria for the readiness of students of technical schools for self-employment in the modern labor market, mathematical methods were used to calculate various values.

Results. Diagnostics revealed in all involved experimental groups that a regular increase in the values of the efficiency coefficient was established.

Conclusions. The processed experimental data testified to the presence of a positive performance in the experimental groups from the implementation of the pedagogical model developed by the author for the formation of students' readiness for self-employment in the modern labor market.

Ключевые слова: самозанятость, самозанятые, предпринимательство, подготовка к самозанятости, профессиональное образование, готовность к самозанятости, современный рынок труда.

Keywords: self-employment, self-employed, entrepreneurship, preparation for self-employment, vocational education, readiness for self-employment, modern labor market.

Введение

Актуальность исследования заключается в формировании готовности студента техникума к самозанятости на современном рынке труда, изучение результативности педагогической модели формирования готовности студента техникума к самозанятости на современном рынке труда посредством опытно-экспериментальной работы.

Вопросы самозанятости часто рассматривались с экономической и юридической стороны, и связаны они с определением статуса и обоснованием экономической деятельности нового вида занятости, например: «Закономерности взаимодействия субъектов самозанятости и их инвесторов» [3], «Самозанятость населения в российской экономике: формирование и регулирование» [7], «Самозанятость на селе: проблемы и тенденции развития» [1]. В педагогике вопросы готовности к самозанятости не рассматривались.

Новые социальные условия и предпосылки обусловливают актуальность изучаемого педагогического явления сегодня:

– открытость экономики, ее интеграция в системе внутрихозяйственных связей, право самозанятого осуществлять экономические операции с юридическими и физическими лицами;

– максимальная свобода собственной хозяйственной деятельности по самозанятости;

– полная ответственность за результаты своей экономической деятельности по самозанятости;

– свободное ценообразование на рынке сбыта услуг или товаров;

– растущий интерес населения к новому виду деятельности на рынке труда;

– снижение реальных доходов населения;

Сокращение рабочих мест из-за цифровизации и роботизации рабочих мест.

Сегодня для самозанятых специалистов на рынке труда регламентирующими документами являются ФЗ от 27.11.2018 «О проведении эксперимента по установлению специального налогового режима «Налог на профессиональный доход» и Налоговый кодекс РФ.

Социальные запросы общества могут быть удовлетворены решением данной проблемы исследования:

– универсальность выпускника системы СПО на рынке труда;

– возможность самореализации в обществе;

– снижение безработицы в регионах;

– пополнение бюджетов различных уровней;

– возможность увеличения реальных доходов населения;

– импорт замещение товаров народного потребления;

– расширение рынка услуг или реализации товаров самозанятыми.

Новизна проблемы сегодня:

– легализация самозанятости через ФЗ от 27.11.2018 № 422 «О проведении эксперимента по установлению специального налогового режима «Налог на профессиональный доход» и Налоговый кодекс РФ;

— возможность выпускников СПО осуществлять деятельность по самозанятости на рынке труда;

— наличие потребности в условиях сегментации рынка труда в самозанятых работниках;

— дальнейшее развитие экономики зависит от развития самозанятости на рынке труда;

— в условиях цифровизации и роботизации реальных отраслей экономики и сферы услуг высвобождаемые работники имеют возможность осуществить переход в самозанятых работников на рынке труда.

Методология

Рассмотрим более подробно используемые методы при проведении опытно-экспериментальной работы.

Методы-операции:

— *изучение литературы, документов и результатов деятельности* (изучение научной литературы по проблеме исследования);

— *наблюдение* (использовалось на различных этапах: повышение квалификации преподавателей по дополнительной профессиональной программе «Современный рынок труда», обучение студентов по МДК «Самозанятость на рынке труда»);

— *измерение* (проводилось при проведении опытно-экспериментальной работы);

— *опрос устный и письменный* (применялся в различных группах: успешных самозанятых, преподавателей техникумов, студентов первых, выпускных курсов и выпускников прошлого года);

— *экспертные оценки* (применялись при проведении конкурса между студентами «Я самозанятый», посредством задействованных успешных самозанятых в качестве экспертов);

— *тестирование* (применялось на констатирующем и формирующих этапах опытно-экспериментальной работы).

Методы-действия:

— *методы отслеживания объекта: обследование, мониторинг, изучение и обобщение опыта* (использовались на различных этапах: констатирующем и формирующем — при организации опытно-экспериментальной работы по формированию готовности студента техникума к самозанятости на рынке труда; опубликовано 14 статей по теме научного исследования);

— *методы преобразования объекта: опытная работа, эксперимент* (использовались в анализе содержания и оценки результатов опытно-экспериментальной работы).

Посредством метода Р. К. Рича и Дж. Б. Мангейма мы определили минимальный объем участников опытно-экспериментальной работы для объективности результатов исследования.

Опытно-экспериментальная работа констатирующего этапа была осуществлена на базе техникумов системы потребительской кооперации РФ. В процессе ее осуществления были задействованы 719 участников, отобранных среди обучающихся, а также 53 участника, которые были отобраны из штатной структуры профессиональных образовательных организаций.

Опытно-экспериментальная работа включала в себя комплекс конкретных критериев для определения уровня готовности студента техникума к самозанятости на рынке труда:

— операциональный критерий;

— психолого-социальный;

— психофизиологический;

— ориентационный;

— мотивационный.

В последующем после проведения диагностики использовалась методика расчета среднего показателя, коэффициента продуктивности, прироста показателя, прироста значений для каждого из критериев сформированности готовности студентов техникумов к самозанятости на рынке труда, полученных на различных этапах эксперимента.

Рассмотрим начальный уровень сформированности критериев готовности студентов техникумов к самозанятости на рынке труда, полученные в ходе эксперимента на констатирующем этапе, на примере операционального критерия (табл. 1).

Полученные и обработанные исходные данные позволяют сделать вывод, что все группы, участвующие в опытно-экспериментальной работе, находятся примерно на одном уровне сформированности готовности студентов к самозанятости на рынке труда.

Результаты

В опытно-экспериментальной работе формирующего типа участвовали 317 участников. Данный вид эксперимента мы выстроили на базе поэтапного подхода, который использовали такие специалисты, как В. В. Краевский [6], В. И. Загвязинский [5], А. А. Вербицкий [2]. На начальном этапе были выделены три экспериментальные группы и три контрольные экспериментальные группы. Проведена реализация педагогической модели формирования готовности студентов техникума к самозанятости на современном рынке труда:

— развитие необходимых качеств личности будущего специалиста (мотивации, направленности к самозанятости, коммуникативности, компетентно-

Таблица 1

Начальный уровень сформированности критериев готовности студентов техникумов к самозанятости на рынке труда, полученные в ходе эксперимента на констатирующего этапе

Группа	Кол-во испытуемых	Начальный уровень критериев сформированности готовности студентов техникумов к самозанятости на рынке труда					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во испыт.	%	Кол-во испыт.	%	Кол-во испыт.	%
1	2	3	4	5	6	7	8
Операциональный критерий							
Экспериментальная группа № 1	60	25	41,67	23	38,33	12	20,00
Экспериментальная группа № 2	62	28	45,16	23	37,10	11	17,74
Экспериментальная группа № 3	58	26	44,83	22	37,93	10	17,24
Контрольная экспериментальная группа № 1	54	30	55,56	13	24,07	11	20,37
Контрольная экспериментальная группа № 2	40	20	50,00	11	27,50	9	22,5
Контрольная экспериментальная группа № 3	43	24	55,81	12	27,91	7	16,28

сти по самозанятости, целеустремленности, психоэмоциональной стабильности, профессиональной компетентности, самоорганизованности и самостоятельности);

– освоение в период получения специальности дополнительных общих и профессиональных компетенций, необходимых для осуществления деятельности по самозанятости на рынке труда (МДК «Самозанятость на рынке труда» ОК-1, ОК-2, ОК-3, ОК-4, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5);

– организация современной развивающей образовательной среды формирования готовности студента техникума к самозанятости на современном рынке труда (повышение квалификации педагогических работников ДПП ПК «Современный рынок труда»; электронное учебное пособие «Самозанятость на рынке труда»; основная профессиональная образовательная программа с учетом современного рынка труда; современная материальная база профессиональной образовательной организации; современное оборудование, организация творческих мастерских, современное учебно-методическое обеспечение, профессиональные конкурсы по самозанятости, привлечение в образовательный процесс успешных самозанятых).

В таблице 2 приведены результаты диагностики испытуемых групп после реализации педагогической модели формирования готовности студентов техникума к самозанятости на современном рынке труда.

Таблица 2

Итоговый уровень сформированности критериев готовности студентов техникумов к самозанятости на рынке труда, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы на формирующем этапе

Группа	Кол-во испытуемых	Итоговый уровень критериев сформированности готовности студентов техникумов к самозанятости на рынке труда					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%
1	2	3	4	5	6	7	8
Операциональный критерий							
Экспериментальная группа 1	60	7	11,67	41	68,33	12	20,00
Экспериментальная группа 2	62	7	11,29	44	70,97	11	17,74
Экспериментальная группа 3	58	7	12,07	40	68,97	11	18,97
Контрольная экспериментальная группа 1	54	28	51,85	14	25,93	12	22,22
Контрольная экспериментальная группа 2	40	18	45,00	12	30,00	10	25,00
Контрольная экспериментальная группа 3	43	22	51,16	12	27,91	9	20,93

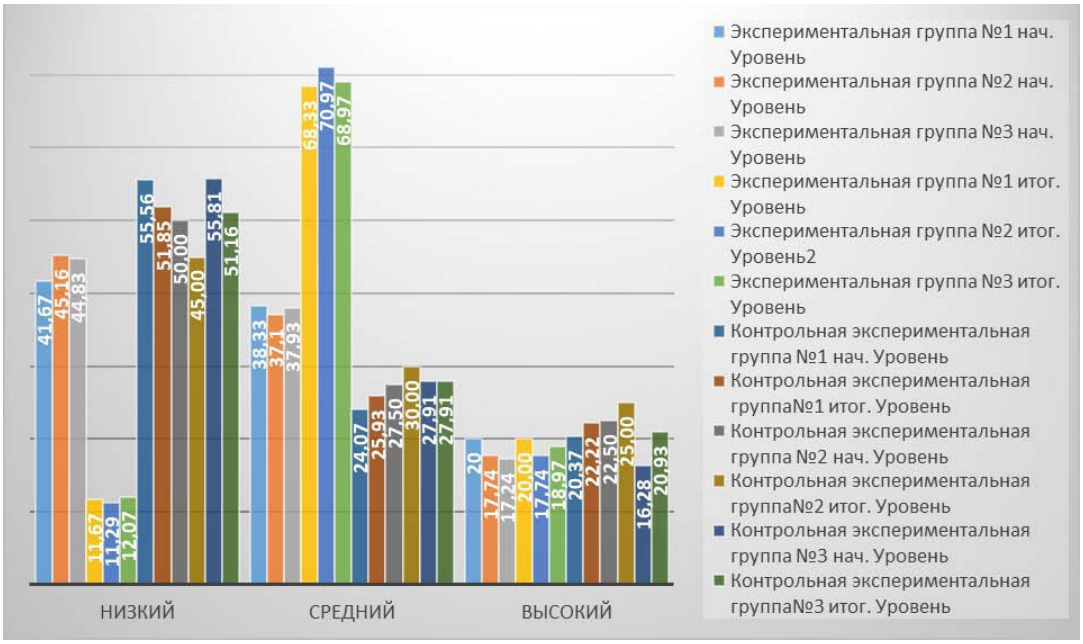

Рис. 1. Показатели начальных и итоговых уровней операционального критерия сформированности готовности студентов, полученных в ходе различных этапов опытно-экспериментальной работы (констатирующий и формирующий)

Так, например, в экспериментальной группе 1 начальные уровни показателей операционального критерия имели следующие абсолютные значения: у 41,67 % испытуемых — низкий уровень, у 38,33 % испытуемых — средний уровень, у 20,00 % испытуемых — высокий уровень. В то же время конечные показатели имели отличие в положительной динамике. В частности: 11,67; 68,33 и 20,00 % (рис. 1).

В итоге проведения эксперимента на формирующем этапе диагностика выявила во всех задействованных экспериментальных группах, что установлен закономерный прирост значений среднего показателя. В частности: в экспериментальной группе 1 этот прирост составил 0,30, в экспериментальной группе 2 — 0,34, в экспериментальной группе 3 — 0,34. Таким образом отмечается достижение позитивного действия на сформированность операционального критерия в экспериментальных группах 1, 2 и 3. Тем самым положительное воздействие ярко выражено именно в экспериментальных группах 1, 2, 3. В то же время экспериментальных контрольных группах 1, 2 и 3 прирост значений среднего показателя оказался незначительным (0,06; 0,08; 0,09) и много меньшим, чем в экспериментальных группах.

В таблице 3 вычисленные значения коэффициентов эффективности по результатам конечной диагно-

Таблица 3

Математические расчеты данных по операциональному критерию сформированности готовности студентов техникума, полученных в ходе различных этапов опытно-экспериментальной работы (констатирующий и формирующий)

Группа	Показатель (значение)					
	Средний показатель		Показатель прироста	Коэффициент продуктивности (эффективности)		Прирост значений
Экспериментальная группа 1	1,78	2,08	0,30	1,59	2,64	1,04
Экспериментальная группа 2	1,73	2,06	0,34	1,35	2,37	1,02
Экспериментальная группа 3	1,72	2,07	0,34	1,36	2,47	1,11
Контрольная экспериментальная группа 1	1,65	1,70	0,06	–	–	–
Контрольная экспериментальная группа 2	1,73	1,80	0,08	–	–	–
Контрольная экспериментальная группа 3	1,60	1,70	0,09	–	–	–

стики в экспериментальных группах, проведенной в ходе формирующего эксперимента, составили в экспериментальной группе 1 — 1,39, в экспериментальной группе 2 — 1,43, в экспериментальной группе 3 — 2,03). Они все превышают 1, что фиксирует статистическую состоятельность осуществленного формирующего эксперимента и тот факт, что анализируемые позитивные изменения в сформированности операционального критерия готовности студентов техникума произошли под целенаправленным педагогическим воздействием.

Заключение

В итоге проведения эксперимента на формирующем этапе диагностика выявила во всех задействованных экспериментальных группах, что установлен закономерный прирост значений коэффициента эффективности. В частности: в экспериментальной группе 1 этот прирост составил 1,04, в экспериментальной группе 2 — 1,02, в экспериментальной группе 3 — 1,11. Исходя из полученных выходных данных в ходе эксперимента на формирующем этапе, мы видим больший эффект педагогического воздействия, в отличие от других данных контрольных экспериментальных групп 1, 2, 3, что является закономерным. Данные показатели свидетельствуют о положительной результативности педагогической модели формирования готовности студента техникума к самозанятости на современном рынке труда.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее раскрытие всего спектра затронутых проблем формирования готовности студента техникума к самозанятости на современном рынке труда. Перспективные направления развития идей данного исследования мы видим в углублении практической подготовки студентов техникумов к самозанятости на рынке труда, актуализации содержания программы по повышению квалификации педагогических работников техникумов, разработке и актуализации учебно-методического обеспечения.

