

**РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
ОТДЕЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И ВЫСШЕЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ  
РАЗВИТИЯ**

**Москва 2018**

## СОДЕРЖАНИЕ

**Вступление.** Чистякова С.Н. – академик РАО, Подуфалов Н.Д. – академик РАО

### **Глава первая: Инновационные процессы в развитии профессионального и высшего образования**

*Кинелев В.Г.* Глобализация: вызовы и основные тенденции развития образования

*Подуфалов Н.Д.* О стратегии РАО в условиях современных вызовов системе образования

*Саввинов В.М.* Университет как когнитивная платформа сохранения культурного и языкового разнообразия

*Орешкина А.К.* Методологические основания развития образовательных стратегий в современных условиях

*Дорошков В.В.* Особенности современной защиты интеллектуальной собственности в сфере профессионального образования

*Лазарев В.С.* Ключевые проблемы модернизации педагогического образования

*Таюрский А.И., Лобанова Е.Э., Таюрская М.В., Подвербных О.Е.* Эволюция теоретических основ развития интеграции субъектов рынков услуг профессионального образования и труда

*Ибрагимов Г.И.* Трансформационные процессы в теории и практике обучения в условиях становления информационного пространства знаний

*Ткаченко Е.В.* Состояние и перспективы подготовки рабочих кадров

*Смирнов И.П.* Начальное профессиональное образование: реформа названий

### **Глава вторая: Теория и практика развития профессионального и высшего образования**

*Вербицкий А.А.* Контекстное образование в вузе: теория и технологии

*Жураковский В.М.* Создание условий успешной социализации и самореализации студентов: опыт ведущих российских университетов

*Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф.* Формирование профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывного образования

*Забелин А.Г., Баркова С.М., Семёнова Д.А.* Развитие образовательного пространства в области подготовки кадров для системы ПОД/ФТ: опыт Московского финансово-юридического университета МФЮА

*Кларин М.В.* Инновационные практики обучения в организациях – ответы на вызовы XXI века

*Копытов А.Д.* Развитие непрерывного профессионального педагогического образования как инновация: методологические размышления и дискуссионные практики

*Леньков С.Л., Рубцова Н.Е.* Целевые ориентиры совершенствования профориентации и профессиональной подготовки обучающихся

*Боргояков С.А.* Языковая политика и родные языки в системе образования  
*Клобукова Л.П.* Обучение иностранных обучающихся российских вузов профессионально ориентированному общению на русском языке как актуальная лингвометодическая проблема

*Черняев А.П., Лыкова Е.Н.* Организация переподготовки кадров для развития радиационных технологий в России

*Ахмедова М.Г., Омаров О.А., Омарова Н.О.* Становление идентичности педагога в инновационном образовании

### **Глава третья: Гуманитаризация профессионального и высшего образования**

*Алашкевич Ю.Д., Юртаева Л.В.* Гуманитаризация высшего профессионального образования при подготовке выпускников высшей школы

*Геворкян Е.Н., Савенков А.И.* Формирование представлений о профессиональных этических стандартах психолого-педагогических исследований у магистрантов

*Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.* Социально-гуманитарная образовательная платформа развития транспрофессионализма субъектов профессиональной деятельности

*Мовсум–Заде Э.М.* Интенсификация многоступенчатой образовательной системы

*Мартынов В.Г., Голунов Н.Н., Макарова Е.Д.* Формирование человеческого потенциала организаций высокотехнологических отраслей промышленности для глобального устойчивого (инновационного) развития

*Никитин М.В.* Воспитание прикладных ценностей в условиях крупного колледжа - образовательного комплекса: понятийный аппарат, содержание, индикаторы оценки

*Лисов В.И.* Высшее геологическое образование в России и проблемы его совершенствования

## Уважаемые читатели!

Настоящая коллективная монография отражает направления и результаты актуальных исследований, проводимых в области профессионального и высшего образования учеными и специалистами различных организаций, в первую очередь, Российской академии образования и ряда ведущих российских университетов. Многие из этих фундаментальных и прикладных разработок рассматривались на заседаниях бюро отделения профессионального образования РАО и получили поддержку. Часть из них была рекомендована к внедрению или продолжению исследований.

Естественно, что представленные работы далеко не в полном объеме отражают весь спектр проблематики профессионального и высшего образования, фундаментальных и прикладных исследований, экспериментальных разработок, направленных на решение стоящих проблем. Вместе с этим, они позволяют получить достаточно полное представление о наиболее актуальных и сложных вопросах, решением которых занимаются и ученые, и практические работники сферы образования. В этом отношении монография может быть полезна, как для научных работников и специалистов в области профессионального и высшего образования уже определившихся с тематикой своих личных исследований, так и для начинающих исследователей и экспериментаторов при выборе тематики.

Распределение статей по трем главам, в некоторой степени, условно – и инновационные процессы, и вопросы теории и практики профессионального и высшего образования, и направления гуманитаризации образования тесно переплетаются между собой, создавая общую картину состояния и процессов развития системы образования. Вместе с этим, для такой структуризации материала есть достаточно оснований, и мы её провели.

Отделение профессионального образования РАО большое внимание уделяет инновационным направлениям развития профессионального и высшего образования, проведению экспериментальной деятельности, в том числе, создавая экспериментальные площадки в учреждениях образования. На заседаниях бюро отделения, в том числе выездных, регулярно рассматриваются содержание и результаты этих разработок. Осуществляется помощь в публикации материалов и распространении положительного опыта. Члены отделения принимают активное участие в организации и проведении различных научных и практических конференций, совещаний, круглых столов по данной тематике.

В центре внимания отделения находятся также вопросы теории и практики развития профессионального и высшего образования, проводимые в академических организациях и образовательных учреждениях фундаментальные и прикладные исследования и разработки, направленные, прежде всего, на оптимизацию структуры и содержания образования, совершенствование образовательных технологий. Много внимания уделяется реформе профессионального педагогического образования.

Неоднократно на заседаниях бюро отделения и других совещаниях рассматривались проблемы гуманитаризации инженерного образования, и тесно

связанные с гуманитаризацией вопросы воспитания детей и молодежи, обсуждался разнообразный современный опыт воспитательной работы, накопленный в ряде ведущих университетов и других образовательных организациях.

Немалое внимание уделяется подготовке учащейся молодёжи к будущей профессиональной карьере. В отделении 12 инновационных экспериментальных площадок, на которых проверяются не только концептуальные подходы к решению этой важной социально-экономической проблемы, но и отрабатываются практико-ориентированные модели, технологии педагогической поддержки, педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на всех этапах обучения.

Необходимо отметить, что ежегодная подготовка и издание коллективных монографий становится хорошей традицией отделения профессионального образования РАО, которая позволяет расширить охват научной тематики и более полно освещать проблемы развития профессионального и высшего образования, требующие своего решения.

С.Н. Чистякова  
академик РАО, академик-секретарь отделения  
профессионального образования РАО,  
Н.Д. Подуфалов  
академик РАО

**Глава первая:**  
**ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В РАЗВИТИИ**  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**В.Г. Кинелёв,**  
*академик РАО, доктор технических наук, профессор*

**ГЛОБАЛИЗАЦИЯ: ВЫЗОВЫ И ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ**  
**ОБРАЗОВАНИЯ**

*«Такими время встретим мы,  
какими нас оно застигнет»*  
*В. Шекспир*

Современный этап развития общества отмечен активным процессом глобализации, затрагивающим не только политику и экономику, но и практически все другие сферы человеческой деятельности, в том числе и образование,

Поэтому, говоря о глобальных проблемах развития общества, а значит и проблемах образования, которые предстоит человечеству решать в XXI веке, чрезвычайно важно уже сейчас постараться ответить на вопрос: «Чем же знаменательна современная эпоха?» Думаю, что не ошибусь, если выскажу ощущение, что одной из основных черт наших лет и еще а большей степени лет грядущих есть и будет все возрастающая изменчивость окружающего мира. Мир меняется. Мир не просто меняется: его нарастающая изменчивость превратилась в конститутивную черту исторического процесса. Теперь даже в масштабах обыденной человеческой жизни изменения начинают преобладать над преемственностью и постоянством. Поэтому не только с точки зрения календарного отсчета времени, но и в действительности мы вступили в переходный период, находимся на изломе истории, когда будущее является как никогда прежде неопределенным.

Стремительность и значение происходящих перемен не укладываются в ставшие тесными рамки прежних исторических градаций. Сущность нашего времени уже нельзя передать в категории эпохи в том же смысле, в каком можно было говорить об "эпохе пара", "эпохе электричества" или "эпохе великих географических открытий". Дело в том, что впервые в истории человечества поколения вещей и идей сменяются быстрее, чем поколения людей. Дело еще и в том, что изменчивость проявляет себя через небывалое прежде многообразие, и поэтому суть нашего времени не может быть передана ни через одно отдельно взятое событие или явление общественной жизни.

Одна из сложнейших проблем, которые поставила современная действительность перед человечеством, - это проблема человека в меняющемся мире. Сегодня именно человек стал главным фактором развития и одновременно главным фактором риска. Веками и тысячелетиями человек приспособлялся к природе и общественным переменам, наращивал свою институциональную, технологическую и интеллектуальную мощь. Наконец, эта мощь не просто

приобрела глобальные масштабы - человек стал заложником созданной им второй природы. Выявилась радикальная, и в той же степени деструктивная несоответственность человеческого бытия и глобального характера доступных, человеку и человеческим сообществам сверхприродных сил и возможностей.

Глобализация обусловила исторически беспрецедентное сочетание изменчивости, сверхвысоких темпов роста техносферы с нарастанием новых рисков и противоречий в развитии человеческой цивилизации и с небывалой прежде остротой сформулировала задачу поиска нового мироустройства. Многие современные мыслители склонны считать, что человечество находится сейчас в фазе культурного перехода, характеризуемого следующими существенными признаками. Во-первых, человечество пытается обрести новую целостность. Это не только целостность мирового рынка или универсального политического порядка. Это также растущая духовная общность при сохранении многообразия: народов и культур. Во-вторых, формируется новый образ науки, которая ищет новые основания для своей универсальности, в том числе путем преодоления, ставшей традиционной, разобщенности естественных и гуманитарных наук. В-третьих, идет поиск новых взаимоотношений искусственного и естественного - человеческой цивилизации и природы. Наконец, в-четвертых, и это особенно важно, происходят тектонические сдвиги в сфере образования, которое в растущей степени впитывает в себя требование и черты культурного перехода, осваивает новый гуманизм, овладевает и передает вступающим в жизнь поколениям образ новой науки и новое понимание взаимоотношений цивилизации и природы.

Поэтому не будет, на мой взгляд, преувеличением утверждение о том, что создание системы образования, способной подготовить население нашей планеты к жизни в условиях меняющегося мира - одна из наиболее важных и актуальных проблем современного общества. Образование - это единственная надежда на преодоление глобального кризиса современной цивилизации, на создание необходимых условий не только для *т* выживания в настоящем, но и устойчивого развития в будущем.

Таким образом, естественен вопрос: «Какой должна быть система образования, чтобы помочь людям адаптироваться к новым условиям их существования а ответить на вызовы меняющегося мира?»

На мой взгляд, одной из важнейших тенденций развития высшего и профессионального образования должна стать фундаментализация его содержания и развитие творческих способностей личности.

Переход к новой образовательной концепции, в основе которой лежит фундаментализация содержания образования, признается вполне назревшим, однако определение путей этого перехода требует обсуждения и осмысления. По моему мнению, этот переход не должен сводиться к простому увеличению объемов каждой из фундаментальных естественнонаучных и гуманитарных дисциплин: анализ существующих учебных планов и программ показывает, что возможности здесь уже практически исчерпаны. Речь должна идти о качественно новых целях образования, о новых принципах отбора и систематизаций знаний, о создании фундаментальных учебных курсов по каждой из традиционных

естественнонаучных и гуманитарных дисциплин» их согласовании друг с другом для достижения нового качества образованности личности и общества.

Одна из важнейших задач этого нового этапа развития образования - преодоление исторически возникшего разобщения двух компонент культуры: естественнонаучной и гуманитарной, преодоление путем их взаимообогащения и поиска оснований целостной культуры на новом этапе развития цивилизации. Важнейшим элементом этого процесса должно стать включение цикла общих естественнонаучных дисциплин в гуманитарное образование и, соответственно, цикла общих гуманитарных дисциплин в естественнонаучное и техническое образование.

Особенно сложной, ввиду своей новизны, является: проблема включения в гуманитарное образование элементов естественнонаучных знаний. Разумеется, это не должен быть конгломерат отрывочных и упрощенных сведений из разных естественных наук. Наоборот, это должны быть целостные концептуальные курсы по естественнонаучным областям знаний, ориентированные на формирование элементов рационального мышления и представлений о современной научной картине мира, но при этом учитывающие особенности менталитета гуманитариев.