Литература

1. Бердникова Г. И. Самозанятость на селе: проблемы и тенденции развития: дис. … канд. экон. наук. М., 2013. 177 с.
2. Вербицкий А. А. О структуре и содержании диссертационных исследований // Педагогика. 1994. № 3. С. 15–20.
3. Духнова Л. В. Закономерности взаимодействия субъектов самозанятости и их инвесторов: дис. … канд. экон. наук. Новочеркасск, 2002. 201 с.
4. Жуков А. Г. Образовательная среда формирования готовности студента техникума к самозанятости на рынке труда. DOI: 10.37882/2223-2982.2022.03.15 // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 3. С. 56–59.
5. Загвязинский В. И. О стратегических ориентирах развития образования на современном этапе // Образование и наука. 1999. № 1. С. 32–40.
6. Краевский В. В. Методология и педагогика. Чебоксары, 2001. 244 с.
7. Максимович Л. В. Самозанятость населения в российской экономике: формирование и регулирование: дис. … канд. экон. наук. Саратов, 2006. 180 с.
8. Мангейм Дж. Б., Рич Р. К. Политология. Методы исследования. М., 1997. 544 с.
9. Налоговый кодекс РФ.
10. О проведении эксперимента по установлению специального налогового режима «Налог на профессиональный доход»: федеральный закон от 27 ноября 2018 № 422.

References

1. Berdnikova G. I. Samozanyatost' na sele: problemy i tendencii razvitiya [Self-employment in rural areas: problems and development trends]. Ph. D. thesis. Moscow, 2013, 177 p. (In Russian).
2. Verbitsky A. A. O strukture i soderzhanii dissertacionnyh issledovanij [On the structure and content of dissertation research]. *Pedagogy,* 1994, no. 3, pp. 15–20. (In Russian).
3. Dukhnova L. V. Zakonomernosti vzaimodejstviya sub"ektov samozanyatosti i ih investorov [Patterns of interaction between self-employment entities and their investors]. Ph. D. thesis. Novocherkassk, 2002, 201 p. (In Russian).
4. Zhukov A. G. Obrazovatel'naya sreda formirovaniya gotovnosti studenta tekhnikuma k samozanyatosti na rynke truda [The educational environment of the college student's readiness formation for self-employment in the labor market]. DOI: 10.37882/2223-2982.2022.03.15. *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities,* 2022, no. 3, pp. 56–59. (In Russian).
5. Zagvyazinsky V. I. O strategicheskih orientirah razvitiya obrazovaniya na sovremennom etape [On strategic guidelines for the development of education at the present stage]. *The Education and Science Journal,* 1999, no. 1, pp. 32–40. (In Russian).
6. Krayevsky V. V. Metodologiya i pedagogika [Methodology and pedagogy]. Cheboksary, 2001, 244 p. (In Russian).
7. Maximovich L. V. Samozanyatost' naseleniya v rossijskoj ekonomike: formirovanie i regulirovanie [Self-employment of the population in the Russian economy: formation and regulation]. Ph. D. thesis. Saratov, 2006, 180 p. (In Russian).
8. Mannheim J. B., Rich R. K. Politologiya. Metody issledovaniya [Political science. Research methods]. Moscow, 1997, 544 p. (In Russian).
9. Nalogovyj kodeks RF [The Tax Code of the Russian Federation]. (In Russian).
10. O provedenii eksperimenta po ustanovleniyu special'nogo nalogovogo rezhima «Nalog na professional'nyj dohod» [On the experiment to establish a special tax regime "Professional Income Tax"]. Federal law of November 27, 2018 No. 422. (In Russian).

ИЗ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

FROM THE HISTORY OF EDUCATION

УДК/UDC 372.8
DOI 10.54509/22203036_2022_4_156
EDN ATAXIF

Левченко Вероника Александровна
старший преподаватель кафедры китайской филологии Института востоковедения Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Levchenko Veronika A.
Senior Lecturer at the Department of Chinese Philology, the Institute of Oriental Studies, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧИКОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОВРЕМЕННЫЕ РЕАЛИИ

TRAINING OF CHINESE LANGUAGE TRANSLATORS: HISTORICAL EXPERIENCE AND MODERN REALITIES

Введение. Обращение к истории организации профессиональной подготовки переводчиков китайского языка имеет несомненную актуальность, т. к. оно позволяет дополнить уже существующее историко-педагогическое знание. Имеющийся положительный опыт может использоваться в современной образовательной практике.

Методология. Вопросы преподавания китайского языка и подготовки переводчиков получили свое освещение в широком перечне источников, теоретический анализ которых обладает достаточной информативностью для изучения заявленной темы.

Результаты. Межгосударственное и приграничное сотрудничество России с Китаем создавало необходимость в переводчиках китайского языка. Они требовались различным государственным ведомствам и коммерческим структурам для выполнения устных и письменных переводов. Профессиональную подготовку переводчиков следует рассматривать в контексте истории преподавания китайского языка. Первые шаги в этом направлении были сделаны еще в XVIII в. Важную роль в подготовке переводчиков-китаеведов сыграла Русская православная миссия, члены которой изучали китайский язык, занимались переводами, составлением словарей и пособий. Китайский язык преподавался в специально созданных школах и училищах, интегрировавших общеобразовательную и профессиональную лингвистическую подготовку.

В университетах были созданы кафедры, факультеты и институты, не только занимавшиеся образовательной деятельностью, но и многоаспектными научными исследованиями. В процессе обучения учащиеся не только овладевали китайским языком, но и могли приобрести обширные страноведческие знания.

Заключение. К существующему моменту накоплен богатый опыт подготовки переводчиков китайского языка. В современных условиях переводчик должен обладать широким спектром компетенций, которые необходимы при реализации его профессиональной деятельности.

Introduction. The appeal to the history of the organization of professional training of translators of the Chinese language is undoubtedly relevant, because it allows supplementing the already existing historical and pedagogical knowledge. The existing positive experience can be used in the modern educational practice.

Methodology. The issues of teaching Chinese and training translators have received their coverage in a wide list of sources; the theoretical analysis has sufficient informative value to study the stated topic.

Results. The implementation of interstate and cross-border cooperation between Russia and China created the need for Chinese language translators. They were required by various government departments and commercial structures to perform oral and written translations. The professional training of translators should be considered in the context of the history of teaching Chinese. The first steps in this field were made in the XVIII century. The Russian Orthodox Mission played an important role in the training of Chinese translators, whose members studied Chinese, were engaged in translations, compiling dictionaries and manuals. Chinese was taught in specially created schools and colleges that integrated general education and professional linguistic training. Departments, faculties and institutes were established at universities, not only engaged in educational activities, but also in multidimensional scientific research. In the process of learning, students not only mastered the Chinese language, but also could acquire extensive regional knowledge.

Conclusion. We have accumulated an extensive and diverse experience in training Chinese translators. In modern conditions, a translator must have a wide range of competencies that are necessary for the implementation of one's professional activity.

Ключевые слова: китайский язык, методика преподавания, профессиональное образование, подготовка переводчиков.

Keywords: Chinese language, teaching methods, vocational education, training of translators.

Введение

Последнее десятилетие характеризуется расширением российско-китайского сотрудничества в различных областях, что актуализирует задачу профессиональной подготовки переводчиков. Современный социальный заказ направлен на подготовку квалифицированного специалиста, обладающего широким спектром универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, конкурентоспособного на рынке труда и готового к профессиональному росту.

Как известно, современные педагогические концепции и подходы являются закономерным результатом предыдущих этапов развития образовательных систем. В этой связи особую актуальность приобретают систематизация историко-педагогического знания, выступающая предпосылкой дальнейшего развития педагогической теории и практики, и разработка наиболее эффективных методов и технологий профессиональной подготовки переводчика.

Несмотря на значительный интерес, проявленный к отечественной истории профессиональной подготовки переводчиков, остаются некоторые аспекты, требующие более глубокого изучения. К ним можно отнести организацию подготовки переводчиков китайского языка и историю методики его преподавания, поэтому обращение к источникам, датированным XIX — началом XX вв. позволит систематизировать научное знание, критический анализ которого будет способствовать лучшему пониманию современных педагогических и методических проблем.

Методология

Осуществлен теоретический анализ источников, позволяющих выделить и рассмотреть сведения, касающиеся подготовки переводчиков и организации обучения китайскому языку в XVIII — начале XX вв., сделать выводы и обобщения. Источниковедческий обзор показывает, что указанные вопросы рассматривались исследователями в контексте развития международных связей, внешнеторговых отношений, деятельности Посольского приказа. Представляют интерес работы, освещающие функционирование конкретных учебных заведений, кадровое и учебно-методическое обеспечение преподавания китайского языка. Обращение к нормативно-правовым документам, педагогическим и методическим работам позволяет проанализировать особенности подготовки переводчиков китайского языка в современных условиях.

Результаты

Перевод как вид профессиональной деятельности имеет длительную историю, способствуя при этом установлению и поддержанию дипломатических отношений, осуществлению экономических и гуманитарных связей, преодолению языковых и социокультурных барьеров. В подтверждение сказанному можно привести сведения о переводчиках Посольского приказа, штат которых, составляя в 1689 г. 15 человек, к 1701 г. увеличился до 23 [17, с. 22].

Проведенный анализ показал, что лиц, занимающихся переводческой деятельностью, называли по-разному: толмач, драгоман, переводчик. Обращение к материалам, отражающим историю Посольского приказа, показало, что толмачи и переводчики выполняли разные профессиональные функции. Толмачи предназначались для устного общения («устных объяснений») с иностранцами, а переводчики выполняли письменные переводы «присылаемых из того или другого государства грамот, равно как и всякого рода иноязычных документов, поступавших в Посольский приказ, а также сопровождение русских грамот, посылаемых заграницу, соответственными переводами» [2, с. 53–54]. По мнению С. А. Белокурова, должность переводчика считалась более высокой [2, с. 53–54].

Что касается драгоманов, то по роду своей профессиональной деятельности они были ориентированы на восточные языки и востребованы «при объяснениях с восточными уроженцами» [18]. По оценкам современников, данная профессия не была легкой, поскольку предполагала службу за границей и «на отдаленных окраинах» без особых перспектив карьерного роста, причем за небольшое жалование. «Служить на 300–600 рублях серебром годового содержания, прозябая в какой-нибудь глуши, без всякой надежды вырваться когда-либо из такого положения или хотя сколько-нибудь его улучшить», — читаем в документе [13, с. 12].

Следует отметить, что значимость профессии переводчика возросла в период правления Петра I, активизировавшего контакты с европейскими государствами. Специальный указ (1712 г.) упорядочивал переводческую деятельность, установив высокие требования к выполнению переводов. Источники свидетельствует, что переводчики зачастую отличались высоким профессионализмом, умели ясно излагать мысли, что получило одобрение Петра I, ставившего их тексты «в образец тогдашнего литературного языка» [17, с. 22].

Закономерным следствием проведенных Петром I реформ стало увеличение количества людей, владевших европейскими языками, хотя говорить о массовом их изучении не представляется возможным. Появились специальные языковые школы для подготовки переводчиков, одна из которых была открыта в Москве под руководством пастора Э. Глюка (1703 г.). Другим способом профессиональной подготовки переводчиков стала отправка молодых людей для изучения иностранных языков за границу, где они, находясь в естественной языковой среде, успешно достигали требуемых результатов.

Значимым событием стало создание в 1735 г. первой профессиональной организации переводчиков, вошедшей в историю под названием «Русская ассамблея», при которой была создана школа иностранных языков. Следует отметить, что в XVIII — начале XX вв. отечественная школа перевода активно развивалась, о чем свидетельствует появление целой плеяды талантливых переводчиков с европейских и классических языков, среди которых В. А. Жуковский, Н. М. Карамзин, М. В. Ломоносов, В. К. Тредиаковский и др.

Изученные источники дают основания говорить об определенных различиях в подготовке переводчиков европейских и восточных языков. В этой связи можно сослаться на работу Н. И. Веселовского, который отмечает, что изучение восточных языков не являлось «излишнею роскошью, а насущной потребностью», как для «сношений пограничных и заграничных, так и для администрации в местностях населенных инородцами» [3, с. 4]. Он также отмечает, что в течение длительного периода преподавание восточных языков носило чисто практический характер, а в научном отношении «проходило без всякого следа» [3, с. 4].

Потребность в переводчиках китайского языка появилась в середине XVII в., что наглядно подтверждает ситуация, возникшая относительно посольства под руководством боярского сына Ф. И. Байкова, прибывшего в Пекин в 1656 г. В его составе не было людей, знавших китайский язык, «ни образованных лиц, которые могли бы, как делалось впоследствии, объясняться по-латыни с находившимися на китайской службе иезуитами и другими европейцами» [1, с. 166]. Другой причиной, воспрепятствовавшей проведению переговоров, стали культурные различия.

Прежде всего, переводчики были нужны для осуществления приграничной торговли, но по мере развития российско-китайских отношений потребность в них стали испытывать государственные ведомства и структуры. Сказанное подтверждает ходатайство военного губернатора Приморской области (1880 г.) о замене положенного по проекту штата Окружного

управления в Южно-Уссурийском крае переводчика маньчжурского языка переводчиком китайского и маньчжурского языков. Было предложено увеличить ему содержание до двух тысяч рублей, мотивируя тем, что «письменный переводчик китайского языка, предназначающийся для ведения следственных дел, должен быть хорошо оплочен и не может быть приискан за меньшую оплату» [21, с. 68].

Кроме этого, предлагалось разрешить помощникам начальника округа, живущим на участках вне окружного управления, иметь «по одному китайскому толмачу» с выплатой ему содержания в размере шестисот рублей [21, с. 68]. В этой связи можно сослаться на проект штатного расписания Зейского уездного полицейского управления (1897 г.), включающий должности переводчика китайского и маньчжурского языков [9, с. 203].

Власти граничащих с Китаем территорий осознавали практическую значимость изучения китайского языка, о чем свидетельствует сохранившаяся записка о развитии школьного и внешкольного образования, датированная 1911 г. В частности, этот язык предлагалось ввести в курс двухклассных училищ [9].

Важным шагом, направленным на подготовку переводчиков китайского языка, стал указ Петра I, касающийся духовной миссии. Предполагалось при замещении вакантной должности на кафедре сибирского митрополита в Тобольске отправить с ним «добрых и ученых не престарелых иноков двух или трех человек, которые бы могли китайскому и мунгальскому языку и грамоте научитись» [1, с. 173]. Предполагалось, что подобная мера будет содействовать распространению православного учения среди монголов и китайцев и политическим и торговым интересам России [1, с. 173].

Впоследствии Кяхтинский договор (1727 г.) юридически закрепил существование в Пекине Русской духовной миссии, во главе которой находился архимандрит, а в число членов входили лица, отправлявшиеся для изучения китайского и маньчжурского языков. Миссия не только являлась духовным институтом, но и выполняла широкий круг задач, касающихся межгосударственных отношений. Как свидетельствуют источники, изучение китайского языка осуществлялось в непосредственной связи с культурой, чему способствовало как знакомство со страноведческими источниками, так и погружение в реалии повседневности. Совершенствованию языковой подготовки членов миссии способствовали и их активные занятия переводами литературы с китайского языка на русский.

В этой связи можно сослаться на девятую миссию, которая, прибыв в Пекин, «с жаром и увлечением начала изучать язык и обычаи китайцев» [12, с. 86]. Ее возглавлял архимандрит Иакинф (И. Я. Бичурин), среди известных работ которого «Китай в гражданском и нравственном состоянии», «Статистическое описание Китайской Империи», «Китай. Его жители, нравы, обычаи, просвещение» и первый отечественный учебник китайского языка «Хань-вынь ци-мын: Китайская грамматика».