Новая образовательная парадигма, по моему мнению, отражает потребности человеческой цивилизации на пороге XXI века. Дальнейшее развитие демократии и рыночных отношений, достижение гармонии личности и общества с природой возможно только на базе широкого фундаментального и целостного образования, способного реализовать потребность человека в смене сфер деятельности на протяжении всей его жизни. Повышение общего уровня образованности общества, ликвидация односторонности в его психологических установках придадут обществу необходимую стабильность, контактам людей — взаимное уважение, а каждому человеку — истинную свободу мысли и дела. Сбудутся, наконец-то, мудрые, непотерявшие значение и в наше время слова Цицерона: «Мы истинно свободны, когда мы сохранили способность рассуждать самостоятельно, когда необходимость не заставляет нас защищать навязанные и, в некотором роде, предписанные нам мысли».

В новых социальных и экономических условиях новое разрешение получает и противоречие, которое всегда существовало между фундаментальным образованием и профессиональным обучением. Ориентация на узких профессионалов отражает уровень понимания социальной защищенности личности в предыдущие десятилетия. Ныне ситуация меняется. Реально защищенным в социальном отношении может быть лишь широко образованный человек, способный гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности в связи со сменой технологий или требований рынка. Узкопрофессиональная подготовка в какой-либо конкретной области должна постепенно уходить из системы образования, переходя в сферу производства и иной профессиональной деятельности.

Надо, наконец, осознать, что никакие экономические и социальные реформы не будут иметь успеха без подготовки специалистов, донимающих суть экономических и социальных реформ, способных реализовать их в жизни через

новые экономические механизмы хозяйствования, через создание новых прогрессивных технологий, через формирование новых социальных отношений.

Хотелось бы обратить также внимание и на то, что человек, общество, мировое сообщество, цивилизация, развиваясь, все в большей мере проявляют свои самые существенные, основополагающие, т. е. фундаментальные качества и черты. В связи с этим важно создать такую систему образования и такую ее структуру, которые способны постоянно улавливать, отслеживать и нести в среду обучающихся новейшие научные знания об этих фундаментальных качествах. Следовательно, речь должна идти не об обеспечении овладения всеми знаниями, ибо в наш век их прирост и обновление приобрели такие быстрые темпы, которые при всем желании не могут позволить человеку их освоить, а об акцентировании внимания на освоении самых существенных, фундаментальных, устойчивых и долгоживущих знаний, лежащих в основе научной картины современного мира, представленного миром космоса, миром человека и общества, миром человеческой цивилизации и происходящих в них глобальных фундаментальных процессов, о которых писали В.И. Вернадский и другие представители русского космизма.

Таким образом, новую образовательную парадигму можно сформулировать в виде логически связанной триады: "От целостной картины мира - к целостному знанию и через него - к целостной личности".

Специфика этой системы образования должна проявляться и в том, что она, образовательная система, должна быть способна не только вооружать знаниями обучающегося, но и формировать потребность в непрерывном самостоятельном овладении ими, давать умения и навыки самообразования, а также выработать творческий подход к знаниям в течение всей активной жизни человека. Образование должно в итоге стать таким социальным институтом, который был бы способен предоставлять человеку разнообразные формы получения образования, позволяющих учиться непрерывно, обеспечивать широким массам людей возможность получения послевузовского и дополнительного образования. Для этого необходимо: диверсифицировать структуру образовательных программ, дав возможность каждому построить ту образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствует его образовательным и профессиональным способностям. Надо не забывать, что процесс познания должен нести людям радость от обретения нового миропонимания, смысла жизни, своего места в ней. Прав был НЛ-М. Таяейран, когда утверждал, что "было бы истинным безумием, какой-то жестокой благотворительностью хотеть, чтобы каждый человек проходил все ступени образования". Из всего этого следует, что важной проблемой современного образования является проблема поиска соответствующей организационной структуры образовательной системы и ее учреждений, которые делали бы возможным переход от принципа "образование на всю жизнь" к принципу "образование, через всю жизнь".

Наконец, обеспечение восприятия современной научной картины мира требует инноваций в самом главном — в содержании образования и его структуре. В образовательном процессе должны прежде всего фигурировать такие научные знания, средства обучения, образовательные технологии и методики,

дисциплины и курсы, которые способны отражать фундаментальные моменты двуединого процесса интеграции и дифференциации в науке, использовать достижения кибернетики, синергетики и других областей знания, возникающих на стыке наук и позволяющих выходить на системный уровень познания действительности, видеть и использовать механизмы самоорганизации и саморазвития явлений и процессов.

Первостепенную роль здесь должны играть дисциплинарные и междисциплинарные курсы, которые содержат наиболее фундаментальные знания, являющиеся базой для формирования общей и профессиональной культуры, быстрой адаптации к новым профессиям, специальностям и специализациям, а также теоретической основой широкого развертывания прикладных исследований и разработок. Следовательно, речь идет о таких знаниях, которые, во-первых, способны формировать широкий, целостный, энциклопедический взгляд на современный мир ж место человека в этом мире; во-вторых, позволяют преодолеть предметную разобщенность и изолированность, которая когда-то в XX веке была нормой и носила прогрессивный характер, ибо позволяла овладеть основами, знаний на уровне сформировавшихся уже ж тому времени: наук как таковых, но еще стоявших рядом друг с другом ж не имевших прочных взаимосвязей и взаимопроникновений, а сегодня становится все большим тормозом на пути формирования целостного научного мировоззрения и овладения основами единой человеческой культуры в ее гуманитарной и естественнонаучной ипостасях.

Выход на междисциплинарные учебные курсы а знания позволит преодолеть эту разобщенность, объединить в совместной творческой работе как в учебном процессе, так и в научных исследованиях представителей естественнонаучных, технических и гуманитарных наук, сделать их активными соучастниками овладения обучающимися целостным мировоззрением» формирующим широкий взгляд на явления и процессы в современном мире» благодаря преимуществам интегрированных знаний» полученных на стыке естественнонаучных, гуманитарных и технических наук, мировоззрением, открывающим путь к овладению основами единой человеческой культуры, гармонически сочетающей в себе естественнонаучные и гуманитарные начала.

Следует обратить внимание еще на один чрезвычайно важный социальный аспект, порожденный развитием современного общества. Вступление общества в постиндустриальную эпоху резко повышает статус и роль образованного и высококультурного человека, творческой личности как в производстве, так и в непроизводственных сферах. Это вызвано тем, что при наличии такой совершенной техники и таких высоких технологий, которые имеет человечество, их высокопроизводительное использование, не говоря уже о создании и совершенствовании, возможно только при наличии работников с такими качествами. Отсюда то большое внимание, которое следует уделять сегодня человеку, его культуре, образованию, развитию творческих начал, способностей; созданию необходимых для этого условий, демократизации производственной и непроизводственной сфер, гуманизации всего образа жизни человека. В связи с этим гуманизация и гуманитаризация образования в наше время становятся его

важнейшими фундаментальными качествами.

Таким образом, глобализация всех сторон жизни общества, быстро меняющийся мир со всей определенностью ставит проблему поиска более совершенных принципов отбора, систематизации, накопления и передачи знаний. Мы должны искать новые формы их реализации и» может быть, вновь обратиться к великим идеям энциклопедизма. Неуклонно увеличивающаяся свои масштабы глобализация, возрастающие темпы изменения окружающего нас мира ставят перед образованием все новые и новые вызовы. Чтобы достойно ответить на них следует, на мой взгляд, исходить не из сиюминутных потребностей и расчетов, а из внутренней логики построения самой системы образования, руководствоваться долговременными законами её собственного развития.

Прав был Н.Л. Данилевский, когда утверждал, что «Просвещение... не насаждается по произволу, как меняется форма одежды, или вводится то или иное административное устройство. Его следовало бы не насаждать извне, а развивать изнутри. Ход изменений был бы медленнее, но зато надежнее и вернее». Именно такого бережного отношения к себе заслуживает российская система образования, внёсшая неоценимый вклад в развитие нашей страны на всех судьбоносных этапах её истории, давшая миру ярчайшие достижения ума и высочайшие откровения духа.

В наше время особый смысл приобретают слова Ш.-М, Талейрана, сказанные им два века назад: «Образование - это действительно особая держава, область влияния которой не может быть определена ни одним человеком, и даже национальная. власть не в силах установить ее границ: сфера ее влияния громадна, бесконечна...».

**Н.Д. Подуфалов,**  
*доктор физико-математических наук,*  
*профессор, академик РАО*

## **О СТРАТЕГИИ РАО В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

### *Введение*

Российское государство и общество в последние десятилетия переживают сложный период формирования новых социально-экономических отношений, реконструкции всей системы управления государством, поиска новой российской идентичности. Все эти процессы проходят на фоне существенных изменений тенденций развития всего мирового сообщества, вызванных сменой технологических укладов, появлением новых политических и социально-экономических мировых реалий.

Одним из важнейших факторов, позволяющих либо ускорить эти процессы, либо замедлить, или вообще привести к стагнации развития является образование людей. Более того, хорошее современное образование предоставляет

каждому человеку возможность осмысленно и активно включаться в происходящие процессы и противостоять возникающим жизненным проблемам и личным вызовам. Казалось бы – это очевидные истины, но, к сожалению, многие политики, работники сферы управления, представители бизнеса фактически игнорируют их и относятся к образованию, как к второстепенному фактору.

В свете сказанного выше, сейчас перед образованием стоит много непростых вызовов. Поэтому вопросы совершенствования стратегии и тактики деятельности Российской академии образования и усиления её роли в научном обеспечении противостояния этим вызовам должны постоянно находиться в центре внимания и руководства и ученых РАО. Определяя свою стратегию, Российская академия образования также должна предложить обществу и стратегию развития самой системы образования на ближайшие десять – пятнадцать лет. Обе эти стратегии должны разрабатываться одновременно (возможно в виде единого документа) поскольку вторая определяет первую, а первая влияет на реализацию второй.

В настоящее время существует ряд документов программного характера, в том числе утвержденных Президентом и Правительством России, в которых перспективы развития образования в той или иной степени проработаны на достаточно длительный период. Необходимо проанализировать ход реализации этих документов и с учетом анализа и общей оценки состояния образования осуществить прогноз дальнейшего развития системы образования и выработку обеих стратегий на указанный период. С этой целью целесообразно создать рабочую группу (временный научный коллектив) из представителей всех отраслевых отделений РАО и ведущих образовательных учреждений на базе одного из институтов РАО (Минобрнауки России), внести данную работу в госзадание РАО.

В предлагаемой статье рассматриваются наиболее значимые для системы образования (в том числе, для разработки стратегий) вызовы и подходы к их разрешению. Статья, во многом, инициирована неоднократными обсуждениями проблем развития образования, не только профессионального, на заседаниях бюро отделения профессионального образования РАО.

### *Вызовы*

Прежде всего, нужно уточнить, что мы понимаем под вызовами. На мой взгляд, вызовы – это наиболее значимые проблемы, стоящие перед системой образования, имеющие комплексный, системный и, как правило, межотраслевой характер, являющиеся ключевыми для функционирования и развития системы образования и полное решение которых (если они вообще могут быть полностью решены в обозримом будущем) или существенный прогресс в их решении требует достаточно больших периодов времени, значительных усилий всего общества и, зачастую, нестандартных подходов.

Остановлюсь на вызовах, требующих первоочередного внимания. Эти вызовы являются глобальными и значительно влияют на состояние системы образования, качество и эффективность обучения и воспитания практически всех категорий населения, и прежде всего, детей и молодежи. Они также в большой степени взаимообусловлены и эффективное противостояние им воз-

можно только при комплексном, системном подходе и хорошей координации проводимых мероприятий. Такие вызовы можно объединить в четыре следующих категории: вызовы некомпетентности в управлении, информационные вызовы, нравственные и моральные вызовы и технологические вызовы. Это разделение вызовов на категории в некоторой степени условно, но оказывается полезным при их изучении. Постараюсь кратко охарактеризовать данные вызовы и предложить подходы к решению стоящих проблем.

### *Вызовы некомпетентности в управлении*

Одними из первых рассмотрим вызовы некомпетентности в управлении системой образования на разных уровнях. В последние десятилетия в сфере образовании было принято немало решений по реформированию образования, которые привели к отрицательным результатам. Достаточно вспомнить официальную трактовку образования как услуги, фактическое разрушение системы начального профессионального образования, непродуманный массовый переход к системе бакалавриата в инженерном образовании, абсолютизацию тестовых методов при проведении ЕГЭ, неудачные попытки реорганизации педагогического образования, передачу школ в муниципальное подчинение, недооценку роли региональных образовательных учреждений, как центров культуры, образования и науки в регионе, и этот перечень можно было бы продолжить дальше. Причем многие ведущие ученые и специалисты сферы образования обоснованно выступали против этих решений и предупреждали о негативных последствиях таких преобразований. Но возобладал «сугубо рыночный» подход к образованию и решения были приняты.