Каждая из направленных в Китай миссий внесла достойный вклад в развитие отечественного китаеведения, что подтверждается написанными научными работами, освещавшими различные аспекты политической, экономической, культурной жизни страны, и подготовленными учебными пособиям, нашедшими свое применение в практике преподавания китайского языка. Владение китайским языком открывало перед участниками миссий широкие перспективы, например, И. К. Рассохин был назначен переводчиком при Академии наук, А. Л. Леонтьев служил в Коллегии иностранных дел, И. П. Войцеховский стал профессором кафедры китайского языка Казанского университета, а К. Г. Крымский преподавал в Кяхтинском училище китайского языка.

Геополитическое положение Забайкалья, Сибири и Дальнего Востока способствовало появлению первых учебных заведений, в которых преподавался китайский язык. У истоков китаеведческого образования находится Иркутск, являвшийся в XVIII в. крупным административным, экономическим, научным и культурным центром Восточной Сибири, расположенным на перекрестке торговых и транспортных путей. Именно здесь в 1725 г. была создана русско-монгольская школа, одним из известных выпускников которой стал И. К. Рассохин, участник Российской духовной миссии, преподаватель и переводчик, автор учебников и словарей китайского и маньчжурского языков. В 1790 г. в Главном народном училище были открыты языковые классы, в которых монгольский язык преподавал переводчик губернского правления Ф. Санжихаев, а маньчжурский и китайский языки — коллежский переводчик А. Парышев. По имеющимся сведениям, изучение языков длилось около четырех лет и прекратилось «по причине их трудности» [5].

В историко-педагогическом осмыслении профессиональной подготовки переводчиков китайского языка особое место занимает Кяхтинское училище (1835–1867 гг.). Сохранившиеся статистические данные свидетельствуют о том, что торговля в Кяхте была весьма оживленной, а большую долю импорта занимал чай. Осуществление деловых контактов и торговых

операций требовало наличия переводчиков, владеющих китайским языком, поэтому именно купечество («торгующие») выступило с инициативой об открытии училища, получившей положительный ответ.

Обучение в Кяхтинском училище китайского языка продолжалось четыре года, здесь имелось также подготовительное отделение, где поступающие учились читать и писать по-русски, разбирали грамматические правила и постигали азы арифметики. Программа обучения давала возможность овладеть китайским языком, приобрести навыки перевода, дополнить их общеобразовательной подготовкой [23].

Обращение к источникам свидетельствует о четком определении целей и содержания обучения. Известно, что следовало вначале объяснять китайскую грамматику с помощью сопоставления подобных явлений с русской, а, в свою очередь, на втором году обучения необходимо повторять ее «с приложением правил оных к употреблению в разговоре, дабы сим способом ясно раскрыть механизм, или существенные свойства китайского языка» [8, л. 158]. Учащиеся заучивали диалоги, названия товаров и «условные знаки фирм». На следующих этапах они занимались «изучением пространных разговоров ими же предварительно переводимых», и сверх того им давались «на дом легкие статьи для перевода» [8, л. 158–159].

Изучение источников показывает, что обучение готовило к деловому общению и носило профессионально ориентированный характер. Сказанное подтверждается донесениями учителя китайского языка К. Г. Крымского о том, что ученики «перевели на китайский язык и очень твердо выучили наизусть шесть разговоров, при растаможке с китайцами в сем месте надобных» [8, л. 131]. Согласно программе, формировались умения как устной, так и письменной речи, а также навыки перевода. При чтении акцентировали внимание учащихся на правильном произношении слов, «без коего речи в китайском языке принимаются противное мысли значение или даже вовсе бывают непонятны» [6, л. 4–4об].

Как мы видим, организация обучения в Кяхтинском училище китайского языка позволяла сформировать умения во всех видах речевой деятельности. Высокий статус учебного заведения подтверждает проведение итоговых публичных испытаний с присутствием представителей таможни и «торгующих», которые давали испытуемым задания на перевод.

Кяхтинское училище китайского языка позволило сформировать кадровый резерв переводчиков, без которого не представлялось возможным развитие внешнеторговых отношений и приграничного сотрудничества. Деятельность училища способствовала развитию методики преподавания китайского языка, а идеи, высказанные К. Г. Крымским, не утратили своей значимости и сегодня. В частности, он писал о необходимости профессионального отбора претендентов и рекомендовал «допускать к изучению китайского языка только тех из них, кои при охоте говорить по-китайски имеют хорошие к тому способности» [7, л. 5]. Он подчеркивал важность языковой практики, называя одним из вариантов привлечение носителя языка в качестве собеседника — «губернера».

Другим важным центром изучения китайского языка стала Первая Казанская гимназия, отличавшаяся своим многоязычием. Этому во многом способствовал приезд в Казань члена десятой Русской духовной миссии в Пекине архимандрита Даниила (Д. П. Сивиллов), который с 1837 г. начал преподавать его в Казанском университете и параллельно в гимназии.

В 1838 г. к преподаванию китайского языка в гимназии «для практики в этом языке» приступил губернский секретарь А. И. Сосницкий, служивший ранее переводчиком на Кяхтинской таможне. Как и другие известные китаеведы, он был выходцем из Русской духовной миссии, в которую он был определен в 1819 г. Важно, что он имел педагогический опыт («исправлял должность надзирателя»), который получил в училище для албазинских детей, «занимаясь вместе с сим изучением китайского языка и собиранием разных сведений, относившихся до торговли китайцев» [11]. По имеющимся данным, в 1841 г. состоялся первый выпуск из гимназии в университет учеников, «предварительно приготовленных к занятию китайскою словесностью» [10, с. 60].

Обращает на себя внимание малочисленность групп, например, в течение учебного года, продолжавшегося с 2 сентября 1847 г. по 18 июня 1848 г., китайский язык изучали всего три ученика, однако хорошие результаты показал только один, два других ученика были исключены. В 1848/49 учебном году китайский язык изучал только один ученик, и, по отзыву профессора И. П. Войцеховского, «успехи были отличные» [11].

Сведения о том, как строился учебный процесс в гимназии, достаточно ограничены, известно лишь, что воспитанники занимались изучением китайской грамматики и переводами сочинений Конфуция [10, с. 61]. Примечательно, что обучение китайскому языку осуществлялось в соответствии с программой, один из вариантов которой был подготовлен старшим учителем И. А. Ладухиным, активно занимавшимся разработкой учебных материалов.

В источниках, посвященных преподаванию восточных языков в Первой Казанской гимназии, подчеркивается стремление сочетать теоретические и практические аспекты обучения. В этой связи особенно отмечены успехи, связанные с привлечением к преподаванию носителя языка («природного китайца»). Сведения о нем весьма ограничены, известно лишь, что он поступил в гимназию надзирателем, не говорил по-русски и «принес очень большую пользу, в особенности в отношении китайского письма, которым он, по словам профессора китайского языка, весьма хорошо обладал» [11].

Как выше уже упоминалось, первая университетская кафедра китайского языка появилась в Казани в 1837 г., и ее деятельность была непосредственно связана с именами известных отечественных китаеведов: архимандрита Даниила (Д. П. Сивиллов), И. П. Войцеховского, В. П. Васильева, определивших направления развития российской синологии. Спустя несколько лет успешной научно-исследовательской и образовательной деятельности кафедра прекратила свое существование в связи с закрытием восточного отделения в Казанском университете. Богатая синологическая библиотека, учебные материалы и коллекции были переданы созданному в 1855 г. Восточному факультету Санкт-Петербургского университета, остающемуся и сегодня ведущим центром российского китаеведения.

Обучение на Восточном факультете велось по пяти направлениям («разрядам»), одним из которых являлось китайско-маньчжурское. Организация учебного процесса предполагала проведение лекций и практических занятий, при этом «в силу свойств большинства предметов этого факультета, почти каждая лекция необходимо заключала в себе и элемент практических занятий» [14, с. 35].

Профессорско-преподавательский состав факультета отличал высокий профессионализм, о чем свидетельствуют полученные степени доктора китайской словесности. В 1889 г. такие степени получили С. М. Георгиевский, защитивший диссертацию «Анализ иероглифической письменности китайцев, как отражающей в себе историю китайского народа», и А. О. Ивановский — «Юнь-наньские инородцы в период династий Юань, Минь и Дай-Цинь» [14, с. 37]. Большой вклад в изучение Китая внес В. П. Васильев, круг научных интересов которого включал философию, литературоведение, историю и религию. В контексте изучения истории методики преподавания китайского языка вызывают интерес составленные им хрестоматии и издания по иероглифике.

Сотрудники факультета осуществляли научные изыскания по различным направлениям, что подтверждают отчеты факультета за разные годы. В 1907 г. приват-доцент А. И. Иванов опубликовал работы «Китайские повести и значение их для изучения этнографии», «О редкой китайской монете», «О памятниках монгольской династии», «Записка о транскрипции китайских знаков». Он прочитал несколько публичных лекций о китайской письменности, символизме в китайском орнаменте, а также «Историческо-географический очерк Китая в связи со значением его для культуры Запада». В свою очередь приват-доцент П. С. Попов подготовил к изданию учебное пособие «Краткое введение в изучение китайского языка» [16, с. 193].

В материалах, освещающих научную деятельность факультета, говорится об издании в 1910 г. приват-доцентом В. М. Алексеевым работ о реформе китайского образования, пекинском диалекте, «разговорном обозначении так называемых китайских ключевых знаков» [16, с. 216]. Приват-доцент А. И. Иванов опубликовал теоретические работы о педагогической литературе, китайском зеркале, а также разработал «Начальное руководство по китайскому языку» и «Руководство для изучения скорописи Востоковедения». Он активно занимался научно-просветительской деятельностью, выступал с докладами («прочел сообщение»), один из которых был посвящен древним юристам Китая [16, с. 218].

По имеющимся сведениям, к учебному процессу привлекали носителей языка, что способствовало формированию фонетических навыков и обеспечивало возможность разговорной практики. В 1891 г. был приглашен преподаватель школы переводчиков Гаоинь-цы, который оказался «лучшим из доселе бывших лекторов китайского языка» [19, с. 194]. После него сменилось еще несколько лекторов, а с 1907 г. к преподаванию приступил Чэнге, работавший в русско-китайском банке [19, с. 195].

Очередной страницей в поступательном развитии китаеведческого образования стало открытие в 1899 г. Восточного института во Владивостоке с целью подготовки «учащихся в нем лиц к службе в административных и торгово-промышленных учреждениях Восточно-азиатской России и прилегающих государств» [4]. Китайский язык изучали все студенты, и в дополнение к нему со второго курса можно было выбрать еще один иностранный язык: корейский, маньчжурский, монгольский, японский. Обучение в институте сочетало языковую и глубокую регионоведческую подготовку, что достигалось посредством изучения экономических и юридических дисциплин.

С Восточным институтом тесно связана научно-педагогическая деятельность А. В. Рудакова, многие из его работ внесли вклад в методику преподавания китайского языка. Большой практический опыт преподавательской и переводческой деятельности позволил ему создать учебные пособия и руководства по изучению китайского языка: «Гуань-хуа чжи-нань. Руководство к изучению китайской мандаринской речи», «Китайские разговоры официального и коммерческого характера. Руководство к переводам с рус. на кит. яз». Заслуживает положительной оценки и учебно-методическая деятельность П. П. Шмидта, подготовившего и опубликовавшего «Начальные чтения по китайскому языку. Пособие к изучению разговорного китайского языка пекинского наречия», «Лингвистическое введение в изучение китайского языка. Начальные чтения по китайскому языку», «Опыт мандаринской грамматики с текстами для упражнений. Пособие к изучению разговорного китайского языка пекинского наречия».

Одним из факторов, предопределивших успешную организацию профессиональной подготовки переводчиков китайского языка, стало наличие учебных, справочных и страноведческих изданий. В этой связи следует упомянуть о помощи меценатов в создании синологических библиотек в учебных заведениях. Одним из таких примером является передача иркутским купцом Ф. Щегориным в дар Главному народному училищу книг на китайском и маньчжурском языках в 1802 г. [5]. Другим примером стала библиотека Кяхтинского училища китайского языка, формировавшаяся при непосредственном участии местного купечества. Подтверждает сказанное и получение Восточным факультетом Санкт-Петербургского университета в 1907 г. в подарок коллекции китайских книг в одиннадцати ящиках, отправленной из Владивостока наследниками коммерции советника М. Г. Шевелева [15, с. 110].

Проведенный анализ источников позволяет выделить некоторые особенности организации подготовки переводчиков китайского языка в XVIII — начале XX вв., которая осуществлялась в разных видах учебных заведений, причем не только в высших. Следует отметить, что в рассматриваемый период изучение китайского языка зачастую велось с целью подготовки к переводческой деятельности, поэтому данные вопросы тесно переплетаются между собой. Как свидетельствую источники, несмотря на наличие определенных проблем, в целом учебные заведения решали поставленные перед ними задачи по подготовке кадрового резерва переводчиков. Практический опыт преподавания китайского языка способствовал становлению методики преподавания, позволял делать теоретические выводы и обобщения. В числе факторов, предопределивших результативность подготовки переводчиков китайского языка, можно назвать: наличие программ; определение целей и содержания обучения; обеспеченность учебной литературой; малочисленность групп, позволявшую обеспечивать индивидуализацию обучения; высококвалифицированный преподавательский состав, имевший опыт работы в качестве переводчика; привлечение носителей языка; достаточно высокую мотивацию обучения; интегрированное овладение всеми видами речевой деятельности без игнорирования каких-то аспектов языка; обучение письменной и устной речи; изучение языка в непосредственной связи с культурой.

Проблемы подготовки переводчиков и совершенствования методики преподавания китайского языка сохраняют свою актуальность и сегодня, когда наблюдается стабильный спрос на переводческие услуги и потребность в специалистах, владеющих этим языком. В настоящее время переводчиков китайского языка готовят многие высшие учебные заведения, обеспечивающие лингвистическую и общегуманитарную подготовку. Примечательно, что продолжает наблюдаться определенная территориальная дифференциация профессиональных образовательных организаций, реализующих образовательные программы подготовки переводчиков, и многие из них, как и было ранее, сосредоточены в регионах, находящихся в непосредственной близости с Китаем в Сибирском и Дальневосточном федеральных округах.

Практическая деятельность переводчика китайского языка сегодня весьма разнообразна и предполагает выполнение устных и письменных переводов. Востребованы письменные переводы официально-деловой документации, материалов сайтов, инструкций, презентаций, текстов различной отраслевой направленности (экономика, торговля, строительство, судостроение, авиастроение, металлургия, нефтедобыча и др.), а также ведение деловой переписки. Переводчики имеют возможность продемонстрировать свои навыки и умения в области устного перевода, принимая участие в официальных встречах, деловых переговорах, интервью, пресс-конференциях, совещаниях, брифингах, видеоконференциях, проводимых, в том числе, и в дистанционном режиме, при работе с делегациями.

Следует отметить, что, несмотря на несомненную близость к другим лингвистическим специальностям и направлениям подготовки, профессия перевод-

чика имеет определенные особенности, которые следует учитывать при обучении. Обращение к профессиональному стандарту специалиста в области перевода демонстрирует достаточно специфичные трудовые действия и функции, например «определение типа исходного текста и его жанровой принадлежности; поиск аналогичных текстов по заданной тематике и (или) шаблонов; осуществление межъязыкового письменного перевода текста с использованием имеющихся шаблонов; саморедактирование текста перевода; оформление текста перевода в соответствии с требованиями, обеспечивающими аутентичность исходного формата; прохождение процедуры нотариального свидетельствования подлинности подписи переводчика на переводе документов» [20].

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлению 45.03.02 «Лингвистика» и специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение», устанавливая компетентностный подход к организации профессионального обучения лингвистов-переводчиков, предполагают формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Приведем в качестве примера ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (2020), предусматривающий подготовку выпускника к решению педагогических, переводческих, консультационных и научно-исследовательских задач профессиональной деятельности. Важное место среди формируемых общепрофессиональных компетенций занимают ОПК-3 «способен порождать и понимать устные и письменные тексты на изучаемом иностранном языке применительно к основным функциональным стилям в официальной и неофициальной сферах общения» и ОПК-4 «способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения» [22].

В свете современных образовательных запросов большое внимание уделяется практико-ориентированному обучению, формированию практических навыков и умений профессиональной деятельности посредством решения реальных задач. В этой связи несомненную значимость имеет привлечение работодателей, знающих переводческую деятельность «изнутри», а также должным образом организованное проведение переводческих практик в специализированных компаниях, службах, отделах различных ведомств, предприятий и организаций.

Успех в переводческой деятельности предопределяют не только хорошее знание китайского языка и стратегий перевода и сформированные переводческие умения, но и определенный набор личностных качеств и способностей, таких как коммуникабельность, исполнительность, ответственность, внимательность, мобильность, быстрота реакции, решительность при принятии переводческих решений, стрессоустойчивость, способность работать в команде. Высокий уровень владения информационно-коммуникационными технологиями позволит переводчику быстро находить не только необходимую лексику, но и информацию. Отсутствие узкой специализации потребует от выпускника университета умения оперативно погружаться в определенную предметную область, самостоятельно овладевать новыми профессиональными подъязыками в зависимости от задач профессионального общения.

В профессиональной подготовке переводчика следует учитывать специфику китайского языка, состоящую в тесной взаимосвязи между собой различных его аспектов, которыми невозможно овладеть по отдельности, а также его принадлежность к числу тональных языков, что требует большего внимания к обучению аудированию. Повышению результативности обучения может способствовать применение на занятиях приемов, имитирующих погружение в естественную речевую среду, использование аутентичных материалов или составленных с учетом особенностей культуры и менталитета носителей языка. В этой связи несомненный методический потенциал имеют ролевые игры, моделирующие реальное общение в определенной коммуникативной ситуации. Не утратило своей значимости формирование социокультурной компетенции, поскольку деятельность переводчика предполагает наличие обширных фоновых знаний.

Заключение

Профессиональная подготовка переводчиков китайского языка в России насчитывает более чем 300-летнюю историю, каждый из этапов которой имеет свою специфику. Ее цели, содержание и организация претерпели существенные изменения, что детерминировано геополитическими, экономическими и социокультурными причинами.

В XVIII — начале XX вв. преподавание китайского языка зачастую осуществлялось с целью подготовки переводчиков, будучи направленным на профессиональное общение. Практический опыт преподавания способствовал развитию методики преподавания китайского языка и совершенствованию профессиональной подготовки переводчика.

Потребность в переводчиках китайского языка особенно остро ощущалась в регионах, граничащих с Китаем, поэтому первые учебные заведения возникли именно там. Увеличение потребности в переводчиках приводило к расширению перечня учебных заведений, в которых преподавался китайский язык и реализовались идеи учета региональных потребностей, социального партнерства, не утратившие своей актуальности и сегодня.

В начале XXI в. переводчики китайского языка по-прежнему востребованы, появились принципиально новые направления их профессиональной деятельности. Профессиональная подготовка переводчиков предполагает формирование широкого спектра компетенций, позволяющих им осуществлять устные и письменные переводы, способствуя тем самым развитию двустороннего сотрудничества.

Литература

1. Бартольд В. В. История изучения Востока в Европе и России. СПб., 1911. 282 с.
2. Белокуров С. А. О Посольском приказе. М., 1906. 170 с.
3. Веселовский Н. И. Сведения об официальном преподавании восточных языков в России. СПб., 1879. URL: https://litbit.ru/ru/veselovskiy-n-i/svedeniya-ob-ofitsialnom-prepodavanii-vostochnykh-yazykov-v-rossii?page=4 (дата обращения: 19.06.2022).
4. Восточный институт // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. СПб., 1890–1907. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz_efron/24353/Восточный (дата обращения: 09.06.2022).
5. Главное народное училище в Иркутске // Иркипедияру. Энциклопедия и новости Приангарья. URL: http://irkipedia.ru/content/glavnoe_narodnoe_uchilishche_v_irkutske#_edn18 (дата обращения: 08.06.2022).
6. Государственный архив Забайкальского края. Ф. 68. О. 1. Д. 29.
7. Государственный архив Забайкальского края. Ф. 68. О. 1. Д. 33.
8. Государственный архив Забайкальского края. Ф. 68. О. 1. Д. 35.
9. Закревский В. А. Земское хозяйство в связи с общественным и административным устройством и управлением в Амурской и Приморской областях. СПб, 1911. 122 с.
10. Историческая записка о 1-й Казанской гимназии / сост. В. Владимиров. Казань, 1867. Ч. 1: XVIII столетие. 162 с.
11. Историческая записка о 1-й Казанской гимназии / сост. В. Владимиров. Казань, 1868. Ч. 3. 36 с.
12. Краткая история Русской православной миссии в Китае: составленная по случаю исполнившегося в 1913 году двухсотлетнего юбилея ее существования. Пекин, 1916. 226 с. URL: http://elib.shpl.ru/ru/nodes/15257#mode/inspect/page/92/zoom/4 (дата обращения: 20.06.2022).
13. О восточном факультете С.-Петербургского университета. [Б. м., б. и.], [18—?]. 80 с.
14. Отчет о состоянии и деятельности Императорского С.-Петербургского университета за 1889 год / сост. П. В. Никитин. СПб., 1890. 161 с.
15. Отчет о состоянии и деятельности Императорского С.-Петербургского университета за 1907 год: с прил. речи проф. Э. Д. Гримма / под ред. В. А. Стеклова. СПб., 1908. 268 с.
16. Отчет о состоянии и деятельности императорского С.-Петербургского университета за 1910 год / под ред. И. А. Ивановского. СПб., 1911. 402 с.
17. Очерк истории Министерства иностранных дел. 1802–1902. СПб., 1902. 34 с.
18. Павленков Ф. Ф. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/10844/ДРАГОМАН (дата обращения: 19.06.2022.).
19. Петербургский ун-т. Факультет восточных языков. Материалы для истории Факультета восточных языков. Т. 4: Обзор деятельности Факультета 1855–1905 / сост. В. В. Бартольдом. СПб., 1909. 206 с. URL: http://elib.shpl.ru/ru/nodes/10392-t-4-obzor-deyatelnosti-fakulteta-1855-1905-1909#mode/inspect/page/202/zoom/4 (дата обращения: 19.06.2022).
20. Профессиональный стандарт «Специалист в области перевода»: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.03.2021 № 134н. URL: https://classinform.ru/profstandarty/04.015-spetcialist-v-oblasti-perevoda.html (дата обращения: 22.06.2022).
21. Сборник главнейших официальных документов по управлению Восточной Сибирью. Т. VIII. Документы по главнейшим мероприятиям, совершенным в Приамурском крае. Ч. 1. Реформы административных, финансовых и учебных учреждений. Иркутск, 1884. 615 с.
22. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования-бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика: утвержден приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12.08.2020 № 969. URL: https://base.garant.ru/74561294/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 22.06.2022).
23. Энциклопедия Забайкалья. URL: http://www.encycl.chita.ru (дата обращения: 19.06.2022).

References

1. Bartold V. V. Istoriya izucheniya Vostoka v Evrope i Rossii [History of the study of the East in Europe and in Russia]. St. Petersburg, 1911, 282 p. (In Russian).
2. Belokurov S. D. O Posol'skom prikaze [On the embassy order]. Moscow, 1906, 170 p. (In Russian).
3. Veselovsky N. I. Svedeniya ob oficial'nom prepodavanii vostochnyh yazykov v Rossii [Information about the official teaching of Oriental languages in Russia]. St. Petersburg, 1879. Available at: https://litbit.ru/ru/veselovskiy-n-i/svedeniya-ob-ofitsialnom-prepodavanii-vostochnykh-yazykov-v-rossii?page=4 (accessed 19.06.2022). (In Russian).
4. Vostochnyj institut [Oriental Institute]. *Brockhaus and Efron Encyclopedic Dictionary.* St. Petersburg, 1890–1907. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz_efron/24353/Восточный (accessed 09.06.2022). (In Russian).
5. Glavnoe narodnoe uchilishche v Irkutske [The Main National School in Irkutsk]. *Irkipediyaru. Encyclopedia and news of the Angara region*. Available at: http://irkipedia.ru/content/glavnoe_narodnoe_uchilishche_v_irkutske#_edn18 (accessed 08.06.2022). (In Russian).
6. Gosudarstvennyj arhiv Zabajkal'skogo kraya. F. 68. O. 1. D. 29 [State Archive of the Zabaikalsky Krai. F. 68. O. 1. D. 29]. (In Russian).
7. Gosudarstvennyj arhiv Zabajkal'skogo kraya. F. 68. O. 1. D. 33 [State Archive of the Zabaikalsky Krai. F. 68. O. 1. D. 33]. (In Russian).
8. Gosudarstvennyj arhiv Zabajkal'skogo kraya. F. 68. O. 1. D. 35 [State Archive of the Zabaikalsky Krai. F. 68. O. 1 D. 35]. (In Russian).

9. Zakrevsky V. A. Zakrevskij V. A. Zemskoe hozyajstvo v svyazi s obshchestvennym i administrativnym ustrojstvom i upravleniem v Amurskoj i Primorskoj oblastyah [Zemstvo economy in connection with the social and administrative structure and management in the Amur and Primorsky regions]. St. Petersburg, 1911, 122 p. (In Russian).
10. Istoricheskaya zapiska o 1-j Kazanskoj gimnazii [Historical note on the 1st Kazan gymnasium]. Compiler V. Vladimirov. Kazan, 1867. Part 1: XVIII century. 162 p. (In Russian).
11. Istoricheskaya zapiska o 1-j Kazanskoj gimnazii [Historical note on the 1st Kazan gymnasium]. Compiler V. Vladimirov. Kazan, 1868. Part 3. 36 p. (In Russian).
12. Kratkaya istoriya Russkoj pravoslavnoj missii v Kitae: sostavlennaya po sluchayu ispolnivshegosya v 1913 godu dvuhsotletnego yubileya ee sushchestvovaniya [A brief history of the Russian Orthodox Mission in China: compiled on the occasion of the bicentennial anniversary of its existence in 1913]. Beijing, 1916, 226 p. Available at: http://elib.shpl.ru/ru/nodes/15257#mode/inspect/page/92/zoom/4 (accessed 20.06.2022). (In Russian).
13. O vostochnom fakul'tete S.-Peterburgskogo universiteta [About the Oriental Faculty of St. Petersburg University]. 80 p. (In Russian).
14. Otchet o sostoyanii i deyatel'nosti Imperatorskogo S.-Peterburgskogo universiteta za 1889 god [Report on the status and activities of the Imperial St. Petersburg University for 1889]. Compiler P. V. Nikitin. St. Petersburg, 1890, 161 p. (In Russian).
15. Otchet o sostoyanii i deyatel'nosti Imperatorskogo S.-Peterburgskogo universiteta za 1907 god: s pril. rechi prof. E. D. Grimma [Report on the status and activities of the Imperial St. Petersburg University for 1907: with an appendix of a speech by Professor E. D. Grimm]. Ed. V. A. Steklov. St. Petersburg, 1908, 268 p. (In Russian).
16. Otchet o sostoyanii i deyatel'nosti imperatorskogo S.-Peterburgskogo universiteta za 1910 god [Report on the status and activities of the Imperial St. Petersburg University for 1910]. Ed. I. A. Ivanovsky. St. Petersburg, 1911, 402 p. (In Russian).
17. Ocherk istorii Ministerstva inostrannyh del. 1802–1902 [An essay on the history of the Ministry of Foreign Affairs in 1802–1902]. St. Petersburg, 1902, 34 p. (In Russian).
18. Pavlenkov F. F. Slovar'inostrannyh slov, voshedshih v sostav russkogo yazyka [Dictionary of foreign words included in the Russian language]. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/10844/ДРАГОМАН (accessed 19.06.2022). (In Russian).
19. Peterburgskij un-t. Fakul'tet vostochnyh yazykov. Materialy dlya istorii Fakul'teta vostochnyh yazykov. T. 4: Obzor deyatel'nosti Fakul'teta 1855–1905 [St. Petersburg University. Faculty of Oriental Languages. Materials for the History of the Faculty of Oriental Languages. T. 4: A review of the activities of the Faculty, 1855–1905]. Compiler V. V. Bartold. St. Petersburg, 1909, 206 p. Available at: http://elib.shpl.ru/ru/nodes/10392-t-4-obzor-deyatelnosti-fakulteta-1855-1905-1909#mode/inspect/page/202/zoom/4 (accessed 19.06. 2022). (In Russian).
20. Professional'nyj standart «Specialist v oblasti perevoda» [Professional standard «Specialist in the field of translation»]. Approved by order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated March 18, 2021 No. 134n. Available at: https://classinform.ru/profstandarty/04.015-spetcialist-v-oblasti-perevoda.html (accessed 22.06.2022). (In Russian).
21. Sbornik glavnejshih oficial'nyh dokumentov po upravleniyu Vostochnoj Sibir'yu. T. VIII. Dokumenty po glavnejshim meropriyatiyam, sovershennym v Priamurskom krae. Ch. 1. Reformy administrativnyh, finansovyh i uchebnyh uchrezhdenij [Collection of the most important official documents on the management of Eastern Siberia. Vol. VIII. Documents on the most important events committed in the Amur region. Part 1. Reforms of administrative, financial and educational institutions]. Irkutsk, 1884, 615 p. (In Russian).
22. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya-bakalavriat po napravleniyu podgotovki 45.03.02 Lingvistika [Federal State Educational Standard of Higher Education-Bachelor's Degree in Linguistics 45.03.02]. Approved by order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation of August 12, 2020 No. 969. Available at: https://base.garant.ru/74561294/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (accessed 22.06.2022). (In Russian).
23. Enciklopediya Zabajkal'ya [Encyclopedia of Transbaikalia]. Available at: http://www.encycl.chita.ru (accessed 19.06. 2022). (In Russian).

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

COMPARATIVE PEDAGOGY

УДК/UDC 378.4(430)
DOI 10.54509/22203036_2022_4_166
EDN AUPRUA

Чванова Марина Сергеевна
доктор педагогических наук, профессор кафедры информационных систем и технологий, Московский государственный университет технологий и управления им. К. Г. Разумовского (ПКУ), г. Москва

Киселева Ирина Александровна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического моделирования и информационных технологий, Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, г. Тамбов

Анурьева Мария Сергеевна
старший преподаватель кафедры математического моделирования и информационных технологий, Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, г. Тамбов

Скворцов Александр Александрович
кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического моделирования и информационных технологий, Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, г. Тамбов

Chvanova Marina S.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Information Systems and Technologies, Moscow State University of Technology and Management named after K. G. Razumovsky, Moscow

Kiseleva Irina A.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Mathematical Modeling and Information Technologies, Tambov State University named after G. R. Derzhavin, Tambov

Anurieva Maria S.
Senior Lecturer at the Department of Mathematical Modeling and Information Technologies, Tambov State University named after G. R. Derzhavin, Tambov

Skvortsov Alexander A.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Mathematical Modeling and Information Technologies, Tambov State University named after G. R. Derzhavin, Tambov

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ НАУКОЕМКИХ НАПРАВЛЕНИЙ В ГЕРМАНИИ[1]

TRAINING OF SPECIALISTS OF A SCIENCE-INTENSIVE MAJORS IN GERMANY

Введение. В статье проанализирован зарубежный опыт подготовки специалистов для науки и наукоемких технологий на примере ведущих университетов Германии: Мюнхенский университет имени Людвига-Максимилиана, Мюнхенский технический университет, школы Макса Планка. Рассмотрены образователь-

[1] Результаты получены при поддержке РФФИ по проекту «Концептуальные подходы развития университета наукограда как инновационной научно-образовательной платформы — лидера профессионального самоопределения будущих молодых ученых», № 20-013-00690, 2020–2022.