Конечно, данные вызовы во многом предопределены сложностью самих процессов модернизации образования и непростой социально-экономической ситуацией, то есть объективными факторами. Но зачастую, здесь самым существенным оказывается субъективный фактор – принятие непродуманных, необоснованных решений в сфере образования, вызванное недостаточной компетентностью многих управленческих кадров. Поэтому крайне важно, с какими знаниями и опытом работы в системе образования назначаются на должности руководители и другие работники системы управления в сфере образования. Лозунг «кадры решают всё» всегда остается актуальным.

Субъективным фактором должны заниматься, в первую очередь, руководители, принимающие решения по кадровым назначениям в системе образования и здесь «большой науки» не нужно, нужны ответственность, дальновидность и систематическая работа по подбору, подготовке и расстановке кадров.

А вот ответить на вопрос, как поступать при принятии наиболее важных решений руководителям и другим работникам системы управления в условиях действия объективных факторов – это во многом и наша задача – задача ученых и ведущих специалистов сферы образования и, в первую очередь, Российской академии образования. В этом отношении нам крайне важно уделить самое серьезное внимание остальным вызовам, перечисленным выше, своевременно вырабатывать (по сути дела это процесс непрерывный, с учетом динамично меняющейся ситуации) общие подходы и конструктивные, научно обоснованные и взвешенные предложения по противостоянию этим вызовам. Необходимо

также уметь убеждать работников сферы управления образованием учитывать наши предложения в практической работе.

### *Информационные вызовы*

Значительное увеличение объемов информации, ежедневно получаемой и накапливаемой мировым сообществом, вступает в противоречие с ограниченными возможностями человека обрабатывать, усваивать и использовать эту информацию, в том числе, превращать её в знания. Эта информация оказывает существенное влияние на формирование личности человека, определяет уровень его знаний о природе, человеке и обществе, предопределяет его убеждения, нравственные ценности и гражданскую позицию. Следовательно, данные информационные процессы являются одними из определяющих факторов развития (или стагнации) системы образования и должны учитываться при определении стратегии и тактики развития образования государственными и муниципальными органами власти и управления, при планировании и организации деятельности образовательных учреждений, научных, общественных и других организаций, связанных со сферой образования.

При определении направлений и комплекса мер по развитию сферы образования в условиях информационных вызовов важно выделить ключевые моменты информационных вызовов и порожденные ими проблемы, а также предусмотреть возможные ответы на них.

В рамках этих вызовов целесообразно выделить в качестве важнейших следующие моменты и проблемы, вытекающие из вызовов.

1. Постоянное расширение спектра и увеличение объемов информации об окружающем мире, человеке и человеческом обществе приводит к необходимости регулярной корректировки содержания знаний, которые должен получить человек в системе образования или самостоятельно. Решение проблемы выбора содержания образования во многом сводится к решению следующих задач: разработке образовательных стандартов, перечня и содержания компетенций, содержания учебных планов и программ, соответствующих учебников и другой учебной и методической литературы, созданию образовательных информационных баз данных (знаний) и информационных и коммуникационных технологий работы с ними как в рамках учебного процесса в образовательных учреждениях, так и при самостоятельном обучении. Эти задачи являются наиболее актуальными и сложными на каждом этапе развития образования.

При их решении важно регулярно уточнять перечень и объемы новых научных знаний о природе, человеке и обществе, а так же знаний из областей практической деятельности людей, культуры и искусства, философских и религиозных мировоззрений и т.п., которые должны становиться содержанием образования. Причем, предложения и рекомендации ученых, ведущих специалистов практического образования, заказчиков на подготовку кадров, других категорий граждан и организаций должны проходить перед внесением существенных изменений в содержание образования глубокую научную проработку и широкую экспериментальную апробацию в образовательных организациях.

Также важно при изменении содержания образования по областям, являющимся основополагающими в формировании мировоззрения детей и моло-

дежи, их нравственности и моральных устоев, в необходимых случаях проводить широкое общественное (общенародное) обсуждение, с возможным принятием законодательных актов.

С точки зрения развития профессионального образования в условиях формирования информационного общества необходимо учитывать ускорение темпов разработки и внедрения новых технологий (социальных, производственных, финансовых и т.п. и базовых для них – информационных и коммуникационных технологий) практически во всех сферах жизни и деятельности человека. В этих условиях старые методы обучения перестают быть эффективными. Система образования должна готовить специалистов, способных к работе в новых динамичных условиях, способных к самообучению, быстрой перестройке и усвоению новых научных и технологических знаний, созданию таких знаний, открытых инновациям (а не тормозящих их). Подчеркну, что последние проблемы и задачи находятся на стыке информационных и технологических вызовов, но мы уделим им основное внимание здесь, в рамках информационных вызовов.

Во многих ведущих вузах и других учреждениях системы профессионального образования идет активный поиск и апробация новых подходов к организации и содержанию профессионального образования (в том числе, в условиях формирующегося информационного общества): разрабатываются соответствующие компоненты образовательных стандартов, учебные планы и программы новых поколений, существенно меняются само содержание образования и технологии обучения, расширяется и совершенствуется использования средств ИКТ. Во многом этот процесс пока эмпирический и требует существенного педагогического и психологического осмысления, обобщения и, в конечном итоге, научного и научно-методического обоснования с целью широкого использования накопленного положительного опыта.

Сейчас этими проблемами, в основном, занимаются ученые и педагоги самих вузов, а отделение профессионального образования РАО совместно с другими отделениями в меру своих возможностей пытается внести в эту работу элементы организации, координации, обмена опытом, в том числе формирует в вузах свои экспериментальные площадки и привлекает к исследованиям и экспериментальной деятельности научные силы Академии, публикует в своих изданиях статьи о ходе экспериментальных и научных разработок.

Вся эта деятельность практически самостоятельно не финансируется, а встраивается в учебный процесс и выполняется за счет «второй половины дня преподавателей» педагогами-энтузиастами. Создавать специальные НИИ, которые бы занимались такой проблематикой не эффективно – эту деятельность нельзя «выносить из вузов» – практически только там есть специалисты, способные решить стоящие проблемы, в том числе проводить экспериментальную апробацию разрабатываемых научных подходов. Тем более что экспериментальная и научная деятельность тесно переплетаются и их тесная взаимоувязка позволяет ускорять нахождение и отработку новых образовательных технологий.

Поэтому необходимо в программе фундаментальных и экспериментальных исследований РАО (в госзаказе на эти исследования) выделить новое направление «Модернизация профессионального образования в условиях формирования информационного общества» с соответствующим финансированием (на основе реформирования существующего направления «Теоретико-методологические основы структурирования и развития профессионального образования разных уровней» и увязки с направлениями, связанными с информатизацией образования). Общее методологическое сопровождение нового направления может осуществлять отделение профессионального образования РАО, а организационное сопровождение можно либо возложить на один из институтов Минобрнауки России – бывших институтов РАО (скорее всего на тот, в котором содержится центр информатизации РАО), либо выделить на эти цели несколько ставок для отделения. Целесообразно при отделении сформировать соответствующий научный (проблемный) совет, и на базе ведущих вузов и учреждений среднего профессионального образования сформировать научные коллективы, способные эффективно развивать эту тематику. Наиболее продвинутые в данном направлении вузы и колледжи к этому готовы и, несомненно, поддержат такое предложение.

В целом, в решении проблем и задач, указанных в данном разделе статьи, решающую роль должны играть соответствующие отраслевые отделения РАО, научные учреждения, занимающиеся исследованиями и экспериментальной деятельностью в сфере образования (в первую очередь институты и научные центры Минобрнауки России, РАО и РАН), а также ведущие образовательные учреждения, экспериментальные образовательные площадки, ведущие учреждения культуры и искусства. Целесообразно также осуществить корректировку и других научных направлений РАО по вопросам, связанным с развитием информационного общества.

2. Значительное увеличение доступности информации, содержащейся в мировых информационных базах и, в первую очередь, в сети Интернет и накопления в этих базах, как полезной информации с точки зрения образования, так и вредоносной для формирования и развития личности человека, привело к возникновению ряда проблем: цифровое неравенство обучающихся, практическое отсутствие контроля за доступом к информации детей, широкая доступность информации, потенциально опасной для нравственного и физического здоровья детей и молодежи, недостаточная готовность детей и молодежи критически оценивать получаемую информацию, практическое отсутствие мониторинга и анализа этих процессов, недостаточная эффективность систем защиты информации и ряд других.

Для решения данных проблем необходимо выработать общие принципы и подходы, с одной стороны, к вопросам дальнейшего расширения доступа, в первую очередь детей и молодежи, к информации, важной для образования, с другой стороны – к ограничению доступа к вредоносной информации, особенно детей.

Также важно разработать признаваемые обществом критерии вредоносности информации, методы защиты от такой информацией и осуществить их

законодательное закрепление. Все это должно быть подкреплено созданием информационных и коммуникационных технологий, позволяющих реализовать эти принципы и подходы на практике.

Необходимо также отдельно рассмотреть психолого-педагогические аспекты проблем детского и молодежного суицида и различных криминальных проявлений, связанных с детьми и молодежью, иницируемых рядом сайтов в Интернете. Без этого меры, предпринимаемые правоохранительными органами и организациями, блокирующими такие сайты, будут недостаточно эффективными.

Таким образом, целесообразно рассмотреть вопрос создания в РАО временного научного коллектива для разработки детальной программы решения проблем, указанных в трех предыдущих абзацах.

В целом, здесь предстоит решить также следующие задачи: создание и развитие общедоступных информационных баз для использования их и в системе образования и для индивидуального обучения, обеспечение эффективного доступа к таким базам и их защиты от несанкционированных изменений, регулярное обновление средств ИКТ образовательными учреждениями с учетом развития технологий, совершенствование технологий использования ИКТ в обучении, воспитании и управлении образованием на всех уровнях, совершенствование использования ИКТ в научном и методическом обеспечении системы образования.

Решением данных проблем должны заниматься коллективы и организации, перечисленные в предыдущем пункте, а также законодательные и правоохранительные органы и организации, занимающиеся разработкой ИКТ.

3. Актуальной проблемой является недостаточная проработка вопросов влияния широкого распространения и использования в повседневной жизни современных информационных и коммуникационных технологий на физическое и психическое здоровье человека и, в первую очередь, детей. Проведенные исследования данной проблематики позволили выявить негативные факторы, влияющие на здоровье, и подчеркнули необходимость более глубокого, комплексного и системного изучения этих вопросов объединенными усилиями организаций здравоохранения, образования и науки и поддержки государством решения этой проблемы.

Одними из главных задач являются: выработка научно обоснованных нормативов безопасного использования средств ИКТ, как в системе образования, так и в быту, разработка научно-методических рекомендаций по безопасному использованию этих средств населением и, в первую очередь, для родителей, учеников и учителей, разработка методов профилактики и реабилитации психических и физиологических нарушений, вызванных неправильным использованием средств ИКТ.

Целесообразно существенно усилить это направление в программе фундаментальных и экспериментальных исследований РАО. Оно там есть, но, судя по отчетам, развито еще слабо.

4. Необходимо продолжить и ускорить процесс перевода деятельности РАО на современные информационные и коммуникационные технологии. Кон-

цепция и программа этой деятельности разрабатывались уже достаточно давно и, естественно, устарели.

Поэтому требуется разработка для РАО новой «дорожной карты» с учетом существенных изменений в ИКТ и изменений в структуре и организации деятельности самой Академии. Президиуму РАО необходимо предусмотреть соответствующее финансирование и организовать эту работу.

При этом необходимо сайт РАО превратить в портал РАО, позволяющий пользователям эффективно использовать его в работе с информационными базами всей системы образования и науки, которые нужны в научной, экспериментальной и экспертной деятельности ученых и специалистов сферы образования и, в первую очередь, Академии и взаимодействующих с ней образовательных и научных организаций. Улучшить информационное и организационное сопровождение экспертной деятельности РАО, выделив на портале соответствующий раздел (сайт), позволяющий экспертам получать необходимую информацию и знакомиться с экспертными заключениями всех экспертиз, проводимых РАО. Повысить эффективность защиты информации в академических базах.

#### *Нравственные и моральные вызовы*

Развитие рыночной экономики и новых социальных отношений в российском обществе происходит далеко не идеально и зачастую негативно влияет на формирование сознания и мировоззрения детей и молодежи, смещая их ценности в сторону от общепринятых норм морали и нравственных ценностей. Не все социально-экономические отношения и методы их регулирования в странах с развитой рыночной экономикой, опыт которых изучается российскими учеными, специалистами и политическими деятелями и делаются попытки его использования в России, являются приемлемыми, как с точки зрения общечеловеческих ценностей, так и российских традиций. Данные процессы значительно повлияли и продолжают влиять на состояние системы образования в России и привели к потере ряда важных ориентиров, прежде всего связанных с моралью, нравственностью и воспитанием.

В частности, практика реформирования образования показала несостоятельность отказа в системе образования от решения проблем воспитательного характера. Возникший разрыв между обучением и воспитанием сразу стал заполняться «другими воспитателями» – различными зарубежными организациями, фондами, занимающимися пропагандой и распространением моральных и нравственных ценностей, зачастую, сомнительного характера. Значительно усилили свое влияние на общество, далеко не всегда благоприятное для формирования и развития человеческой личности, практически все средства массовой информации, включая сеть Интернет. Пытаются занять заметное место в информационном воздействии на население различные религиозные секты, криминальные и террористические организации. Делаются попытки фальсификации истории нашей страны. Был выпущен ряд учебников, содержание которых оказалось спорным для специалистов и вызвало негативную реакцию в обществе.

Все это заставило многие учреждения образования активно заниматься поиском новых технологий и форм воспитания детей и молодежи в современных российских условиях. Сейчас в ряде ведущих образовательных учреждений накоплен большой положительный опыт воспитательной работы, учитывающий и опыт советской воспитательной системы, и новые тенденции в развитии российского общества. Причем этот опыт прошел хорошую апробацию в этих учреждениях. Тем самым складываются благоприятные условия для формирования общероссийской системы воспитания в сфере образования.

Организаторами и координаторами создания такой системы должны стать Министерство образования и науки РФ и региональные органы управления образования. РАО совместно с отраслевыми научными организациями должна обеспечить решение следующих задач: изучение накопленного опыта, его обобщение и разработка необходимой научной и методической базы, организация соответствующего научно-методического сопровождения формирования и функционирования воспитательной системы. При этом ученые должны обеспечить научно-методическое обоснование процессов согласования (сопряжения) воспитательных и обучающих технологий. Данная проблематика должна тоже найти более полное отражение в госзадании РАО.

В следующем разделе под образовательными технологиями подразумеваются как раз органически соединённые и воспитательные технологии и технологии обучения. Тем не менее, проблемы воспитания выделены в отдельный раздел, учитывая их специфику и важность.

#### *Технологические вызовы*

Весь ход развития человеческого общества показывает, что значительное ускорение развития общества, в первую очередь, связано с разработкой и широким внедрением новых современных технологий, как в экономической сфере, так и в социальной. Не является исключением и сфера образования.

Вместе с этим, повсеместное внедрение новых образовательных технологий, в первую очередь, педагогических, существенно отстает от их разработки. Сейчас созданием новых образовательных технологий занимаются многие учреждения образования, научные организации РАО, различные творческие коллективы. Ряд образовательных организаций стали экспериментальными площадками РАО, высших учебных заведений, проводящих исследования и экспериментальную деятельность в области образования. В последних случаях, поисковая и экспериментальная деятельность учреждений образования сопровождается поддержкой ведущих ученых, и проводится на высоком научно-методическом и учебно-методическом уровнях.

Пока, как правило, внедрение новых педагогических технологий ограничивается учебными заведениями-разработчиками, новые методы и формы обучения и воспитания не получают широкого распространения. Здесь есть объективные сложности: внедрение инноваций требует большой подготовительной работы в соответствующих педагогических коллективах, в том числе, переобучения коллектива педагогов и администрации, создания условий заинтересованности в инновациях. Недостаточно обобщается и пропагандируется опыт инноваторов, требует существенного улучшения разработка учебно-

методического обеспечения новых технологий учреждениями-разработчиками этих технологий. Да и дальнейшая «привязка» учебно-методического обеспечения к условиям конкретного учебного заведения – трудоемкий процесс. Негативно влияет на внедрение и большая учебная нагрузка педагогов, их загруженность внеучебными делами.

Технологическим вызовом для системы профессионального образования является также существующий разрыв между содержанием преподаваемых предметов профессионального цикла, методов обучения и быстро меняющимися производственными технологиями (в широком смысле, включая производство и материальной и нематериальной продукции), требованиями к подготовке специалистов со стороны заказчиков на кадры. В конечном итоге, решение этих проблем сводится к поиску новых технологий обучения и нового содержания профессионального образования, включая новые формы организации производственной практики, а также к приведению в соответствие образовательных и профессиональных стандартов. Ведущими учреждениями профессионального образования уже накоплен большой опыт по минимизации этого разрыва. Важно организовать изучение и распространение наиболее эффективного опыта.

Таким образом, и разработка и внедрение новых образовательных технологий должны быть в центре внимания и органов управления образования и руководства образовательных учреждений. Координацию этой деятельности должно осуществлять Министерство образования и науки РФ совместно с РАО. Для этого целесообразно в РАО создать общедоступную информационную базу новых образовательных технологий, готовых к широкой экспериментальной апробации или к внедрению (на первом этапе, хотя бы для общеобразовательных учреждений и учреждений среднего профессионального образования), провести экспертизу наработанного учебно-методического обеспечения, подготовить в необходимых случаях предложения по его доработке и предложения по апробации технологий. Российская академия образования должна осуществлять экспертное и научно-методическое сопровождение данной деятельности, а Министерство и другие органы управления образованием – законодательно-нормативное и организационное.

#### *Заключение*

В рамках одной статьи невозможно рассмотреть все вызовы и проблемы, стоящие перед системой образования и требующие первоочередного внимания руководства и ученых РАО. Приведенный перечень может быть дополнен другими отраслевыми отделениями РАО, рассмотрен рабочей группой, упомянутой во введении статьи, и стать основой разработки стратегии развития образования и его научного обеспечения.

**В.М. Саввинов,**

*кандидат педагогических наук,*

*Северо-Восточный федеральный университет, г. Якутск*

**УНИВЕРСИТЕТ КАК КОГНИТИВНАЯ ПЛАТФОРМА**

## СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО И ЯЗЫКОВОГО РАЗНООБРАЗИЯ

В настоящее время в профессиональной среде идут острые дискуссии о роли высшего образования в меняющемся мире, переходе от гумбольдтовского типа университетов к предпринимательскому и инновационному, повышении их значения в развитии регионов, изменении содержания и технологий преподавания. Так, реализация проекта «Анализ и оценка роли и потенциала Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова в региональном развитии» показала рост социальной активности университетов, многосторонний и многоуровневый характер их взаимодействия с внешним окружением, усиление позиционирования как региональных центров развития. В связи с этим нами были выделены следующие направления трансформации роли университетов в начале второго десятилетия XXI века:

- университеты как центры генерирования новых знаний, идей и инициатив, аккумуляирования научно-технического потенциала регионов;
- университеты как основная база проведения фундаментальных научных исследований, позволяющих создать условия для опережающего научно-технического, технологического и социально-экономического развития регионов;
- университеты как центры проведения прикладных исследований, для промышленной реализации их результатов создаются промежуточные структуры, как технопарки и бизнес-инкубаторы;
- университетские исследования как составная часть процесса подготовки научных кадров и накопления научно-педагогического потенциала региона;
- университеты центры притяжения наукоемких отраслей экономики в регион.

Крупномасштабное исследование «Прогноз и сценарии развития высшей школы в России – института, интегрирующего науку, образование и инновации, в горизонте до 2030 года, как основа государственной политики в образовании, научно-технической и инновационной сфере», проведенное в 2011-2012 гг. Центром стратегических исследований и разработок Сибирского федерального университета, показало, что среди новых функций высшей школы, достаточно востребованных обществом, выделяются такие, как «фабрика мысли», «каркас когнитивного общества», «площадка будущего в настоящем», «гуманитарное конструкторское бюро» и др. [1, с.53]. В 2017 году начался второй этап проекта, в организации которого также принимают участие Северо-Восточный федеральный университет и журнал «Университетское управление: практика и анализ». В настоящее время проводится экспертный опрос «Университеты в условиях постиндустриального перехода и цифровой революции». Экспертам дана возможность выделить функции высшей школы, которые можно образно описать как «фабрика кадров», «форпост науки», «школа кадров будущего», «коммуникативная площадка», «культурный центр», «школа инноваторов и предпринимателей», «школа взрослых», «инкубатор для молодежи», «социальный буфер» и др.

Данные исследования были проведены в 2011-2012 гг. За прошедший с этого времени период вследствие динамичных геополитических и социальных событий, интенсивного развития цифровых технологий значительно изменилась среда развития университетов: происходит сращивание образовательной и технологической среды; наблюдается рост миграционных процессов и мобильности населения; активно внедряются, особенно в молодежную среду, стандарты потребительского образа жизни, меняется роль традиционных институтов воспроизводства языков, культуры и образования; активно формируются региональные инновационные системы; появляются новые игроки на рынке высшего и дополнительного профессионального образования и др. Происходит дифференциация и сегментация университетов, переориентация их деятельности на удовлетворение разнообразных, динамично меняющихся требований рынка труда и населения. Растет конкуренция в высшем образовании, повышаются требования к транспарентности управления, меняются механизмы финансирования, внедряются новые образовательные стандарты и технологии. Многие исследователи говорят о становлении нового типа университета как предпринимательского или инновационного.

На наш взгляд, в условиях глобализации и урбанизации, значительного роста внутренней и внешней миграции, мобильности населения и связанных с ними процессами унификации на первый план выходит роль университетов по сохранению, возрождению и развитию языков, особенно миноритарных, и культуры.

Развитие и исчезновение языков и культуры народов – явление обычное для мировой истории, составная часть эволюции человечества. По некоторым оценкам, половина ныне существующих языков прекратит существование к 2050 году. Вместе с тем в условиях глобализации и роста миграционных процессов обозначилась тенденция к признанию общения на родном языке как неотъемлемого права человека.

Среди языков мира в настоящий момент находятся под угрозой, прежде всего те, которые не используются в образовании, административной деятельности и средствах массовой информации. Но наиболее важным критерием является передача языков и культуры следующему поколению. В связи с этим, по мнению значительного числа экспертов, не решая проблем в сфере образования, мы занимаемся следствием, а не причинами языковой, культурной ассимиляции.

Как показывают исследования международных организаций, в этих условиях университеты выступают как **когнитивные площадки сохранения культурного и языкового разнообразия**. Именно здесь проводятся лонгитюдные исследования динамики этнолингвистической гетерогенности населения, вырабатываются новые практики сохранения миноритарных языков, передачи национальной культуры новому поколению, осуществляются проекты по «цифровизации» культурного и языкового наследия. Именно университеты готовят профессиональные кадры в области филологии, антропологии и культурологии.

В последнее десятилетие значительное число работ посвящено феномену культурной и этнолингвистической гетерогенности в самом широком его пони-

мании. Так, во Всеобщей декларации о культурном разнообразии, принятой на 31-ой сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО в 2001 году, отмечается, что «культурное разнообразие расширяет возможности выбора, имеющиеся у каждого человека, оно является одним из источников развития, рассматриваемого не только в плане экономического роста, но и как средство, обеспечивающее полноценную интеллектуальную, эмоциональную, нравственную и духовную жизнь». Во Всемирном докладе ЮНЕСКО «Инвестирование в культурное разнообразие и диалог между культурами» (2009 г.) указывается, что «хотя гомогенные в культурном отношении общества никогда не существовали, культурная сеть постепенно становится все более сложной по мере наступления глобализации». Отмечая, что управление в условиях взаимодействия культур является одной из главных тенденций современности, первостепенная цель определяется этим документом предельно кратко: «управлять разнообразием».

Культурное разнообразие, в первую очередь, ассоциируется как с нормами и ценностями отдельных индивидов и социальных групп, так и с этнолингвистической гетерогенностью местного сообщества. Этническая гомогенность или гетерогенность – один из ключевых факторов, влияющих на культуру и традиции конкретной территории. Как отмечает В.Н. Стрелецкий, «в полиэтничных и мультикультурных обществах важнейшие границы культурных районов часто проходят как раз по этническим рубежам. В странах с более однородным этническим составом населения этнические разломы и рубежи менее значимы и в меньшей степени находят свое отражение в географии общества. В таких странах этнокультурная дифференциация и регионализация больше проявляются на субэтническом / субкультурном уровне».

Как показывает анализ социокультурной ситуации в различных странах и регионах, характер культурной и этнолингвистической гетерогенности определяется двумя факторами: историческими особенностями развития конкретной территории и миграцией, как внутренней, так и внешней. Так, развитие территорий Дальнего Востока и Арктической зоны России в значительной степени связано с ролью коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. Как отмечается в концепции демографической политики Дальнего Востока на период до 2025 года, «... территорию Дальневосточного федерального округа населяют представители 20 этносов коренных малочисленных народов, свыше 70 процентов которых проживает в сельской местности. Сравнительный анализ Всероссийской переписи населения 2010 года по отношению к аналогичной переписи 2002 года показал сокращение численности коренных малочисленных народов, проживающих в регионах Дальнего Востока, на 2,7 процента. В настоящее время численность коренных малочисленных народов Дальнего Востока составляет 103,8 тыс. человек, что составляет 40 процентов численности всех коренных малочисленных народов Российской Федерации и 1,7 процента общей численности населения Дальневосточного федерального округа».