ные программы, особенности управления их развитием в контексте инновационной деятельности и продвижения передовых технологий. Цель статьи — проанализировать лучшие практики подготовки студентов для науки и наукоемких технологий на примере Германии. Рассмотреть наименование новых программ для прорывных наукоемких направлений, актуальный набор образовательных дисциплин, используемых при подготовке студентов.

Методология. В исследовании использовался аналитический метод, позволяющий проанализировать инновационные аспекты подготовки специалистов наукоемких направлений. Системный подход позволил рассмотреть новые программы, образовательные технологии в ведущих университетах Германии. Для выявления общего и особенного в подготовке специалистов для науки и наукоемких технологий применялся метод сравнительно-сопоставительного анализа. Для визуализации данных использовалась программа VOSviewer, которая позволила наглядно оценить масштабы цитирования, заинтересованность стран-лидеров по теме исследования.

Результаты. При помощи аналитической программы VOSviewer построены ментальные карты по ключевым словам, авторам, библиографическому сочетанию по теме исследования. Проанализированы компоненты образовательных программ (цель подготовки, образовательные программы, образовательные технологии, материально-техническое обеспечение образовательного процесса, взаимодействие с профессиональным сообществом, научно-исследовательская работа) по наукоемким направлениям подготовки в университетах Германии с раскрытием их сущности.

Заключение. Авторами отмечается, что полученные результаты могут обогатить их многообразием взаимодействий с наукоемкими предприятиями и способами современных коммуникаций, новыми направлениями развития наукоемких образовательных программ, формированием мотивированного участия в наукоемкой проектной деятельности студентов.

Introduction. The article analyzes an international experience of training specialists in the fields of science and high-tech technologies on the example of leading universities in Germany: Ludwig-Maximilian University of Munich, Munich Technical University, Max Planck Schools. Educational programs, features of their development management in the context of innovation and the promotion of advanced technologies are considered. The aim of the article is to analyze the best practices of preparing students for studying science and high-tech technologies on the example of Germany and to consider denomination of new programs for "breakthrough" high-tech areas, the current set of educational disciplines which is used for students' preparation.

Methodology. The study used an analytical method that allows analyzing the innovative aspects of training specialists in high-tech areas. A systematic approach made it possible to consider new programs and educational technologies at leading universities in Germany. To identify the common and special in the training of specialists for science and high-tech technologies, the method of comparative analysis was used. To visualize the data, the VOSviewer program was used, which made it possible to visually assess the scale of citations, the interest of countries and leading countries on the research topic.

Results. As a result of the research, with the help of the analytical program VOSviewer, mental maps were built based on keywords, authors, bibliographic combination on the topic of the study. The components of educational programs (the purpose of training, educational programs, educational technologies, material and technical support of the educational process, interaction with the professional community, research work) in high-tech areas of training at universities in Germany with the disclosure of their essence are analyzed.

Conclusion. The obtained results can enrich one with a variety of interactions with knowledge-intensive enterprises and methods of modern communications, new directions of development of knowledge-intensive educational programs, the formation of motivated participation in knowledge-intensive project activities of students.

Ключевые слова: наукоемкие технологии, общее и особенное в подготовке студентов, наукоемкие передовые технологии, наукоград.

Keywords: knowledge-intensive technologies, common and specific in the training of students, knowledge-intensive cutting-edge technologies, science city.

Введение

В настоящее время в России актуализирована деятельность университетов по ориентации целей их развития на формирование инновационной стратегии и создание центров прорывных технологий мирового уровня при взаимодействии НИИ РАН, вузов и бизнеса. Ученые констатируют необходимость развития вузов наукоградов как наиболее вероятных лидеров в направлении подготовки кадров для наукоемкой индустрии. Одной из причин необходимости реализации их потенциала является приближенность к научно-производственному сектору наукограда и наличие многолетнего опыта подготовки научных кадров.

Особенно актуальной, по мнению ученых, становится необходимость разработки механизмов гармонизации развития высшей школы для целей наукоемкой среды экономики наукограда, которые стимулировали бы как развитие системы высшего образования, так и социально-экономическое развитие наукограда.

Вместе с тем освоение механизмов развития инновационной деятельности в вузе происходит на традиционном, ментально привычном методологическом базисе, который хорошо ориентирован на решение задач традиционного образования. Имеющаяся практика в области инновационных процессов в высшем образовании позволяет обобщить определенный опыт. Однако эти процессы не приводят к существенным изменениям и носят фрагментарный характер. Особенно остро ситуация наблюдается в вузах наукоградов, значительная часть которых создавалась вокруг промышленных предприятий оборонного характера. Требует решение проблема формирования в российских наукоградах образовательной системы, которая не только бы давала возможность предприятиям этих поселений формировать свой кадровый потенциал, но и готовить прежде всего высококвалифицированных специалистов для развития отечественных прорывных технологий. Таким образом, с одной стороны, вузы наукоградов обладают существенным инновационным потенциалом в связи с приближенностью научно-исследовательских институтов и тесным взаимодействием по вопросам подготовки для них научных кадров. С другой стороны — этот потенциал не реализован по причине фрагментарности научных представлений о механизмах и путях его развития.

Теоретической и методологической базой данного исследования послужили работы как российских, так и зарубежных авторов, рассматривающих наукограды, технополисы и технопарки в историческом, научно-техническом, социально-экономическом аспектах. Среди исследований российских авторов, посвященных данному вопросу, следует выделить работы А. В. Шепелевой, А. М. Лебедева, Т. В. Елисеева, Д. А. Лысой, М. Ю. Руднева, И. В. Лесковой, М. И. Кузнецова, К. В. Лапшиновой, А. А. Мальцевой, И. А. Монахова, Н. Е. Барсуковой, И. Н. Веселова, О. В. Чистяковой, О. В. Николаева, Н. В. Климовой, Н. В. Лариной и т. д. Ученые рассматривали современное состояние и перспективы развития наукоградов России [1], исследовали международный опыт развития научных центров и инноваций [2; 3], анализировали экономическую эффективность деятельности наукоградов России [4], рассматривали отечественные и зарубежные модели развития наукоградов [5], исследовали инновационные кластеры в рамках стратегии особых экономических зон и наукоградов России [6].

Зарубежные авторы также исследовали различные аспекты технопарков (инновационную деятельность, связь технопарков и технополисов с университетами, роль государства). Так, А. Н. Линк, Дж. Т. Скотт, (США) исследовали возможность взаимодействия университетов и производства для привлечения инвестиции в академические исследования [7], Грин Ричард Т. (Китай) рассмотрел взаимодействие китайских технопарков с Силиконовой долиной и установил положительную взаимосвязь между исследовательскими университетами и фирмами в парках [8], а Джастин Тан (Китай) изучил происхождение и рост промышленного кластера на основе взаимодействия технопарка Пекина «Чжунгуаньцунь» с крупнейшими фирмами полупроводниковых, компьютерных и телекоммуникационных фирм в Китае, состоящий как из отечественных, так и из иностранных инвестированных фирм [9]. Франсиско Хавьер Эстрелья (Германия) разработал экспертную систему при взаимодействии университета и фирмами для принятия решения об участии в проекте той или иной фирмы [10]. Дж. Ри, Э. Хасан и Р. Саитова (Корея) исследовали взаимосвязи между университетами и парками, условия необходимые для оказания положительного эффекта на развитие региона посредством инновационной деятельности [11]. А. Р. Васкес-Урриаго, А. Баржа-Гиль, А. М. Рико (Италия) проанализировали взаимодействие научно-технических парков и фирм в результате инновационной деятельности [12]. И. Диас-Виэльа, А. Монторо-Санчеса (Испания) на основе эмпирических данных, собранных в Мадридском научном парке, отметили положительную взаимосвязь между технологическими знаниями, полученными в университетах, и инновациями, которые осуществляются фирмами [13].

Таким образом, необходимо отметить, что наукограды, технополисы и технопарки формируются и развиваются в разных странах, и, по нашему мнению, обращение к практике Германии в области подготовки специалистов для науки и наукоемких технологий позволит нам ответить на вопрос о возможном переносе перспективных идей построения способов и моделей управления современной образовательной средой в вузе наукограда применительно к российской системе образования.

Цель статьи — проанализировать лучшие практики подготовки студентов для науки и наукоемких технологий на примере Германии. Для реализации цели необходимо рассмотреть следующие исследовательские вопросы: подготовка студентов по образователь-

ным программам для наукоемких направлений, образовательные технологии обучения, технологии взаимодействия с профессиональным сообществом, инновационная деятельность и научно-исследовательская работа по наукоемким направлениям подготовки.

Методология

В рамках исследования использовались следующие методы и подходы: описательный метод исследования, аналитический метод исследования, системный подход.

Описательный метод требует точности, группировки, систематизации и интерпретации фактов, накопления необходимой и достаточной информации для анализа, предусматривает определение единичного и типичного в системе образования» [33]. В работе описан образовательный процесс по наукоемким направлениям подготовки в ведущих университетах Германии.

Аналитический метод исследования проводится на основе анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, индукции, дедукции[2]. В нашем исследовании аналитический метод позволил проанализировать инновационные аспекты подготовки студентов и передовые педагогические технологии университетов, так или иначе связанные с наукоградами мира. Анализ проводился при помощи аналитической программы VOSviewer на основе базы данных Web of Science.

Анализ подготовки специалистов для наукоемких направлений в Германии проводился с позиций *системного подхода* по следующим компонентам образовательной системы:

– цель подготовки (цель подготовки специалистов для науки и наукоемких отраслей является системообразующим фактором образовательной системы, поэтому этот критерий необходимо учитывать в первую очередь);

– ступени подготовки (на каких уровнях образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) осуществляется подготовка специалистов для науки и наукоемких отраслей);

– образовательные программы (какие конкретные наукоемкие образовательные программы предлагают университеты в рассматриваемых странах);

– особенности обучения (в рамках критерия необходимо провести анализ по особенностям форм, методов обучения, видам практик, итоговых аттестаций или другие особенности реализации рассматриваемых образовательных программ);

– научно-исследовательская работа в рамках конкретных образовательных программ (какое внимание уделяется научно-исследовательской работе в отдельных дисциплинах, курсовых работах, практиках и при выполнении выпускных квалификационных работах, существуют ли отдельные исследовательские модули в рамках рассматриваемых образовательных программ);

– дополнительная научно-исследовательская работа в университете, стране (показатели по данному критерию показывают возможность у студентов, обучающихся по наукоемким направлениям, участия в исследовательских программах университета на государственном или международном уровнях вне учебного плана образовательной программы, например летние стажировки в лабораториях).

– наличие технологических или информационных платформ поддержки системы подготовки специалистов в вузах наукоградов.

Результаты

В настоящее время достаточно актуальна подготовка специалистов наукоемких направлений в процессе инновационной деятельности [37]. В рамках нашего исследования представляется возможным проанализировать *взаимодействие Германии с другими странами в области инновационной деятельности.*

Для определения актуальности принято решение провести анализ статей, опубликованных в научных изданиях. Для анализа была выбрана база данных Web of Science (WoS). В качестве инструментов выбраны штатные инструменты сайта WoS, а также программное обеспечение для построения карт распределения VOSviewer. Данное программное обеспечение позволяет создать ментальные карты по ключевым словам, авторам, библиографическому сочетанию.

Анализ научных статей производился по ключевым словам *innovation activities* (инновационная деятельность), *innovation* (инновации), *high-tech technologies* (наукоемкие технологии). Анализ по такому сочетанию слов позволит дать оценку заинтересованности научного сообщества в вопросах, связанных с инновационной деятельностью по наукоемким направлениям подготовки.

Анализ публикаций по ключевым словам *innovation activities* (инновационная деятельность) показал, что наиболее успешно инновационная среда формируется в странах с высоким уровнем экономического развития. Лидерами среди стран является США (2152),

[2] Сравнительная педагогика : Краткий конспект лекций / И. Т. Хайруллин ; Каз. федер. ун-т. Казань, 2013, 118 с.

на втором месте Италия (1649), следом Китай (660), Великобритания (497), Германия (481), Франция (423) и Австралия (544) за все время публикаций (рис. 1).

Таким образом, на основе анализа ментальных карт взаимодействия Германии в области инновационной деятельности с США, Китаем, Италией, Великобританией, Францией, Швецией, Португалией, Россией, Польшей выделены следующие наукоемкие отрасли, в которых в настоящее время ведутся активные инновационные разработки в наукоемких отраслях экономики, таких как: биотехнология, искусственный интеллект, биохимия, биомедицина, аэрокосмическая отрасль. У всех индустриально развитых экономик мира накоплен богатый опыт и понимание того, что серьезные наукоемкие технологии эффективнее разрабатывать именно в наукоградах. Сейчас в мире более 700 технопарков, наукоградов и иннополисов, около 40 % — в США, 35 % — в Евросоюзе, 11 % — в КНР. В нашей работе представляется возможным проанализировать опыт ведущих университетов Германии при подготовке специалистов для науки и наукоемких технологий в Мюнхене, а также опыт взаимодействия со школами Макса Планка, которые располагаются на территории всей Германии (Берлин, Мюнхен, Гамбург, Лейбниц, Франкфурт, Дюссельдорф и другие города) в области когнитивной нейробиологии, науки о жизни и фотоники. Обращение к практике Мюнхенского университета имени Людвига-Максимилиана, Мюнхенского технического университета, школ Макса Планка при подготовке студентов позволит в дальнейшем перенести перспективные идеи построения новых программ для прорывных наукоемких направлений, образовательных технологий применительно к университетам мира и российским университетам в частности.

Рассмотрим подготовку специалистов в наукоградах Германии.

1. Мюнхенский университет имени Людвига-Максимилиана считается элитным и входит в пятерку лучших университетов Германии по ряду причин. В том числе благодаря тому, что в университете работает множество исследовательских институтов, в которых студенты находят богатую базу для ведения собственных исследовательских проектов. Для того чтобы пробудить интерес студентов к научным исследованиям на ранней стадии и заложить фундамент для научной карьеры, в университете связывают исследования и преподавание на всех этапах академического образования. Как один из самых сильных исследовательских университетов в Германии, университет им. Людвига-Максимилиана имеет необходимую

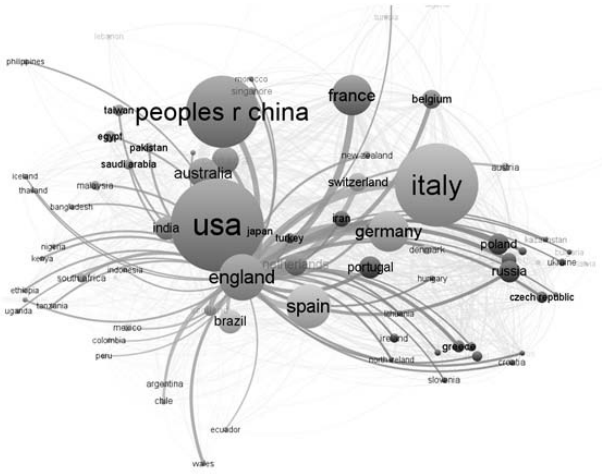

Рис. 1. Ментальная карта взаимодействия Германии в области инновационной деятельности с США, Китаем, Италией, Великобританией, Францией, Швецией, Португалией, Россией, Польшей на основе анализа базы данных Web of Science по ключевым словам «инновационная деятельность» с учетом распределения публикаций по странам

структуру для обучения, ориентированного на исследования [14].