Иная ситуация складывается в республиках Северного Кавказа: в условиях языкового многообразия в регионе, которое представлено дагестанской, нахской, абазо-адыгской алтайской, иранской и индоевропейской языковыми

группами, Дагестан исторически составляет целостное социокультурное пространство, в котором сельские и городские общины устанавливали и отстаивали такие нормы и традиции сосуществования, которые позволяли каждому сельскому обществу, каждому этносу сохранять свой язык или диалект, свою культурную идентичность. Другой вариант развития гетерогенности связан с ростом миграции населения в связи с урбанизацией и изменением геополитической ситуации. Так, по данным П. Бьянчи, поток беженцев в Италию составляет около 250 тысяч в год и уже более 8% населения страны составляют мигранты. Если ранее в Италии доминировали мигранты из Восточной Европы, то теперь преобладают беженцы с Ближнего Востока и из Северной Африки. Как она подчеркивает, перед местными властями стоит задача формировать новую миграционную культуру.

Следует отметить, что этнолингвистическая гетерогенность также отражается в составе студентов и языках обучения в университетах, социализации обучающихся (особенно в условиях активизации интернационализации высшего образования) и требует реализации соответствующих проектов и программ.

Вкратце охарактеризуем изменение роли университетов как когнитивных площадок сохранения языкового и культурного разнообразия современных условиях. Примеры представлены на основе Северо-Восточного федерального университета.

Прежде всего, университеты выступают **как центры международных инициатив** в области сохранения языков и культуры. Так, проблемам культурного и языкового разнообразия были посвящены международные конференции «Культурное и языковое разнообразие в киберпространстве», проведенные в Якутске (2008, 2011, 2014 гг.) на базе Северо-Восточного федерального университета. В «Ленской резолюции», принятой в 2008 г., обращается внимание на необходимость сохранения многоязычия, поскольку в языках заключен огромный объем человеческих знаний и наследия; языки являются инструментом социализации, выражения и передачи социальных и культурных традиций, служат средством самоидентификации и представляют большую ценность для людей, говорящих на них. В «Якутском воззвании», принятом три года спустя, выдвинут ряд инициатив, как план действий по подготовке Всемирного саммита по многоязычию в 2017 г.

Во-вторых, университеты трансформируются в **«фабрики мысли»** по формированию политики федеральных и региональных органов власти в области языков и культуры. Одним из крупномасштабных проектов Северо-Восточного федерального университета является проект «Форсайт Республики Саха (Якутия)», который реализован совместно с Сибирским федеральным университетом. Исследование было направлено на комплексное изучение социально-экономических, демографических, социально-культурных проблем воспроизводства и развития северных народов, разработки системных принципов политики сохранения и воспроизводства культуры и языков народов Якутии в долгосрочной перспективе. Результаты комплексного проекта легли в основу программы Главы Якутии «Программа развития Республики Саха (Якутия) на 2015-2020 гг.», проекта Стратегии социально-экономического развития

Республики Саха (Якутия) на период до 2030 года с определением целевого видения до 2050 года.

В-третьих, университеты становятся **площадками экспертных обсуждений** актуальных проблем обеспечения этнолингвистической гетерогенности. Так, конференции по языковому и культурному разнообразию в киберпространстве, проведенные в СВФУ, по мнению Гетачю Энгиды, первого заместителя Генерального секретаря ЮНЕСКО, «послужили формированию признанных экспертов мирового уровня по языковому и культурному разнообразию в киберпространстве». Об этом показывает динамика числа стран, эксперты которых приняли участие: 2008 г. – 15 стран 2011 г. – 29 стран, 2014 г. – 48 стран.

В-четвертых, университеты являются **центрами исследования** проблем и перспектив сохранения и возрождения языков и культуры народов. Среди укрупненных научных направлений СВФУ можно выделить такие направления, как «Сохранение и развитие культуры, языков, литератур народов Северо-Востока России», «Исследования в области алтаистики (тюркология, монголоведение, корееведение, японоведение)», «Исследование и актуализация историко-культурного наследия народов Северо-Востока России».

С 2016 года СВФУ участвует в комплексных научных исследованиях, направленных на развитие производительных сил и социальной сферы республики, с проведением комплексной научной экспедиции с участием Российской академии наук. Результаты SWOT-анализа и Делфи-опроса позволили выявить поле проблем развития региональной системы образования. В 2017 году проводится изучение территориальных проблем развития образования, связанных с пространственной, этнолингвистической, экономической и социальной гетерогенностью среды.

Особую значимость в контексте данного исследования имеет проект внедрения научно-образовательной информационной системы по сохранению и распространению якутского героического эпоса «Олонхо». СВФУ активно занимается сохранением, изучением и распространением эпоса на основе современных информационных и коммуникационных технологий. Создан НИИ Олонхо, специальный телеканал, портал информационной системы. Действуют институт А.Е. Кулаковского, международная кафедра ЮНЕСКО, международный центр многоязычия в киберпространстве, лаборатория экспериментальной филологии им. Н.Н. Дьячковского, музей письменности, центр культурологических исследований, ряд научно-образовательных центров и лабораторий.

В-пятых, в спектре реализуемых **образовательных программ** значительное место отводится культуре и языкам. В целях обеспечения динамического развития языков, литературы и культуры коренных народов Северо-Востока РФ – якутов, эвенков, юкагиров, долган, чукчей, коряков, алеутов, - и развития билингвистического образования открыт Институт языков и культуры народов Северо-Востока.

В 2017 году в рамках стратегической академической единицы «Центр социогуманитарных исследований Севера и Арктики» началась реализация магистерской программы «Историко-культурное наследие и медиа технологии». Кафедрой русского языка как иностранного разрабатывается онлайн лингводи-

дактический ресурс «Русистика на северо-востоке России и в странах АТР: инновационные практики». Проект включает разработку и реализацию системы мероприятий, направленных на формирование русской образовательной среды с этнокультурным компонентом в зарубежных вузах, а также применение новых проектных и исследовательских технологий и методик преподавания, способствующих диалогу культур.

В-шестых, наиболее значимой и перспективной является работа университета со школьниками. Экспертный опрос, проведенный в рамках проекта «Форсайт Республики Саха (Якутия) до 2050 г.», позволил выявить возможные критические ситуации в процессах воспроизводства языка, культуры, национальной идентичности. Среди них особое значение имеют такие риски, как поколенческий разрыв, кризис школы как института воспроизводства языка и культуры. С учетом выявленных проблем университет активизировал работу с обучающимися, прежде всего, через создание Ассоциации «Северо-Восточный университетский образовательный округ». С 2011 года СВФУ проводит Северо-Восточную олимпиаду школьников среди обучающихся 5-11 классов по 20 дисциплинам и профилям. К ранее проводимым олимпиадам были добавлены олимпиады по группе алтайских (долганский, эвенский, эвенкийский), палеоазиатских (чукотский, юкагирский) языков и культуре.

Таким образом, пример Северо-Восточного федерального университета показывает, что в условиях глобализации и унификации новым и значимым направлением развития становится сохранение и развитие языкового и культурного разнообразия, включающее не только образовательную, научно-исследовательскую, но и активную проектную, прогностическую и международную деятельность в области истории и культуры, многоязычия, социальной инженерии и культурной политики.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, Правительства Красноярского края, Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности в рамках научного проекта «Университеты в ситуации постиндустриального перехода: новые функции и модели развития» №16-16-24011.

### **Литература**

1. Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030: аналитический доклад. Под ред. В.С. Ефимова. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012.

2. Всеобщая декларация о культурном разнообразии. Принята 31-ой сессией Генеральной конференции ЮНЕСКО. Париж, 2 ноября 2001 г. [электронный документ] // [http://www.ifapcom.ru/files/Documents/declar\\_cult\\_diversity.pdf](http://www.ifapcom.ru/files/Documents/declar_cult_diversity.pdf) (дата обращения – 11 октября 2017 г.).

3. Голиков А. И., Саввинов В. М., Кривошапкин К. К., Стручкова Е. П. Комплексная оценка развития региональной системы образования Республики Саха (Якутия): методология исследования // Вестник СВФУ. Серия «Педагогика, психология, философия», 2016, №4. – С. 8-14.

4. Как обеспечить присутствие языка в киберпространстве? – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2007. – 64 с.

5. Концепция демографической политики Дальнего Востока на период до 2025 года, утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 20 июня 2017 г. №1298-р. – С.7 [электронный ресурс] // URL: [http://government.ru/media/files/IcS1tqRUBHAPAQ3\\_TtgHvSmKSeQFMzZSv.pdf](http://government.ru/media/files/IcS1tqRUBHAPAQ3_TtgHvSmKSeQFMzZSv.pdf) (дата обращения - 11 октября 2017 г.).

6. Ленская резолюция. Итоговый документ международной конференции "Языковое и культурное разнообразие в киберпространстве" (Якутск, Российская Федерация, 2-4 июля 2008 г.) [электронный документ] // <http://www.ifarcom.ru/ru/news/533/?returnto=0&n=1> (дата обращения – 11 октября 2017 г.).

7. Саввинов В.М. Анализ проблем и критических ситуаций в системе образования с точки зрения задач сохранения культуры и языков коренных народов Республики Саха (Якутия) // Наука и образование. 2013 №4.

8. Саввинов В.М., Стрекаловский В.Н. Учет интересов стейкхолдеров в управлении развитием образования // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2013. № 1. С. 87-99.

9. Стратегия социально-экономического развития Республики Саха (Якутия) на период до 2030 года с определением целевого видения до 2050 года, одобрена постановлением Правительства Республики Саха (Якутия) от 26 декабря 2016 г. № 455.

10. Стрелецкий В.Н. Географическое разнообразие, регионализм и регионализация // Разнообразие как фактор и условие территориального развития. Сборник статей. Часть 1. Главы 1-3. – М.: Эслан. 2014. – С. 25-46.

11. Сулейманов М.С. Педагогические условия развития социальной компетентности старшеклассников в поликультурной образовательной среде сельской школы (на материалах Республики Дагестан). Автореферат дисс... к.п.н. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – 25 с.

12. Якутское воззвание. План действий по подготовке Всемирного саммита по многоязычию в 2017 г. Итоговый документ международной конференции "Языковое и культурное разнообразие в киберпространстве" (Якутск, Российская Федерация, 12-14 июля 2011 г.) [электронный документ] // <http://www.ifarcom.ru/ru/news/1234> дата обращения – 11 октября 2017 г.).

13. Bianchi P. (2016) Tehnicheskaya shkola, professionalnaya perepodgotovka, sotsialnaya integratsiya. Vyzov dlya Evropy v vek migratsii: sluchay Italii [Technical School, Professional Retraining, Social Integration. A Challenge for Europe in the Age of Migration: The Case of Italy]. Available at: <https://conf.hse.ru/2016/program> (дата обращения – 11 октября 2017 г.).

14. Unesco's World Report «Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue» [электронный документ] // <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755E.pdf>. (дата обращения – 11 октября 2017 г.).

**А.К. Орешкина,**  
*доктор педагогических наук, заведующая лабораторией развития  
воспитания и дополнительного образования Центра развития  
образования РАО*

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Развитие и продуктивность любой науки определяется, прежде всего, её методологическими основаниями, без которых не может существовать и развиваться наука. Именно они характеризуют потенциальные возможности науки, степень её готовности к решению педагогических проблем, показывают, какие явления могут быть познаны в настоящее время, а какие все ещё остаются предметом гипотетических предположений.

Разработка методологических оснований развития образовательных стратегий непрерывного образования личности согласуется с особенностями постиндустриальной педагогики, изменяющей сущностные характеристики обучения, воспитания и развития личности. В условиях нового этапа общественного развития, характеризующегося инновациями во всех сферах и социальных институтов современного общества, такой подход оказывается особенно актуальным. В концептуальном плане это предполагает существенный отход от традиционных представлений об обучении, воспитании и развитии личности с позиций инновационных концепций и педагогических теорий, отражающих новую сущность образования и обучения в 21 веке. Вследствие этого, важнейшим аспектом научного знания выступает решение вопроса о том, каким арсеналом теоретико-методологических подходов, совокупностью каких педагогических средств целесообразно решать важнейшую личностно и социально значимую задачу обеспечения непрерывных образовательных траекторий в течение жизненного и профессионального становления личности?

В развитии представлений о влиянии научных школ по обоснованию постиндустриальной педагогики особый вклад вносит научная школа академиков РАО С.Я. Батышева и А.М.Новикова «Профессиональная педагогика. Теория непрерывного образования». В становлении новых теоретических оснований обучения, воспитания и развития личности, жизненное и профессиональное пространство которой обуславливается переходом к постиндустриальному производству и новому способу жизнедеятельности, особое значение имеют теоретико-методологические подходы, разработанные академиком РАО А.М.Новиковым.

Развитие научного знания о постиндустриальной педагогике как особого вида познавательной деятельности в науках об образовании, направленной на выработку объективных, системно организованных и обоснованных знаний, получаемых специальными научными методами и отвечающим критериям научности, А.М.Новиковым представлены в работах, посвященных методологии постиндустриальной педагогики.