Разнообразие образовательных программ бакалавриата позволяет студентам специализироваться на отдельных дисциплинах уже на первой ступени, в том числе самостоятельно устанавливать междисциплинарные приоритеты. Кроме того, университет реализует ориентированные на исследования магистерские программы, которые финансируются извне:

— «Наука о данных»;
— «Медиа, менеджмент и цифровые технологии»;
— «Нейрокогнитивная психология»;
— «Восточноевропейские исследования»;
— «Теоретическая и математическая физика»;
— «Эволюция, экология и систематика».

Рассмотрим более подробно наукоемкие направления: наука о данных и эволюция, экология и систематика.

Наука о данных. Это междисциплинарная программа, которая осуществляется совместно Департаментом статистики и Институтом информатики и поддерживается Элитной компьютерной сетью Баварии (Elite Network Bavaria) [15]. Учебный план этой элитной магистерской программы представляет собой модульную учебную программу. Студенты изучают статистические и вычислительные методы сбора, управления и анализа больших и сложных наборов данных, способы извлечения знаний и информации из этих наборов данных. Программа также включает курсы по безопасности и конфиденциальности

данных, этике данных. В практических модулях студенты решают реальные проблемы в сотрудничестве с промышленными партнерами. По окончании обучения выпускники могут работать в частном или государственном секторе в таких областях, как прикладная экономика, политология, социология, образование, медицина, государственная политика и других. Студенты могут также продолжить обучение в аспирантуре PhD по различным академических дисциплинам, которые требуют количественного анализа.

Эволюция, экология и систематика. Программа междисциплинарная, в ней принимают участие преподаватели не только биологического факультета, но и центра GeoBio и Института орнитологии Макса Планка [17].

Студенты проходят курсы по основным направлениям программы — эволюция, экология и систематические данные и доказательства, работают над исследовательским проектом (Individual Research Project, IRT). Изучают, как создавать эффективные проекты (Skills III), презентовать (Skills II) и опубликовать (Skills I) свои научные результаты, а также как написать успешную заявку на получение гранта (Skills IV). Кроме того, студенты принимают участие в курсе статистики и экскурсии, которая зачастую организовывается экологическими лабораториями. Цель этой экскурсии — предоставить студентам комплексный междисциплинарный подход к среде обитания (например, высокогорные долины). Магистранты проводят зоологическую, ботаническую и грибковую систематизацию, при этом экология и влияние человека преподаются одновременно, чтобы дать всестороннее понимание экологического отбора и эволюционных взаимодействий между видами. После введения в выбранную среду обитания студенты работают в группах над небольшими исследовательскими вопросами. Собранные данные должны быть статистически проанализированы после экскурсии. В итоге студенты коротко представляют результаты своих небольших исследовательских проектов [18].

Курсы навыков Skills предназначены для развития навыков, необходимых в науке, таких как умение эффективно представлять и записывать свои результаты, творчески исследовать вопросы и создавать плакаты для конференций. Они распределяются следующим образом:

— 1-й семестр — научное письмо и презентации;

— 2-й семестр — плакаты и макет;

— 3-й семестр — гранты.

Программа строго ориентирована на исследования, преподается на английском языке и предлагает много инновационных элементов, таких как программа наставничества, интегрированные курсы навыков и индивидуальное обучение исследователей. Выпускники имеют обширный исследовательский опыт и зачастую продолжают обучение по программе Ph D.

В университете поддерживается исследовательская направленность при подготовке по всем образовательным программам, приветствуются исследовательские проекты студентов, которые позволяют им развить научный потенциал уже на первых курсах. С этой целью используется ряд мер:

— исследовательские стажировки в программах бакалавриата (например, социология, психология, биология) или лабораторные стажировки (например, в рамках медицинских программ);

— программа наставничества;

— программа *Amgen Scholars;*

— Мюнхенский международный летний университет (МИСУ);

— согласование магистерских программ с аспирантскими программами (например, Высшая школа системных нейронаук) [14].

Программа *Amgen Scholars* в сотрудничестве с клиниками, центрами, департаментами и институтами университета (в том числе с Мюнхенским центром нейронаук, Мюнхенским центром Гельмгольца, Техническим университетом Мюнхена, Институтом биохимии Макса Планка) прилагает серьезные усилия по созданию сбалансированных образовательных возможностей на высшем уровне по всей Европе, поддерживая мобильность и общение ученых на самом раннем этапе [20]. Все молодые ученые *Amgen Scholars* Мюнхенского университета им. Людвига-Максимилиана принимают участие в ежегодном симпозиуме (в начале сентября), который проводится на принимающей площадке *European Amgen Scholars* в Кембриджском университете, где около 75 ученых представляют свой исследовательский опыт в виде постерной сессии. Отдельно следует отметить, что участники программы получают стипендию в размере 1700 евро для покрытия расходов на проживание во время обучения. В течение всего срока обучения молодые ученые имеют возможность бесплатного проезда в городском транспорте и питания (карточки кафетерия). Также в рамках программы предусмотрена страховка для участников, покрывающая медицинское обслуживание и несчастные случаи.

Анализ подготовки специалистов для наукоемких направлений подготовки по образовательным программам «Наука о данных», «Эволюция, экология и систематика» в Мюнхенском университете имени Людвига-Максимилиана [16; 19] представлен в таблице 1.

Таблица 1

Основные компоненты образовательной программы в Мюнхенском университете имени Людвига-Максимилиана

Компоненты	Образовательные программы	
	Наука о данных	Эволюция, экология и систематика
Цель подготовки	Подготовка выпускников, которые отвечают потребностям в таких областях, как прикладная экономика, политология, социология, образование, медицина, государственная политика и другие	Подготовка выпускников по эволюции, экологии и систематике, разработанная для магистрантов, проявляющих интерес к одной или нескольким из трех основных областей обучения
Ступени подготовки	Магистратура	Магистратура
Образовательные технологии	*Форма обучения:* очная. *Методы обучения и формы аттестации:* лекции по статистическому моделированию, многомерному анализу данных, передовому программированию и системам баз данных, регрессионному моделированию и многомерному анализу данных. В факультативных модулях студенты могут выбирать курсы в специализированных областях по статистике, информатике и компьютерной лингвистике. Студенты могут посещать курсы магистратуры в университетах-партнерах. *Практика:* студенты работают над практическими задачами в области науки о данных, решая конкретные задачи, поставленные неуниверситетскими партнерами	*Форма обучения:* очная. *Методы обучения и формы аттестации* — курсы навыков Skills: 1-й семестр: научное письмо и презентации; 2-й семестр: плакаты и макет; 3-й семестр: гранты. Изучение нескольких факультативных курсов на выбор в семестр. Каждый семестр — исследовательский проект (IRT). *Практика:* практические исследования в лабораториях биохимии, структурной, молекулярной, клеточной биологии и биологии развития, нейробиологии, вычислительной нейробиологии, физиологических наук, физиологии растений, микробиологии, иммунологии и онкологии
Взаимодействие с профессиональным сообществом	Программа поддерживается Департаментом статистики и Институтом информатики, Элитной компьютерной сетью Баварии (Elite Network Bavaria), которые помогают в обучении	Международная программа поддержана центром GeoBio и Институтом орнитологии. Взаимодействие со школами Макса Планка, Мюнхенским центром нейронаук, Мюнхенским центром Гельмгольца, Техническим университетом Мюнхена, Институтом биохимии Макса Планка
Научно-исследовательская работа в рамках конкретных образовательных программ	В модуле по исследованиям обсуждаются публикации текущих исследований в области наук о данных. Студенты учатся самостоятельно работать с научными публикациями и представлять новые приобретенные научные знания. Этот модуль также включает летние школы и специализированные учебные пособия	Программа наставничества, интегрированные курсы навыков и индивидуальное обучение исследователей, программа Amgen Scholars, работа над грантами
Наличие технологических или информационных платформ поддержки системы подготовки специалистов	На базе исследовательских платформ реализовано взаимодействие ученых, преподавателей, студентов, бизнес-сообщества. Elite Network Bavaria — сеть взаимодействия в Мюнхенском университете имени Людвига-Максимилиана с бизнес-сообществом. European Amgen Scholars — площадка взаимодействия с Кембриджским университетом	

2. Мюнхенский технический университет предлагает уникальный ряд наукоемких образовательных программ, охватывающих естественные науки, инженерию, медицину, в том числе по направлениям подготовки бакалавриата и магистратуры: «Механическая инженерия», «Молекулярная биотехнология», «Фармацевтическая биотехнология», «Технология биогенного сырья», «Биогенные материалы», «Биоинформатика», «Аэрокосмические технологии», а также узкоспециализированные программы магистратуры: «Биомедицинская нейронаука», «Биомедицинская инженерия и медицинская физика», «Большие данные и аналитика», «Космические науки и технологии», «Энергия и технологические процессы», «Математические финансы и актуарные науки», «Математика в науке о данных», «Робототехника, познание и интеллект», а также совместная программа школы Макса Планка «От материи к жизни» (Макса Планка Matter to Life) [21–29].

Рассмотрим более подробно наукоемкие направления: фармацевтическая биотехнология, технология биогенного сырья.

Фармацевтическая биотехнология. Цель программы — изучение технологий фармацевтических биологических процессов, объединяющих научные и инженерные основы биотехнологического производства в фармацевтической промышленности и смежных областях [22]. В дополнение к обязательным предметам студенты изучают вариативные дисциплины, которые составляют третью часть образовательной программы и тем самым составляют индивидуальный профиль обучения в соответствии со своими интересами. Таким образом, учебная программа

дополняется широким спектром возможностей в области энергетики и природоохранных технологий, и даже в области права и экономики. Кроме того, студенты углубляют свою научную работу в рамках подготовки к будущим задачам в области науки [23].

Технология биогенного сырья. Образовательная программа бакалавриата «Технология биогенного сырья» формирует у студентов компетенции в области энергетики и технологического проектирования, а также биологии и химии растений для того, чтобы они могли использовать эти технологии в научных исследованиях и бизнесе. Предполагается, что современная биоэкономика должна быть циклична во многих отраслях управления материалами (химические материалы, бумага, дерево и другие строительные материалы, текстиль, сырье для перерабатывающей промышленности и прочее). Выпускники по данному направлению смогут осуществлять структурные изменения по обеспечения устойчивого управления энергией и материалами, разработанные политиками и биоэкономистами [24].

Кроме собственных образовательных программ в Мюнхенском техническом университете реализуются совместные программы с другими образовательными организациями. Так, совместно с Университетом Людвига Максимилиана (LMU) обучают студентов по программе «Биоинформатика». Биоинформатика — это молодая, развивающаяся область исследований, которая связывает современную информатику (информатику, математику и статистику) с науками о жизни (биология, химия, фармацевтика, медицина, биотехнологии и пищевые технологии). Биоинформатика занимается вопросами ИТ, возникающими в результате применения новых методов работы и быстро растущей базы данных в области наук о жизни. Это также становится все более важным в медицине и фармацевтических исследованиях.

Анализ подготовки специалистов для наукоемких направлений подготовки по образовательным программам «Фармацевтические биотехнологии», «Технология биогенного сырья» в Мюнхенском техническом университете представлен в таблице 2.

Таблица 2

Основные компоненты образовательной программы в Мюнхенском техническом университете

Компоненты	Образовательные программы	
	Фармацевтические биотехнологии	Технология биогенного сырья
Цель подготовки	Изучение технологий фармацевтических биологических процессов, объединяющих научные и инженерные основы биотехнологического производства в фармацевтической промышленности и смежных областях	Формирование у студентов компетенций в области энергетики и технологического проектирования, а также биологии и химии растений
Ступени подготовки	Бакалавриат Магистратура	Бакалавриат Магистратура
Образовательные технологии	*Форма обучения:* очная. *Методы обучения и формы аттестации:* стандартный период обучения составляет шесть семестров (всего составляющие 180 кредитов). Большинство дисциплин являются обязательными (148 кредитов). Магистерская программа длится 4 семестра. *Практика:* студенты работают над практическими задачами в области производства фармацевтической продукции, решая конкретные задачи	*Форма обучения:* очная. *Методы обучения и формы аттестации:* Программа бакалавриата имеет стандартный период обучения и состоит из 6 семестров (180 кредитов). Программа содержит 30 факультативных модулей. Магистерская программа в области технологий биогенных ресурсов имеет кредитный диапазон 120 (включая магистерскую диссертацию). Всего магистерская программа состоит из 4 семестров. *Практика:* стажировка в лаборатории
Взаимодействие с профессиональным сообществом	Университет Людвига Максимилиана (LMU)	Университет Людвига Максимилиана (LMU)
Научно-исследовательская работа в рамках конкретных образовательных программ	Индивидуальный исследовательский проект с учетом профиля обучения в соответствии со своими интересами	Исследовательские и проектные работы
Наличие технологических или информационных платформ поддержки системы подготовки специалистов	На базе исследовательских платформ реализовано взаимодействие ученых, преподавателей, студентов, бизнес-сообщества. В рамках программы Erasmus+ студенты имеют возможность получить финансирование на пребывание за границей в учебных целях в Европе	

3. Школы Макса Планка. Отдельную нишу по подготовке научных кадров и проведению наукоемких исследований в Германии занимают школы Макса Планка. Такие школы являются новой формой последипломного образования и позволяют ведущим ученым в междисциплинарной предметной области работать вместе с талантливыми выпускниками бакалавриата или магистратуры над вопросами, ориентированными на будущее. Таким образом, молодые научные таланты обучаются в лучших исследовательских центрах. В настоящее время существует три школы Макса Планка: в области когнитивной нейробиологии, науки о жизни и фотоники. Через свои подразделения школа объединяет научное сообщество 20 университетов и 30 институтов неуниверситетских исследовательских организаций, что подчеркивает межведомственный характер [30].

Анализ подготовки специалистов для наукоемких направлений подготовки по образовательным программам «От материи к жизни» в школах Макса Планка представлен в таблице 3.

Таким образом, вышеизложенный опыт Германии показывает, что крупные университеты со значительным исследовательским потенциалом, объединяющие различные вузы, имеют большие возможности стать активным участником процесса формирования территориальных производственных кластеров мирового уровня, внеся свой вклад в социально-экономическое благополучие региона и страны.

Заключение

Анализ подготовки студентов вузов Германии позволил выявить особенности обучения в ведущих немецких университетах: в образовательных программах при включении исследовательского компонента в лабораторные и курсовые работы делается акцент на коллективную работу в малых группах, в отдельных немецких образовательных программах включен исследовательский модуль. Так, в рамках данного модуля студентов учат навыкам научного письма, выступлениям с презентациями, оформлению плакатов, а также нюансам подачи заявок на гранты. Еще одной особенностью в подготовке молодых исследователей в Германии можно выделить Школу Макса Планка, которая является отдельной формой последипломного научного образования и позволяет ведущим ученым в междисциплинарной предметной области работать вместе с талантливыми выпускниками бакалавриата или магистратуры над актуальными научными вопросами.