Концептуальные идеи ученого, изложенные в таких ранних работах как «Профессиональное образование России - перспективы развития» (1997), «Российское образование в новой эпохе» (2000 г.), и более поздних «Развитие отечественного образования» (2005г.) «Постиндустриальное образование» (2008г.), «Методология образования» (2002, 2005, 2007гг.), научных статьях, публикуемых на страницах ведущих российских журналов «Народное образование», «Педагогика», «Специалист», «профессиональное образование» и др.) восприняты научной общественностью нередко неоднозначно воспринимались научной общественностью.

Действительно, изложенные прогностические идеи развития отечественного образования (наиболее полно представляемые ученым с 80-х гг. 20 в.), условия, принципы непрерывного образования нового этапа носили опережающий характер. В качестве развития нового этапа педагогического знания академиком А.М.Новиковым выдвигались весомые аргументы.

Например, при построении методологии образования требуется учитывать все те достижения, которые относятся к достижениям кибернетики, теории систем, системному анализу, теории управления, психологии, управления проектами, организации труда и производства. При этом, особое значение ученым уделялось формированию тезауруса, словаря новых педагогических понятий. Это являлось актуальнейшей задачей, поскольку значительная трудность, по мнению ученого, составляет бытующая в научной литературе неоднозначность определения самого понятия, например, «методология» и ее предмета (разнятся, например, определения, представленные ведущими учеными – методологами В.В. Краевским, А.М. Новиковым, В.М.Полонским, В.И. Загвязинским, др.).

А.М. Новиковым методология трактуется «как учение об организации деятельности», именно с этих позиций и представляются основания развития разнонаправленных образовательных векторов личности, рассматриваются характерные признаки мобильности и непрерывности векторов в условиях преемственной связи и обеспечивающие многообразие развития возможностей образовательных маршрутов в образовательном процессе непрерывного образования. Особое значение при этом приобретает преемственность образовательного процесса, реализуемого в многокомпонентной системе непрерывного образования с позиции ее форм в многообразии образовательных уровней и ступеней.

При обращении к предмету разработки методологических оснований обеспечения образовательных стратегий непрерывного образования личности представляется целесообразным отметить, что позиция ученого, последовательно развиваемая в научных работах, базируется на положении теории деятельности А.Н.Леонтьева. Так, включенность личности в расширяющееся образовательное пространство непрерывного образования, как пространства деятельности, характерной особенностью которого выступает свойство полисубъектности, обеспечивает процесс проектирования личностью востребованных образовательных траекторий. Развитие векторов образовательных траекторий обусловлено тем, что структурно-содержательная модель системы непрерыв-

ного образования содержит в своем составе институциональный и неинституциональный компоненты, взаимосвязь которых и создает целостность и непрерывность развития образовательных траекторий субъекта образования. Вследствие этого становление векторов инновационных, по своей сущности, интеграционных стратегий образовательного процесса позволяет интегрировать подготовку специалиста. Например, в системе среднего профессионального образования интересен опыт ФГБУ СПО «Московский железнодорожный колледж» по подготовке специалистов «Сервис на транспорте» (с присвоением квалификации «специалист на железнодорожном транспорте»). Способом создания организационно-педагогических условий по освоению разновекторных и разнотемповых образовательных программ, позволяющих расширить спектр мобильных образовательных траекторий для молодежи, взрослого населения, а также для лиц с ограниченными возможностями здоровья, решается важная социальная и личностно значимая задача. Специфика неинституционального компонента организационной структуры системы непрерывного образования, находящая свое выражение в расширении социального пространства деятельности личности, создает возможности самореализации субъекта образования в течение жизни.

Таким образом, отметим, что представления академика РАО А.М.Новикова о новом укладе постиндустриального общественного развития изменяет представления об образовательных программах, сущности процесса обучения, воспитания и развития. Наиболее полное воплощение научных взглядов ученого нашло свое выражение в монографии «Основание педагогики» (2010). Основу ее содержания составляют подходы по построению понятийно-категориального аппарата и логической структуры педагогики современного постиндустриального общества.

А.М.Новиковым в качестве основания процесса непрерывного образования рассматривается деятельность – общее представление о деятельности, логическая структура, временная структура, особенности педагогической деятельности, формы, методы, средства организации образовательного процесса.

Отметим, что основой научной прогностики в части разработки методологии постиндустриального образования выступает социокультурная основа, отражающая проблемные аспекты формирования образовательных стратегий непрерывного образования. Эта основа согласуется, прежде всего, с полями «социальных лифтов» в постиндустриальном обществе и соответствующими им такими проблемами как инклюзивное образование, образование малообеспеченных, семей военнослужащих отдаленных регионов и «группы риска», пожилых и мигрантов по всем уровням, ступеням, образовательным линиям непрерывного образования и во всем многообразии форм их организации.

Научные публикации, согласующиеся с выше представленными идеями А.М.Новикова, отражают различные подходы по обоснованию теоретико-методологических основ развития образовательных стратегий непрерывного образования личности. Например, согласно подходу академика РАО В.С.Лазарева, научное обеспечение реализации компетентностного (деятельностного) подхода на современном этапе развития образовательных стратегий

личности в существенной степени может оказать влияние на подготовку специалистов нового поколения. Это оказывается возможным способом введения новых подходов к обучению в целях формирования востребованных производством компетенций. Поскольку постиндустриальное производство обуславливает подготовку иного профессионального статуса специалиста, что на сегодня в практике сталкивается с существенными трудностями и что в существенной степени отражается на стандартах нового поколения.

Прежде всего, данный факт обусловлен слабой разработанностью самого понятия компетенция: чем компетенция по существу отличается от знаний, умений, способностей? В этом ответе есть множество неопределенностей. Согласно позиции В.С.Лазарева, формирование образовательных стратегий непрерывного образования личности в итоге должно приводить к формированию у нее каких-либо психических новообразований в виде ценностных ориентаций, знаний, интеллектуальных и практических умений, т.е. к изменению определенных составляющих ее психики и ее структур.

Отметим, что для деятельностного подхода характерно особое понимание природы человеческой психики источников и механизмов ее развития, а также соотношения между образованием и развитием человека. Как отмечалось выше, академиком РАО А.М.Новиковым при разработке новых подходов к проблеме постиндустриального образования был сделан акцент именно на деятельностном характере психического, разработанного А.Н.Леонтьевым.

Научная позиция академика РАО В.С. Лазарева представлена с позиции понимания движущей силы психического развития, в качестве которой рассматривается деятельность. И в этом контексте, непрерывные образовательные траектории могут обеспечивать полноценное развитие личности только тогда, когда личность становится «не обучаемым», а «обучающимся», т.е. становится субъектом своего образования. И в этом смысле, личность становится субъектом какой-либо деятельности при условии, если она определяет ее строение. Структура деятельности в условиях развития образовательных маршрутов включает в себя потребности, мотивы, цели, задачи, действия, условия, операции. И вследствие этого, деятельностное определение понятия компетенция, формирующаяся в зависимости от динамики образовательных маршрутов личности, согласуется с логической структурой осуществляемой деятельности в условиях образовательного процесса, в котором участвует субъект. Образовательные маршруты непрерывного образования личности развиваются на основании развития компетенций, как функциональной системы психики, обеспечивающей человеку способность решать задачи определенного типа на уровне предъявляемых к их решению требований.

Как отмечает В.С.Лазарев, в структуре каждой компетенции следует выделить компоненты: знаниевый, ориентировочный, рациональный и опыт. Определяя, таким образом, сущность компетенции целесообразно введение понятия уровня компетенции, поскольку они (уровни) и будут определять динамику образовательных стратегий личности в непрерывном образовании. Например, начинающий и опытный специалист (или же разновозрастные специалисты) имеют разные уровни компетенций при решении одного и того же типа как

профессиональных, так и жизненно важных целей и задач. Поэтому установка на цель сформировать ту или иную компетенцию будет определять уровень и формы освоения их в образовательном процессе непрерывного образования. Продвижение в образовательных стратегиях будет обуславливаться рефлексией обучающимся на основе определения собственных недостаточных умений, знаний и навыков своего способа действия, или организации своей деятельности. В целом этот мотивационный фактор (в ряду иных) и будет обуславливать развитие образовательных стратегий непрерывного образования личности.

Таким образом, в рамках развития единого концептуального, теоретико-методологического основания в целях ближайшего и опережающего научного прогнозирования развития образовательных стратегий личности, целесообразно как углубление и расширение научных оснований о непрерывном и постиндустриальном образовании, так необходимо и практическое воплощение представленных в рамках отечественных научных школ идей и подходов.

### **Литература**

1. Лазарев В.С. О научном обеспечении реализации компетентностного (деятельностного) подхода в системе подготовки будущих специалистов // Профессиональное образование. Столица. 2017, №3. - 2017.- С.4-8.
2. Новиков А.М. Основания педагогики. / Пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Издательство «Эгвес», 2010.
3. Орешкина А. К. Формирование развития образовательного пространства непрерывного образования в контексте его социальных измерений. / Инженер-профессия творческая: Цикл научно-методических семинаров. Выпуск 6. – М.: МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2013. – С.3-7.
4. Полонский В.М. Методологический инструментарий современной педагогики: структура и содержание научного описания»: Сборник научных статей / Под ред. В.М. Полонского / ИТИП РАО. – М., 2010. – 6 п.л.

**В.В. Дорошков,**  
*член-корреспондент РАО,  
профессор МГИМО-Университета МИД России,  
доктор юридических наук, профессор,  
Заслуженный юрист РФ*

## **ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ЗАЩИТЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Геополитические вызовы для России в последние годы продолжают множиться и усложняться, что в свою очередь обуславливает поиск новых направлений дальнейшего развития государства, в том числе в сфере защиты отечественной интеллектуальной собственности. Если проанализировать конкретную «социальную среду», в которой приходится решать современные задачи защи-

ты интеллектуальной собственности, то можно обозначить наиболее значимые ее признаки.

*Во-первых*, возможности развития взаимовыгодных партнерских отношений с целым рядом государств у нашей страны с каждым годом сокращаются. Жесткая международная конкуренция с ведущими странами мира заставляет быстрыми темпами оздоравливать отечественную экономику, за счет импортозамещения обеспечивать ряду отечественных компаний новый уровень эффективности, качества товаров и услуг. Политика санкций в отношении России во многом стала отражением противостояния между российской цивилизацией, отстаивающей общечеловеческое представление о справедливости, и западным миром, руководствующимся своей выгодой, по вопросам современного мирового порядка.

*Во-вторых*, разочаровавшись в идеях либерализма, под лозунгами которых проходили реформы в конце XX - начале XXI века, многие слои российского общества ожидают от властей кардинальных перемен в политике, экономике, идеологии, праве, образовании. Постепенно приходит понимание того, что без эффективной работы с интеллектуальной собственностью, в том числе без защиты интересов отечественных правообладателей на международных рынках, ученых, преподавателей невозможно решить актуальные задачи модернизации, повышения конкурентоспособности российского бизнеса и роста капитализации нашей экономики. Поэтому приоритетом внешней политики России становится дальнейшее углубление сотрудничества в рамках Евразийского экономического союза (ЕАЭС), взаимодействие с другими государствами СНГ, с которыми существовали давние, взаимовыгодные, дружеские связи.

*В-третьих*, многие граждане нашей страны поддержали идею сохранения самобытности многонационального российского государства, взаимовыгодного сотрудничества с отдельными зарубежными партнерами. Одновременно проведена определенная модернизация оборонно-промышленных предприятий, оборонно-промышленного комплекса. В результате этих мер не только увеличился объем производства, но и повысилась производительность труда, возросла обороноспособность государства и национальная безопасность.

*В-четвертых*, в условиях растущей глобальной конкуренции за таланты и идеи средства массовой информации (далее СМИ) зачастую используются различными политиками преимущественно как технология формирования массовых мнений и настроений, повышения рейтингов, особенно накануне выборов. Ведь информационные войны, подрывают не только политическую, экономическую, военную и социальную сферы государства, но и самое главное – духовную и ментальную сферы народа. Поэтому вполне очевидна необходимость четкого осмысления тенденций прогрессивного развития общества и человека, определения конкретных целей и задач, в том числе при повышении уровня профессионального образования.

*В-пятых*, многие современные ученые утверждают, что будущее нашей страны в значительной мере зависит от того, удастся ли сохранить национальную культуру и нормативный язык. Поэтому совершенно права Л.А. Вербицкая, утверждавшая, что «Нельзя сначала решить вопросы экономики, модерни-

зации, а потом взяться за образование, культуру и язык».<sup>1</sup> Наступил совершенно другой исторический период развития России, в ходе которого в конечном итоге будут востребованы идеи добра и справедливости, а не богатства любыми способами. Только с помощью культуры и образования можно снять напряжение в обществе, разработав ценностную идеологическую программу. Для ее реализации в большей степени подойдут государственные, а не частные образовательные и учебные заведения. Поэтому государственное управление образованием на современном историческом этапе - объективно необходимо.

Современное профессиональное образование приобретает черты серьезной общественно-политической задачи, имея целью подготовку человека, обладающего необходимым потенциалом знаний, технологий и твердых нравственных установок, человека, которому нравятся перемены, который готов смело встретить совершенно непредвиденные ситуации - ведь он вышел уже во взвешенное космическое пространство. Требуется другой уровень миропонимания, развитого эвристического мышления, формирования ответственности, при которой утилитарные ценности выступают не как цель, а как инструмент формирования новых духовных ценностей - милосердия и честности, справедливости и способности к сопереживанию, терпимости и порядочности, ответственности и сознания собственного достоинства, патриотизма и чувства долга.

Такое образование, встраиваемое в современное историко-культурное пространство нашего времени, должно ориентироваться не только на трансляцию от поколения к поколению социокультурного опыта, включающего в себя опыт познания, опыт освоения способов деятельности и опыт формирования ценностных отношений. Оно должно формировать активного, действенного человека, способного к оптимальному самоосуществлению, самообразованию, более глубокому самоопределению.

*В-шестых*, с повышением роли личности проявляется фундаментальная зависимость цивилизации от тех способностей и качеств конкретной личности, которые закладываются в образовании. Личность вынуждена приспосабливаться к новой социальной среде, в которой информация и научное знание становятся основными факторами, определяющими стратегический потенциал общества и перспективы его развития. Характеризуя контуры современного образования, В.Г. Кинелев справедливо отмечал: «экономический рост и социальное благополучие возможны только тогда, когда приоритетное внимание уделяется проблемам повышения образовательного уровня населения, расширения и улучшения качества подготовки специалистов. Все стратегии будущего начинаются сегодня в школе, в университете»<sup>2</sup>.

*В-седьмых*, вследствие недостаточно продуманной реформы образования продолжилась «утечка умов» и «утечка результатов». Руководители ведущих

---

вузов России с сожалением признают, что зачастую вместе с наиболее перспективными и талантливыми носителями информации страну покидают и сами объекты интеллектуальной собственности. Психологи справедливо отмечают, что человек по-прежнему хочет быть значимым, заметным, стремится к самовыражению. Но возможностей для этого тех, которые были у людей сто, две, триста лет назад, у индивида сейчас практически нет. К сожалению, проблема развития человека, его особенностей, новых возможностей, способностей, потребностей недостаточно полно учитывается современными юристами. В этой связи Министр юстиции РФ А.В. Коновалов правильно подметил: «Человечество мельчает, оно становится все более и более разобщенным. Современные технологии – коммуникативные, торговые, индустриальные – позволяют человеку существовать практически автономно от цивилизации»<sup>3</sup>.

Следует признать, что практические шаги по всестороннему совершенствованию личности, ее воспитанию на общечеловеческих идеалах предпринимались в стране, особенно в период советской власти. Именно творческий труд миллионов работников производительного труда позволил СССР достаточно быстро встать на ноги даже после разрухи, наступившей в результате Великой Отечественной войны. Общественный уклад жизни в тот период накладывал определенный отпечаток на каждую личность. Сейчас уже мало кто вспомнит, почему во всех городах создавались парки, стадионы, дома культуры, библиотеки. А ведь они изначально предназначались для массового отдыха и развития людей. Сотрудников внутренних дел в то время встретить можно было редко из-за их малочисленности, а патрулировали они без оружия и дубинок – их оружием была форма. К судьям население относилось уважительно, поскольку подбором и расстановкой кадров занимались, в том числе партийные организации и трудовые коллективы, основная часть судей избиралась непосредственно населением путем тайного голосования. Соответственно и судьи работали для населения, вместе с ее лучшими представителями – народными заседателями, а не с оглядкой на руководство суда.

Вследствие реализации соответствующей идеологии и научно-технического прогресса в стране предоставлялись неограниченные возможности для выражения индивидуальных качеств личности. Стремление к знаниям, к творчеству у советского народа оставалось достаточно долго, пока в 1985 году алчность и стремление к богатой жизни любым путем не были официально провозглашены нормой жизни. Именно с этого времени в стране корыстные интересы стали превалировать над духовными, общечеловеческими интересами, зло стало побеждать добро. Психология приоритета капитала над душой, материальных ценностей над духовными активно пропагандировалась в стране в последние годы, в том числе в сфере образования, бизнеса. Метастазы этой болезни все более поражали молодежь, всегда отличавшуюся своим романтизмом и максимализмом. Молодых людей в недалеком прошлом оценивали не в

---

зависимости от размера кошелька или должностного положения его родителей, а по совершенно иным, общечеловеческим качествам. К сожалению, придется признать, что «герой нашего времени» - уже другой. Все эти факторы следует учитывать при разработке программы повышения эффективности защиты интеллектуальной собственности, в том числе в сфере науки и образования.

В соответствии с положениями части четвертой ГК РФ термином «интеллектуальная собственность» охватываются только сами результаты интеллектуальной деятельности и приравненные к ним средства индивидуализации, но не права на них (статья 1225 ГК РФ). К интеллектуальной собственности в сфере профессионального образования относят: научные, художественные произведения, произведения искусства, компьютерные программы, базы данных, полезные модели, селекционные достижения, изобретения и т.п. Результаты интеллектуальной деятельности (далее РИД) могут быть представлены в традиционных для преподавателя научных и методических публикациях, электронных презентациях учебных занятий, электронных базах данных и знаний, файловых системах, автоматизированных библиотеках (картотеках), компьютерных тренажерах, в разработке сайта образовательного учреждения и т.п.

Воспроизводство научных кадров во многом зависит от наличия у образовательных учреждений современного научно-образовательного пространства, формируемого из результатов научно-исследовательских работ. Современные требования к преподавателю в условиях социально-экономических реформ предусматривают не только владение им соответствующими педагогическими технологиями и методиками, их применение в работе, но и наличие у него умений распространять собственный опыт. Преподаватель становится не только автором продукта творческой деятельности, а ее собственником или пользователем интеллектуальной собственности другого автора. К сожалению, недостаточное знание основ авторского права, а также собственных прав на результаты интеллектуальной деятельности и средства индивидуализации зачастую приводят к неправомерному заимствованию полезной информации при составлении дидактических материалов, нарушению авторских прав учителя при организации видеонаблюдения за проведением урока, присвоению образовательным учреждением практических наработок учителя без какой-либо выплаты ему вознаграждения.

В образовательных учреждениях России вопросы авторского и патентного права зачастую освещаются лишь в курсе гражданского права, читаемом студентам юридических вузов и факультетов. В ряде учебных заведений читаются спецкурсы «Право интеллектуальной собственности», «Авторское право», «Патентное право». Современные учебники по праву интеллектуальной собственности далеко не равнозначны по своему уровню. Отсутствуют единые стандарты по указанным дисциплинам. Нет специальных изданий, в том числе справочного характера, адресованных практическим работникам. Требуется разработка вариантов программ для изучения права интеллектуальной собственности различными категориями обучающихся. Своя программа должна быть у студентов юридических вузов и факультетов, студентов вузов технического профиля, гуманитарных факультетов и т.д. Следует подготовить к изданию

учебники по интеллектуальной собственности, предназначенные для разного круга читателей, предложить проекты стандартов по изучению права интеллектуальной собственности и (или) отдельных его институтов.

Процессы модернизации отечественного образования обусловили совершенствование подходов к технологии учета инновационной интеллектуальной продукции, создаваемой в образовательных организациях – произведениях науки. Ими признаются охраняемые РИД, полученные в ходе самостоятельного творческого труда физического лица (группы лиц) в сфере науки, выраженные в какой-либо объективной форме и содержащие новое научное знание. Для того чтобы эффективно защищать интеллектуальную собственность, в первую очередь необходимо наладить учет результатов научной деятельности. К сожалению, научные исследования последних лет свидетельствуют о том, что лишь около 24% результатов научной деятельности научно-педагогических работников регистрируется государственной системой регистрации<sup>4</sup>.

Согласно ГОСТ Р 55385 – 2012 различают следующие виды научных произведений: 1) *научная монография* – научный труд, в котором с наибольшей полнотой исследуется определенная научная тема, выраженный в уточнении или создании новых научных знаний, автор которого всесторонне исследует тему или проблему и подводит итог их разработки в науке учеными и специалистами; 2) *научно-технический отчет* – научно-технический документ, содержащий систематизированные сведения о выполненной работе (разработке научно-исследовательской работе, опытно-конструкторской работе (ОКР), патентных исследованиях); 3) *производные научные произведения* – научные произведения, представляющие собой переработку (перевод, обработку, обзор или иную переработку) другого научного произведения; 4) *составные научные произведения* – научные произведения, представляющие собой по подбору и расположению материала результат творческого труда по какой-либо научной проблематике.

Согласно статье 1248 ГК РФ споры, связанные с защитой нарушенных или оспоренных интеллектуальных прав, рассматриваются и разрешаются по общему правилу судом. Законом предусматриваются случаи защиты интеллектуальных прав в административном (внесудебном) порядке. Применение к лицу, нарушившему интеллектуальные права, мер административной или уголовной ответственности не исключает возможности применения к этому же лицу мер защиты интеллектуальных прав в гражданско-правовом порядке. Сам по себе отказ в привлечении лица к административной или уголовной ответственности не означает невозможности применения гражданско-правовых мер защиты.

Нарушение прав в сфере образования руководителями образовательных учреждений при проведении внутреннего контроля делопроизводства в образовательном учреждении, изъятие администрацией у преподавателя его дидакти-

---

\_\_\_\_\_

ческих разработок при увольнении, передача разработанных учителем для учебного процесса электронных ресурсов по воле руководителя учреждения другим лицам встречаются нередко. Однако не все представители педагогических коллективов знают о самых элементарных принципах защиты прав интеллектуальной собственности и не догадываются, что педагогические инновации могут представлять интеллектуальную собственность как учреждения, так и конкретного лица.

Судебная защита интеллектуальной собственности осуществляется в порядке гражданского, административного и уголовного судопроизводства.

Защита нарушенных или оспариваемых интеллектуальных прав может осуществляться как общими способами защиты гражданских прав, обозначенными в ст. 12 ГК РФ, так и специальными способами защиты, предусмотренными статьями 1251-1252 ГК РФ, содержание которых конкретизируется в главах, посвященных отдельным видам объектов интеллектуальной собственности.

Перечень способов гражданско-правовой защиты содержится в статье 12 ГК РФ и включает: 1) признание права; 2) восстановление положения, существовавшего до нарушения права, и пресечение действий, нарушающих право или создающих угрозу его нарушения; 3) признание оспоримой сделки недействительной и применение последствий ее недействительности, применение последствий недействительности ничтожной сделки; 4) признание недействительным акта государственного органа или органа местного самоуправления; 5) самозащиту права; 6) присуждение к исполнению обязанности в натуре; 7) возмещение убытков; 8) взыскание неустойки; 9) компенсацию морального вреда; 10) прекращение или изменение правоотношения; 11) неприменение судом акта государственного органа или органа местного самоуправления, противоречащего закону; 12) иные способы, предусмотренные законом.

Защита интеллектуальных прав не сводится только к выбору способа (нескольких способов) защиты субъективного права. Она включает также: 1) выбор способа защиты нарушенного (оспоренного) исключительного либо личного неимущественного права; 2) выбор формы защиты (юрисдикционной или неюрисдикционной) нарушенного права, а при юрисдикционной форме защиты нарушенного права определение компетентного органа, в который будет предъявлено соответствующее требование (суд общей юрисдикции, арбитражный суд, третейский суд, административный орган); 3) определение обеспечительных мер процессуального характера (арест материальных носителей, оборудования и материалов); 4) применение к правонарушителю соответствующей меры гражданско-правовой ответственности (возмещение убытков либо выплата компенсации); 5) применение в отношении правонарушителя санкций публично-правового характера (изъятие из оборота и уничтожение за счет правонарушителя оборудования, прочих устройств и материалов, главным образом используемых или предназначенных для совершения нарушения исключительных прав на результаты интеллектуальной деятельности и на средства индивидуализации, либо их обращение в доход государства).

Защита интеллектуальной собственности в административном или уголовном порядке осуществляется лишь в случае совершения виновным административного правонарушения либо преступления. Все эти виды и способы защиты применимы и в сфере профессионального образования, со своей определенной спецификой, обусловленной объектами защиты.

### **Литература**

1. Вербицкая Л.А. Сохраним нашу культуру и наш прекрасный русский язык // Наука и профессиональное образование: к 70-летию Российской академии образования // коллективная монография под ред И.П. Смирнова, Е.В. Ткаченко, С.Н. Чистяковой. – М.: Экон-информ, 2013. С. 120.

2. Кинелев В.Г. Контуры системы образования 21 века // Актуальные проблемы профессионального и высшего образования: коллективная монография / Авторы составители: С.Н. Чистякова, Е.Н. Геворкян, Н.Д. Подуфалов. – М.: Изд-во «Экономинформ», 2016. С. 13.