В рамках проанализированных образовательных программ необходимо отметить, что все курсовые

Таблица 3

Основные компоненты образовательной программы в школах Макса Планка

Компоненты	Образовательные программы
	От материи к жизни
Цель подготовки	Изучение технологий ДНК-вычислений, программируемость ДНК с целью использования ДНК в качестве нового носителя и программируемого биоматериала для создания биологических вычислительных машин
Ступени подготовки	Магистратура
Образовательные технологии	*Форма обучения:* очная. *Методы обучения и формы аттестации:* курс из четырех семестров, который можно начинать ежегодно в зимний семестр. *Практика:* стажировка проходит в сторонних организациях
Взаимодействие с профессиональным сообществом	География 29 учебных заведений в 16 городах: лаборатории, работающие по данному направлению и связанные со Школой Макса Планка, располагаются на территории всей Германии (Берлин, Мюнхен, Гамбург, Лейбниц, Франкфурт, Дюссельдорф и другие города), а также на территории Нидерландов и Великобритании
Научно-исследовательская работа в рамках конкретных образовательных программ	Группы из трех-четырех человек работают в течение двух семестров над исследовательским проектом. Группы самостоятельно формулируют собственную тему, требующую научных исследований. Темы затрагивают текущие события в области и формулируют инновационные идеи для новых изысканий. Для проведения научных исследований существует грантовая поддержка в рамках студенческой программы. В университетах наукоградов развита международная научно-исследовательская деятельность. Обучение ведется в лучших исследовательских центрах школы Макса Планка в области когнитивной нейробиологии, науки о жизни и фотоники на территории Германии, Нидерландов и Великобритании
Наличие технологических или информационных платформ поддержки системы подготовки специалистов	На базе исследовательских платформ реализовано взаимодействие ученых, преподавателей, студентов, бизнес-сообщества

и выпускные работы представляют собой научно-исследовательский проект. Некоторые проекты выполняются по заказу сторонних организаций, некоторые в лабораториях университета. Иногда студенты выполняют небольшие исследовательские проекты в каждом семестре, в том числе в рамках отдельных лабораторных и практических работ.

Опыт подготовки специалистов наукоемких направлений, в том числе в университетах Германии, требует дальнейшего изучения, но уже сейчас можно утверждать о его значимости при подготовке высококвалифицированных специалистов для развития и продвижения прорывных научных технологий других подобных вузов мира и, прежде всего, университетов наукоградов России.

Литература

1. Шепелева А. В. Современное состояние и перспективы развития наукоградов России // Традиции и новации в системе современного российского права: сб. тез. XVII Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых. М., 2018. С. 103–105.
2. Николаев О. В. Опыт США в развитии центров науки и инноваций // Вестник Российского государственного аграрного заочного университета. 2012. № 13 (18). С. 154–159.
3. Климова Н. В., Ларина Н. В. Зарубежный опыт стимулирования инновационной деятельности в промышленном секторе // Фундаментальные исследования. 2014. № 6-7. С. 1442–1446.
4. Гуменникова Т. Ю. Экономическая эффективность деятельности наукоградов России // Вестник научных конференций. 2018. № 5-3 (33). С. 64–69.
5. Сафронова Е. С. Отечественные и зарубежные модели развития наукоградов // Вопросы региональной экономики. 2020. № 3 (44). С. 96–102.
6. Лебедев А. М., Елисеева Т. В. Инновационные кластеры в рамках стратегии особых экономических зон и наукоградов // Институциональные и финансовые механизмы развития территориальных кластеров и технологических платформ: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Дубна, 2018. С. 156–170.
7. Link A. N., Scott J. T. Research, science, and technology parks: vehicles for technology transfer // The Chicago handbook of university technology transfer and academic entrepreneurship / Eds. A. N. Link, D. S. Siegel, M. Wright. Chicago: University of Chicago Press, 2015.
8. Greene R. Assessing China's Techno-Parks for Their Silicon Valley Dynamic. URL: https://ssrn.com/abstract=2243300.
9. Tan J. Growth of industry clusters and innovation: Lessons from Beijing Zhongguancun Science Park // Journal of Business Venturing. 2006. Vol. 21, iss. 6. P. 827–850.
10. Estrella F. J., Cevik Ona S. et al. Selecting firms in University technoparks: A hesitant linguistic fuzzy TOPSIS model for heterogeneous contexts // Journal of Intelligent and Fuzzy Systems. 2017. Vol. 33, iss. 2. P. 1–18.
11. Rhee J., Hassan A. E., Saitova R. Evolution of Technoparks: an instance towards Regional Boost for Developing Countries: Experience from Korean Technoparks. URL: https://www.academia.edu/1003047/Evolution_of_Technoparks_an_instance_towards_Regional_Boost_for_Developing_Countries_Experience_from_Korean_Technoparks (дата обращения: 24.10.2022).
12. Albahari A., Barge-Gil A., Pérez-Canto S. The influence of science and technology park characteristics on firms' innovation results // Wiley Online Library. 2018. P. 253–279.
13. Díez-Vial I., Montoro-Sánchez Á. How knowledge links with universities may foster innovation: The case of a science park // Technovation. 2016. № 50-51. P. 41–52.
14. Forschungsorientierte Lehre, Ludwig-Maximilians University, Munchen. URL: https://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/lehrangebote/forschungsorientiert_lehre/index.html (дата обращения: 24.10.2022).
15. Elite Master program, Data Science, Ludwig-Maximilians University, Munchen. URL: https://www.m-datascience.mathematik-informatik-statistik.uni-muenchen.de/index.html (дата обращения: 24.10.2022).
16. ESG Data Science: Overview of modules, Ludwig-Maximilians University, Munchen. URL: https://www.m-datascience.mathematik-informatik-statistik.uni-muenchen.de/program/curriculum/esg_modules_overview1.html (дата обращения: 24.10.2022).
17. Munich Graduate School for Evolution, Ecology and Systematics, Ludwig-Maximilians University, München. URL: http://ees.bio.lmu.de (дата обращения: 24.10.2022).
18. Evolution, Ecology and Systematics, Ludwig-Maximilians University, München. URL: https://ees.bio.lmu.de/the_program/index.html (дата обращения: 24.10.2022).
19. Program EES, Ludwig-Maximilians University, München. URL: http://ees.bio.lmu.de/the_program/index.html (дата обращения: 24.10.2022).
20. Munich center for neurosciences brain and Mind Amgen Scholars Program, Ludwig-Maximilians University, München. URL: http://amgenscholars.mcn.uni-muenchen.de/about_amgen/index.html (дата обращения: 24.10.2022).
21. Studienangebot, Technische Universität München. URL: https://www.tum.de/studium/studienangebot/#graduation-1__department-3+6page=2 (дата обращения: 24.10.2022).
22. Pharmazeutische Bioprozesstechnik Bachelor of Science (B. Sc.), Technische Universität München. URL: https://www.tum.de/studium/studienangebot/detail/pharmazeutische-bioprozesstechnik-bachelor-of-science-bsc/ (дата обращения: 24.10.2022).
23. Pharmazeutische Bioprozesstechnik Master of Science (M. Sc.), Technische Universität München. URL: https://www.tum.de/studium/studienangebot/detail/pharmazeutische-bioprozesstechnik-master-of-science-msc/ (дата обращения: 24.10.2022).
24. Technologie biogener Rohstoffe Bachelor of Science (B. Sc.), Technische Universität München. URL: https://www.tum.de/studium/studienangebot/detail/technologie-biogener-rohstoffe-bachelor-of-science-bsc/ (дата обращения: 24.10.2022).
25. Technology of Biogenic Resources Master of Science (M. Sc.), Technische Universität München. URL: https://www.tum.de/studium/studienangebot/detail/technology-of-biogenic-resources-master-of-science-msc (дата обращения: 24.10.2022).
26. Bioinformatik Bachelor of Science (B. Sc.), Technische Universität München. URL: https://www.tum.de/studium/studienangebot/detail/bioinformatik-bachelor-of-science-bsc/ (дата обращения: 24.10.2022).
27. Bioinformatik Master of Science (M. Sc.), Technische Universität München. URL: https://www.tum.de/studium/studienangebot/detail/bioinformatik-master-of-science-msc/ (дата обращения: 24.10.2022).
28. Jobs und Praktika, Technische Universität München. URL: https://www.tum.de/?id=523(дата обращения: 24.10.2022).
29. Studentische Hilfskräfte, Praktikantenstellen, Studienarbeiten, Technische Universität München. URL: https://portal.mytum.de/schwarzesbrett/hiwi_stellen/ (дата обращения: 24.10.2022).

30. Netzwerk der besten Köpfe, Max Planck schools. URL: https://www.maxplanckschools.de/de/netzwerk (дата обращения: 24.10.2022).

References

1. Shepeleva A. V. Sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya naukogradov Rossii [The current state and prospects of the development of Russian science cities]. *Traditions and innovations in the system of modern Russian law. Collection of abstracts of the XVII International Scientific-Practical Conference of Young Scientists*. Moscow, 2018, pp. 103–105. (In Russian).
2. Nikolaev O. V. Опыт США в развитии центров науки и инноваций [US experience in the development of science and innovation centers]. *Bulletin of the Russian State Agrarian Correspondence University,* 2012, no. 13 (18), pp. 154–159. (In Russian).
3. Klimova N. V., Larina N. V. Zarubezhnyj opyt stimulirovaniya innovacionnoj deyatel'nosti v promyshlennom sektore [Foreign experience of stimulating innovation activity in the industrial sector]. *Fundamental research,* 2014, no. 6-7, pp. 1442–1446. (In Russian).
4. Gumennikova T. Yu. Ekonomicheskaya effektivnost' deyatel'nosti naukogradov Rossii [Economic efficiency of the activity of science cities of Russia]. *Bulletin of scientific conferences,* 2018, no. 5-3 (33), pp. 64–69. (In Russian).
5. Safronova E. S. Otechestvennye i zarubezhnye modeli razvitiya naukogradov [Domestic and foreign models of the development of science cities]. *Regional Economic Issues,* 2020, no. 3 (44), pp. 96–102. (In Russian).
6. Lebedev A. M., Eliseeva T. V. Innovacionnye klastery v ramkah strategii osobyh ekonomicheskih zon i naukogradov [Innovation clusters within the framework of the strategy of special economic zones and science cities]. *Institutional and financial mechanisms for the development of territorial clusters and technological platforms. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference.* Dubna, 2018, pp. 156–170. (In Russian).
7. Link A. N., Scott J. T. Research, science, and technology parks: vehicles for technology transfer. *The Chicago handbook of university technology transfer and academic entrepreneurship. Eds. A. N. Link, D. S. Siegel, M. Wright.* Chicago, University of Chicago Press, 2015. (In English).
8. Greene R. Assessing China's Techno-Parks for Their Silicon Valley Dynamic. Available at: https://ssrn.com/abstract=2243300. (In English).
9. Tan J. Growth of industry clusters and innovation: Lessons from Beijing Zhongguancun Science Park. *Journal of Business Venturing,* 2006, vol. 21, iss. 6, pp. 827–850. (In English).
10. Estrella F. J., Cevik Ona S. et al. Selecting firms in University technoparks: A hesitant linguistic fuzzy TOPSIS model for heterogeneous contexts. *Journal of Intelligent and Fuzzy Systems,* 2017, vol. 33, iss. 2, pp. 1–18. (In English).
11. Rhee J., Hassan A. E., Saitova R. Evolution of Technoparks: an instance towards Regional Boost for Developing Countries: Experience from Korean Technoparks. Available at: https://www.academia.edu/1003047/Evolution_of_Technoparks_an_instance_towards_Regional_Boost_for_Developing_Countries_Experience_from_Korean_Technoparks (accessed 24.10.2022). (In English).
12. Albahari A., Barge-Gil A., Pérez-Canto S. The influence of science and technology park characteristics on firms' innovation results. *Wiley Online Library,* 2018, pp. 253–279. (In English).
13. Díez-Vial I., Montoro-Sánchez Á. How knowledge links with universities may foster innovation: The case of a science park. *Technovation,* 2016, no. 50-51, pp. 41–52. (In English).
14. Forschungsorientierte Lehre, Ludwig-Maximilians University, Munchen. Available at: https://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/lehrangebote/forschungsorientiert_lehre/index.html (accessed 24.10.2022). (In German).
15. Elite Master program, Data Science, Ludwig-Maximilians University, Munchen. Available at: https://www.m-datascience.mathematik-informatik-statistik.uni-muenchen.de/index.html (accessed 24.10.2022). (In English).
16. ESG Data Science: Overview of modules, Ludwig-Maximilians University, Munchen. Available at: https://www.m-datascience.mathematik-informatik-statistik.uni-muenchen.de/program/curriculum/esg_modules_overview1.html (accessed 24.10.2022). (In English).
17. Munich Graduate School for Evolution, Ecology and Systematics, Ludwig-Maximilians University, München. Available at: http://ees.bio.lmu.de (accessed 24.10.2022). (In English).
18. Evolution, Ecology and Systematics, Ludwig-Maximilians University, München. Available at: https://ees.bio.lmu.de/the_program/index.html (accessed 24.10.2022). (In English).
19. Program EES, Ludwig-Maximilians University, München. Available at: http://ees.bio.lmu.de/the_program/index.html (accessed 24.10.2022). (In English).
20. Munich center for neurosciences brain and Mind Amgen Scholars Program, Ludwig-Maximilians University, München. Available at: http://amgenscholars.mcn.uni-muenchen.de/about_amgen/index.html (accessed 24.10.2022). (In English).
21. Studienangebot, Technische Universität München. Available at: https://www.tum.de/studium/studienangebot/#graduation-1__department-3+6page=2 (accessed 24.10.2022). (In German).
22. Pharmazeutische Bioprozesstechnik Bachelor of Science (B. Sc.), Technische Universität München. Available at: https://www.tum.de/studium/studienangebot/detail/pharmazeutische-bioprozesstechnik-bachelor-of-science-bsc/ (accessed 24.10.2022). (In German).
23. Pharmazeutische Bioprozesstechnik Master of Science (M. Sc.), Technische Universität München. Available at: https://www.tum.de/studium/studienangebot/detail/pharmazeutische-bioprozesstechnik-master-of-science-msc/ (accessed 24.10.2022). (In German).
24. Technologie biogener Rohstoffe Bachelor of Science (B. Sc.), Technische Universität München. Available at: https://www.tum.de/studium/studienangebot/detail/technologie-biogener-rohstoffe-bachelor-of-science-bsc/ (accessed 24.10.2022). (In German).
25. Technology of Biogenic Resources Master of Science (M. Sc.), Technische Universität München. Available at: https://www.tum.de/studium/studienangebot/detail/technology-of-biogenic-resources-master-of-science-msc (accessed 24.10.2022).
26. Bioinformatik Bachelor of Science (B. Sc.), Technische Universität München. Available at: https://www.tum.de/studium/studienangebot/detail/bioinformatik-bachelor-of-science-bsc/ (accessed 24.10.2022). (In German).
27. Bioinformatik Master of Science (M. Sc.), Technische Universität München. Available at: https://www.tum.de/studium/studienangebot/detail/bioinformatik-master-of-science-msc/ (accessed 24.10.2022). (In German).
28. Jobs und Praktika, Technische Universität München. Available at: https://www.tum.de/?id=523(accessed: 24.10.2022). (In German).
29. Studentische Hilfskräfte, Praktikantenstellen, Studienarbeiten, Technische Universität München. Available at: https://portal.mytum.de/schwarzesbrett/hiwi_stellen/ (accessed 24.10.2022). (In German).
30. Netzwerk der besten Köpfe, Max Planck schools. Available at: https://www.maxplanckschools.de/de/netzwerk (accessed 24.10.2022). (In German).

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

MEMBERS OF THE EDITORIAL COUNCIL

Блинов Владимир Игоревич
доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификации, Федеральный институт развития образования ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», заместитель председателя Экспертного совета по среднему профессиональному образованию и профессиональному обучению при Комитете Государственной думы по образованию и науке, г. Москва

Blinov Vladimir
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Research Centre for Professional Education and Qualification Systems, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Deputy Chairman of the Expert Council on Secondary Vocational Education and Training under the State Duma Committee on Education and Science, Moscow

Бондырева Светлана Константиновна
доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, Почетный президент ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», г. Москва

Bondyreva Svetlana
Doctor of Psychological Sciences, Professor, Academician at the Russian Academy of Education, Honorary President of the Moscow University of Psychology and Social Sciences, Moscow

Девятловский Дмитрий Николаевич
доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой экономических и естественнонаучных дисциплин, Лесосибирский филиал ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева», г. Лесосибирск

Devyatlovsky Dmitry
Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of economic and natural science disciplines, Lesosibirsk branch of the Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Lesosibirsk

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович
член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань

Ibrahimov Hasangusein
Corresponding Member Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy of Higher Education, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

Комарницкая Елена Анатольевна
кандидат педагогических наук, проректор по научно-методической работе и дополнительного профессионального образования, ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования», г. Москва

Komarnitskaya Elena
Candidate of Pedagogical Sciences, Vice-Rector for Scientific and Methodological Work and Additional Professional Education, Federal Institute for the Development of Vocational Education and Training, Moscow

Костюк Наталья Васильевна
доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной и инновационной
деятельности, ФГБОУ ВО «Кемеровский
государственный институт культуры»,
г. Кемерово

Kostyuk Natalya
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Vice-Rector for Research and Innovation,
Kemerovo State University of Culture and Arts,
Kemerovo

Кусаинов Аскарбек
доктор-инженер Германии,
доктор педагогических наук, профессор,
президент Академии педагогических наук
Казахстана, иностранный член Российской академии
образования, лауреат Государственной премии
Республики Казахстан, Республика Казахстан

Askarbek Kusainov
Doctor of Engineering in Germany,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
President of the Academy of Pedagogical Sciences
of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy
of Education, Laureate of the State Prize of the Republic
of Kazakhstan, Republic of Kazakhstan

Молчанов Александр Сергеевич
кандидат педагогических наук,
учредитель ООО «Е-Проф»,
г. Москва

Molchanov Alexander
Candidate of Pedagogical Sciences,
Founder of E-Prof OOO (limited liability company),
Moscow

Нестеренко Ольга Петровна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогического менеджмента
и психологии, ГОУ ДПО «Институт развития
образования и повышения квалификации»
Приднестровской Молдавской Республики,
г. Тирасполь

Nesterenko Olga
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Pedagogical Management and Psychology,
Institute of Education Development
and Professional Development, Tiraspol,
Pridnestrovian Moldavian Republic

Пфетцер Сергей Александрович
кандидат политических наук,
заместитель министра образования Кузбасса,
г. Кемерово

Pfetzer Sergey
Candidate of Political Sciences,
Deputy Minister of Education of Kuzbass,
Kemerovo

Резинкина Лилия Владимировна
доктор педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
профессионального образования, директор
Научно-методического ресурсного центра
инклюзивного и дуального образования,
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный
университет промышленных технологий и дизайна»,
г. Санкт-Петербург

Rezinkina Lilia
Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Pedagogy and Psychology of Vocational Education,
Director of Scientific and Methodological Resource
Centre of Inclusive and Dual Education,
St. Petersburg State University of Industrial
Technologies and Design, St. Petersburg

Рузикулов Фахриддин Расулович
кандидат психологических наук, доцент,
директор Регионального центра переподготовки
и повышения квалификации кадров
народного образования Навоийской области,
Республика Узбекистан, г. Навои

Ruzikulov Fakhriddin
Candidate of Psychological Sciences, Docent,
Director of the Regional Centre for Retraining
and Professional Development of Public
Education Workers of Navoi Region, Navoi,
Republic of Uzbekistan

Самбалхундэв Хаш-Эрдэнэ
доктор социологических наук, профессор, действительный член Академии геополитических проблем и Академия Чингисхана, председатель Общества «Знание» Монголии, ученый секретарь научного совета Университета «Мартад», представитель НОЦ «Кузбасс» в Монголии, Монголия

Смирнов Игорь Павлович
доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, г. Москва

Сташкевич Ирина Ризовна
доктор педагогических наук, доцент, проректор по научно-исследовательской и инновационной работе, главный редактор журнала «Инновационное развитие профессионального образования», ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования», г. Челябинск

Стрелкова Ирина Борисовна
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой технологий профессионального образования, УО «Республиканский институт профессионального образования», г. Минск, Республика Беларусь

Sambalkhundev Hash-Erdene
Doctor of Sociological Sciences, Professor, Active Member of the Academy of Geopolitical Problems and the Genghis Khan Academy, Chairman of the Mongolian Knowledge Society, Scientific Secretary of the Scientific Council of the University of «Marta», representative of the Scientific and Educational Center «Kuzbass» in Mongolia, Mongolia, (Erdenet / Ulaanbaatar)

Smirnov Igor
Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Moscow

Stashkevich Irina
Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Vice-Rector for Research and Innovation, Editor-in-Chief of the Journal «Innovative Development of Vocational Education», Chelyabinsk Institute for the Development of Vocational Education, Chelyabinsk

Strelkova Irina
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Vocational Education Technologies, Republican Institute for Vocational Education, Republic of Belarus, Minsk

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD

Богданова Людмила Александровна
кандидат педагогических наук, доцент, почетный работник ВПО РФ, проректор по учебно-методической работе, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, г. Кемерово

Дочкин Сергей Александрович
доктор педагогических наук, доцент, начальник отдела Института дополнительного профессионального образования, ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева», г. Кемерово

Кочергин Дмитрий Геннадьевич
кандидат экономических наук, начальник отдела аналитических разработок и оперативной аналитики, Институт развития профессионального образования, г. Москва

Панина Татьяна Семеновна
доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель школы РФ, руководитель Института дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева», г. Кемерово

Сахарова Валентина Ивановна
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, г. Кемерово

Шерайзина Роза Моисеевна
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального, дошкольного образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», г. Великий Новгород

Bogdanova Lyudmila
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Honoured Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Vice-Rector for Educational and Methodical Work, Kuzbass Regional Institute for Vocational Education Development, Kemerovo

Dochkin Sergey
Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Head of Department of Institute of Additional Professional Education of T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

Kochergin Dmitry
Candidate of Economic Sciences, Head of the Department of analytical development and operational analytics, Institute for the Development of Professional Education, Moscow

Panina Tatiana
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honoured Teacher of School of the Russian Federation, Head of the Institute of Additional Professional Education, T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

Sakharova Valentina
Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, Kuzbass Regional Institute for Vocational Education Development, Kemerovo

Sheraizina Roza
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Primary, Preschool Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Velikiy Novgorod

Общие требования к рукописям

В журнал предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала. Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Поступившие рукописи проходят двойное слепое (анонимное) рецензирование (double-blind peer-review). Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала. Редакционная коллегия оставляет за собой право вносить редакторскую правку и отклонять статьи, не соответствующие требованиям.

Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания для их устранения.

Объем текста не должен превышать одного авторского листа (40 тыс. знаков).

Список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008. Ссылки должны соответствовать списку литературы.

Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются отдельным файлом.

В случае использования сокращений внутри текста необходима расшифровка аббревиатуры.

Статьи аспирантов и соискателей принимаются редакцией к рассмотрению только вместе с рецензией (оригиналом или его отсканированным вариантом) научного руководителя.

Последовательность оформления рукописи

1. УДК.

2. Имя, отчество, фамилия автора (авторов) полностью, ученая степень, ученое звание, должность, место работы (полное наименование по уставу), город, электронный адрес.

3. Заглавие статьи. Максимальная длина — 10–12 слов.

4. Аннотация (200–250 слов) оформляется в соответствии со структурой статьи и должна включать разделы: введение, методология, результаты, заключение.

5. Ключевые слова (5–10 слов).

6. Сведения об авторах, заглавие статьи, аннотация, ключевые слова на английском языке.

7. Основное содержание статьи формируется согласно следующей структуре:

Введение

Методология (методы и материалы)

Результаты

Заключение

8. Список литературы на русском языке (15–20 источников).

9. Список литературы на английском языке (References). Данные по каждому источнику предоставляются в соответствии с оригинальным переводом статьи, названием журнала. Фамилии и инициалы авторов оформляются в соответствии с правилами транслитерации.

Требования к авторскому оригиналу

1. Редактор — MS Word.

2. Гарнитура — Times New Roman, размер шрифта (кегль) — 14.

3. Межстрочный интервал — 1,5.

4. Абзацный отступ — 1,25.

5. Поля — все по 2 см.

6. Выравнивание текста по ширине.

7. Без переносов.

8. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

9. Ссылки на литературу приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника по списку и страницы источника цитаты (ГОСТ Р 7.0.5-2008).

10. Дефис должен отличаться от тире.

11. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.

12. Не допускаются пробелы между абзацами.

13. Рисунки **только черно-белые,** в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, EPS; растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

14. Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio черно-белые.

15. Таблицы с порядковым номером и заголовком должны быть выполнены в редакторе Microsoft Word, Excel. Если таблицы представлены в виде отдельных файлов, то в тексте статьи следует отметить, где должна быть приведена таблица.

Образец оформления рукописи

УДК/UDC 377.1

Михаил Константинович Романченко, кандидат технических наук, заместитель директора по научно-методической работе, ГАПОУ Новосибирской области «Новосибирский колледж автосервиса и дорожного хозяйства», г. Новосибирск

Mikhail K. Romanchenko, PhD, deputy director on scientifically methodical work, Novosibirsk College of car service and road industry, Novosibirsk

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЦЕНТРА
PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN THE ORGANIZATION OF MULTIPURPOSE CENTRE'S ACTIVITY

Введение. В статье представлено исследование по проблеме... Цель статьи — ...
Методология. Исследование проводится на основе методов...
Результаты заключаются в...
Заключение. Автором отмечается, что...
Introduction...
Metodology...
Results...
Conclusions...

Ключевые слова: подготовка квалифицированных рабочих и специалистов, ресурсный центр, образовательное учреждение, непрерывное профессиональное образование.

Keywords: training of qualified workers and specialists, resource center, educational institution, continuing and professional education.

Введение

Постановка проблемы, цель статьи. Обзор научной литературы по проблеме...

Методология

Обосновывается выбор используемых методов, указывается последовательность выполнения исследования, описывается эксперимент, даются сведения об объекте исследования.

Результаты

Подробное описание проведенного исследования.

Заключение

Делаются выводы в соответствии с целью статьи, указывается авторский вклад.

Литература

1. Романов В. А., Привалов А. Н. Педагогическое сопровождение информационного самообразования будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе // Информатика и образование. 2012. № 1. С. 77–80.

References

1. Romanov V. A., Privalov A. N. Pedagogical support of information self education of the future teacher in the process of vocational training in the university. Informatika i obrazovanie. [Informatics and Education]. 2012. № 1. P. 77–80. (In Russian).

Статьи отправлять через форму на сайте журнала: *prof-obr42.ru/article.php* **или на e-mail:** *magazine@krirpo.ru*
После принятия положительного решения о публикации автору для получения авторского экземпляра необходимо перечислить 500 руб. (с учетом НДС (10 %)) и почтовые расходы по указанным реквизитам. Отсканированную квитанцию об оплате отправить на *magazine@krirpo.ru* и указать адрес, по которому отправить журнал.

Articles are sent via the form on the website of the magazine: *prof-obr42.ru/article.php*
After positive decision concerning publication, in order to get author's copy 500 roubles should be sent according to the requisites. Scanned copy of the payment receipt should be sent via e-mail *magazine@krirpo.ru.* Point out an address to which the journal should be send.

Банковские реквизиты:
УФК по Кемеровской области — Кузбассу (ГБУ ДПО «КРИРПО», л/с 20396У01990)
ИНН: 4205041252, КПП 420501001
ЕКС 40102810745370000032
КС 03224643320000003900
Банк: отделение Кемерово Банка России// УФК по Кемеровской области — Кузбассу г. Кемерово
БИК: 013207212, ОКТМО 32701000
КБК: 00000000000000000130 (доходы от платных услуг) — **поле, обязательное для заполнения**
Назначение платежа: за журнал
Ректор Тулеев Аман-Гельды Молдагазыевич, действует на основании Устава

Bank details:
Federal Treasury Department of the Kemerovo Region-Kuzbass (State Institution of Further Vocational Education (GBU DPO) **"**KRIRPO**"**, client account 20396У01990)
Taxpayer Identification Number (INN) 4205041252
Tax Registration Reason Code (KPP) 420501001
Treasury Single Account (TSA) 40102810745370000032
Corr. acc. 03224643320000003900
Bank: Kemerovo branch of the Bank of Russia// Federal Treasury Department of the Kemerovo Region — Kuzbass
Russian Central Bank Identification Code (RCBIC): 013207212
Russian National Classification of Municipal Territories (OKTMO) 32701000
Budget Classification Code (KBK) 00000000000000000130 (fee revenues) — **mandatory field**
Purpose of payment: for the journal
Rector Aman-Geldy Moldagazyevich Tuleyev, acting on the basis of the Charter

Онлайн-подписку на научно-образовательный журнал «Профессиональное образование в России и за рубежом» можно оформить по подписному каталогу Агентства «Книга-Сервис» (www.akc.ru/part/zhurnaly).
Подписной индекс: Е41931.
Журнал выходит четыре раза в год.
Стоимость одного экземпляра – 500 руб.
Стоимость полугодовой подписки – 1000 руб.
Цены указаны с учетом НДС (10%).

An online subscription to the academic journal "Professional Education in Russia and Abroad" can be obtained from the subscription catalogue of the "Kniga-Servis" agency (www.akc.ru/part/zhurnaly).
Subscription Index: E41931.
The journal is published quarterly.
One copy costs 500 rubles.
Semiannual subscription costs 1000 rubles.
All prices include VAT (10%).

Технический секретарь: Н. В. Сушенцова
Редактура: О. В. Баталова
Перевод: М. В. Карпенко
Компьютерная верстка и дизайн: Е. В. Зейц
Печать: А. В. Богданов

Подписано в печать 14.12.2022
Формат 60x84⅛. Бумага офсетная. Гарнитура Roboto Condenced
Печать офсетная. Усл. печ. л. 21,22. Тираж 1000 экз. Заказ № 598
Дата выхода в свет 29.12.2022
Стоимость одного экземпляра — 500 руб.

650070, Российская Федерация, Кемеровская область,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38а
Телефоны: (3842) 31-09-72, (3842) 31-20-97
E-mail: **magazine@krirpo.ru**
Сайт: **www.prof-obr42.ru**

Адрес издателя и редакции:
650070, Российская Федерация, Кемеровская область — Кузбасс,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38а

Издатель и распространитель: ГБУ ДПО «КРИРПО»

Отпечатано в типографии ГБУ ДПО «КРИРПО»
650070, Российская Федерация, Кемеровская область,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38а