3. Коновалов А.В. Право в глобальном мире // Выступление Министра юстиции Российской Федерации на Восьмых Сенатских слушаниях // [www.ksrf.ru](http://www.ksrf.ru)

4. Галкина А.И., Сошникова У.Ф., Гришан И.А., Бобкова У.Ю. Статистика результативности и эффективности научного обеспечения системы образования. Журнал «Информатизация образования науки», № 4(24), 2014.

**В.С. Лазарев,**

*академик РАО, доктор психологических наук,  
профессор, ФГБНУ «Психологический институт РАО»*

## **КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Система подготовки педагогических кадров вступает в очередной период реформирования. Актуальность этого вряд ли можно обоснованно отрицать, но хотелось бы, чтобы результаты преобразований в большей мере соответствовали ожиданиям, чем это было до сих пор.

В последние три десятилетия педагогическое образование постоянно подвергалось резкой критике. Еще в начале 90-х годов многими специалистами (Е.П. Белозерцев, А.А. Вербицкий, Н.Е. Воробьев, В.Н. Гончаров, А.А. Греков, Т.К. Иванова, И.А. Колесникова, Л.С. Казарин, В.М. Лопаткин, Л.В. Левчук, В.Л. Матросов, Н.К. Одинцов, В.С. Сенашенко, В.С. Слостенин, и др.) отмечались его консерватизм, авторитарность преподавания, жесткость регламентации учебного процесса, слабое отражение потребностей в самообразовании, отставание от запросов общества.

В 1992 году Министерством образования РФ была обнародована концепция реформирования педагогического образования. Одни из тогдашних руководителей министерства В.А. Болотов и В.Б. Новичков, характеризуя замысел

реформы, писали: "...Содержательно реформа педобразования связана с отказом от подготовки учителя как в рамках традиционной педагогической парадигмы: "Знай свой предмет и излагай его ясно", так и от ее редукции (часто господствующей в наших педагогических учебных заведениях): "Знай методику преподавания и следуй ей неукоснительно". Суть реформы связана с ориентацией на новую парадигму: "Знай, что развивается в твоём ученике, и сумей это обеспечить".

Изменения в понимании того, каким должно быть новое педагогическое образование нашло отражение в принятом в 1995 г. Государственном образовательном стандарте высшего педагогического образования (ГОСВО). Введение нового стандарта, чтобы реализовать предусматриваемые им культурологический подход к отбору содержания образования, фундаментализацию содержания образования во взаимосвязи с усилением практической направленности профессиональной подготовки, гуманитаризацию содержания образования, гибкость и вариативность содержания образования, потребовало пересмотра и корректировки учебных планов педвузов.

К концу 1990-х годов Российская система подготовки педагогических кадров уже отличалась от существовавшей в начале этого десятилетия. Однако, хотя в ней и произошли позитивные изменения, качественно она оставалась прежней. Эту точку зрения разделяли многие ученые и специалисты. Так, В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и Н.А. Шайденко констатировали, что исследователи единодушны: вузы все еще ориентированы на подготовку учителя предметника, транслятора основ научных знаний. "Кардинальные изменения в историко-культурной и социально-экономической жизни в стране и мире, появление новых ценностей в образовании, новые устойчивые запросы общества на профессионально подготовленного педагога – все это ставит принципиально иные задачи перед педагогическими учебными заведениями.

*Однако в большинстве своем инновационные поиски в области содержания и технологии обучения не выходят за рамки сложившейся системы подготовки педагогов, не ведут к ее коренному реформированию (выделено мной – В.Л.)." [2 с. 67].* Это ключевой вывод. Система подготовки педагогических кадров, изменяясь, по сути оставалась неизменной, поскольку качественно не менялась образовательная модель. В ней доминировала лекционно-семинарская форма обучения, и предполагалось возможным сформировать профессиональные умения путем рассказа о том, "как надо делать".

С вступлением России в 2003 г. в Болонский процесс началось движение к качественным изменениям в отечественной системе профессионального образования в целом и системе подготовки педагогических кадров в частности. Подписание документов Болонского процесса автоматически возлагало на Россию обязательства воплотить в жизнь его принципы. Согласно этим принципам, до 2010 следовало реформировать национальную систему образования в соответствии с основными положениями Болонской декларации. Необходимость реализации этих положений обусловила смену парадигмы педагогического образования и его построение на основе компетентного подхода.

Реализация компетентностного подхода предполагает переход со знаниевоориентированной на деятельностноориентированную модель образования (говорят также о переходе с предметноцентрированной парадигмы образования на студоцентрированную). Построение такой модели требует определения целей педагогического образования на языке компетенций, разработки соответствующего содержания образовательных программ, новых образовательных технологий и методов оценки результатов образования. Однако практическое решение всех этих задач сталкивается с существенными теоретико-методологическими трудностями (что отчетливо проявилось в стандартах нового поколения). Прежде всего со слабой разработанностью самого понятия *компетенции*.

Термин "компетенция" отнюдь не новый. Его возникновение относят к 16 веку, но широкое применение он получил сравнительно недавно. Первоначально это произошло в западном менеджменте в области работы с кадрами, а затем естественным образом перешло в сферу образования. Но что такое компетенция, чем она по существу отличается от знаний, умений, способностей? В ответах на эти вопросы было и остается много неопределенностей и путаницы.

А. Стуф, Р. Мартенс, Й. ван Мерринбер в интересной статье "Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства", опубликованной в 2004 г., отмечали, что, несмотря на возрастающую популярность, все еще нет общепринятого определения компетенции, и хотя некоторые попытки определить его уже были предприняты, все еще не найдена точка отсчета, относительно которой можно оценивать различные подходы в определении и использовании этого термина. Они приводят и рассматривают ряд определений компетенции.

*Компетенция – это знание, навык, способность или характеристика, связанные с выполнением профессиональной деятельности на высоком уровне, такие как problem solving, аналитическое мышление или лидерский потенциал. Некоторые определения компетенции включают мотивы, убеждения и ценности (Mirabile).*

Компетенция – это группа знаний в определенной области (related knowledge), навыков и отношений, которые влияют на значительную часть профессиональной деятельности (роли или зоны ответственности), которые связаны с выполнением деятельности, которые могут быть измерены вопреки принятым стандартам (against well-accepted standarts), и которые могут быть развиты через обучение (Parry).

Компетенция – это базовая характеристика индивида, которая причинно связана с критериями эффективного и/или успешного действия в профессиональных или жизненных ситуациях. "Базовая характеристика" подразумевает, что компетенция – это глубокая и устойчивая часть личности, по которой можно предсказать поведение человека в достаточно широком круге ситуаций, как жизненных, так и профессиональных. Причинная связь означает, что компетенция обуславливает поведение или действие. Связь с критериями действия означает, что по компетенции можно определить, кто делает что-то хорошо или

плохо, что может быть измерено по определенным критериям или стандартам (Spencer & Spencer).

Компетенция – это структура, слагаемая из различных частей, как пальцы на руке (то есть, навыки, знания, опыт, контакты, ценности – это пальцы, координация всех этих элементов – это ладонь, и, наконец контроль над всей системой, символизируемый нервной системой, управляющей рукой в целом) (Keen).

Авторы статьи утверждают, что все недопонимание и неясность вокруг понятия компетенции проистекают из объективистского взгляда на проблему, предполагающего существование объективной и абсолютной истины. Поиск единственно верного, истинного определения компетенции они считают тупиком, такое определение никогда не будет найдено. Выступая с позиций конструктивистского подхода, они полагают, что следует допускать существование многих определений. Критерием адекватности понятия выступает не истинность его определения, а границы того семантического пространства, для которого доказано, что конструируемое определение имеет смысл в использованном контексте. С этой позиции постоянное изменение и переписывание определений с целью достижения его абсолютной истинности не имеет смысла. Такая объективистская задача никогда не будет решена, и попытки двигаться в этом направлении будут только пустой тратой времени.

Конструктивизм – модное течение в современной эпистемологии. конструктивизма и реализма (статья В.А. Лекторского). Сторонники конструктивизма, рассуждая о компетенции и компетентности, считают, что – стоит ли какая-то реальность за формулируемыми определениями, и если определения разные, то означает ли это, что они соответствуют разным реальностям? Если же за определениями компетенции не стоит никакой реальности, и они суть лишь мыслительные конструкты, то, что же можно формировать в учебном процессе?

В начале 2000-х годов европейскими университетами в рамках образовательной программы Европейской Комиссии Сократ-Эразмус был разработан проект TUNING educational structures in Europe (Настройка образовательных структур в Европе, в котором предложена методология реализации компетентностного подхода к проектированию образовательных результатов и содержания образовательных программ.

Участники проекта TUNING трактуют компетенцию как динамичное сочетание знания, понимания, навыков и способностей. Они предложили перечень из 30 общих компетенций. Идеи проекта TUNING получили довольно широкое распространение. В ряде публикаций его даже предлагали положить в основу Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения. Ряд российских университетов включились в этот проект. Но я полагаю, что используемые в названном проекте определения компетенций во многом недостаточно хорошо проработаны логически. Так в состав универсальных компетенций включены "Способность к анализу и синтезу" "Способность к организации и планированию", "Способность применять знания на практике", "Базовые знания в различных областях", "Тщательная подготовка по основам профессиональных знаний". Но анализ и синтез – это разные интеллектуальные действия они по-разному развиваются и

их нельзя синкретически объединять в одну "способность". Более того, не существует аналитической способности вообще. Человек, хорошо анализирующий экономические системы, не будет столь же успешно анализировать литературные или музыкальные произведения, или образовательные системы. То же самое и с организацией и планированием. Хороший организатор может не быть одновременно хорошим плановиком. Уметь планировать производство не то же, что уметь планировать учебный процесс. Способность применять знания на практике предполагает много других способностей: и анализа и синтеза и планирования и организации и принятия решений и решения проблем. Включенные в перечень универсальных компетенций "Базовые знания в различных областях" и "Тщательная подготовка по основам профессиональных знаний" вообще выпадают из общей деятельностной направленности. Это только знания, которые используются при решении разных задач, т.е. входят в структуру разных компетенций. Признать их компетенциями – значит признать, что компетенции формировались всегда и ничего принципиально нового в компетентностном подходе нет.

Я разделяю позицию, согласно которой реализация компетентностного подхода с опорой на международный опыт при игнорировании достижений отечественной педагогики и психологии не оправдана.

В публикациях российских авторов, посвященных компетентностному подходу к модернизации профессионального образования, также содержится множество трактовок понятия компетенция. Приведу некоторые из них.

Компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий. Операционально-технологический компонент определяет сущность компетенций. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

Компетенция – образовательный результат, выражающийся в подготовленной "оспособленности" выпускника в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами.

Компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека».

Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к конкретному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетенция – это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. Компетенция относится не к субъекту деятельности, а к кругу вопросов, относящихся к деятельности. Другими словами, компетенции – это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи.

Несмотря на некоторые различия в приведенных и других определениях понятия компетенции в них есть три важных общих момента.

1. Компетенция связывается с успешностью решения практических задач деятельности.

2. Компетенция трактуется как некое интегративное образование, интегративная способность, в которой синтезированы знания, умения, опыт и др.

3. Предлагаемые определения компетенции не выводятся из какой-то более общей теоретической конструкции и не включены в соответствующую понятийную структуру. Т.е. не определены основания, на которых строится то или иное понятие компетенции. Но всякое понятие получает свою определенность только в системе понятий. Понятийные же структуры всегда связаны с определенной теоретико-методологической позицией.

В ряде моих публикаций было предложено понимание компетенции, основывающееся на деятельностном пониманию психики и образования. Я полагаю, что деятельностный подход шире компетентностного, поскольку задает принципы построения образовательных систем в целом, а не только проектирования их целей. Компетентностный подход – не развитие деятельностного подхода, а его составная часть, и нужна специальная работа, чтобы эта часть получила свою определенность в целом.

Задача, которую необходимо решить состоит в том, чтобы дать деятельностное определение понятия компетенции и разработать инструментарий проектирования их состава и содержания.

Чтобы не повторять здесь содержание указанных выше публикаций, изложу свою позицию в сокращенном виде.

Всякое образование в конечном итоге должно приводить к формированию у человека каких-то новообразований в виде ценностных ориентаций, знаний, интеллектуальных и практических умений, т.е. к изменению определенных составляющих его психики и ее структур. Поэтому всякое образование (осознанно или нет) базируется на том или ином понимании психики человека.

С позиций деятельностного подхода, психика человека является социокультурным и семиотическим образованием, развивающимся в ситуациях общения и деятельности. Развитие психики осуществляется путем присвоения человеком общественно выработанных способов деятельности. Источником развития психики служит культура. Присвоение новыми поколениями продуктов культуры (эталонов умений как идеальных форм вещей) служит основой исторического наследования людьми реальных умений и способностей, наработанных человечеством. Но культура выступает в функции источника развития только тогда, когда индивид выполняет деятельность, направленную на при-

своение общественных способностей, опредмеченных в вещественной и знаково-символической формах. Именно в деятельности индивид присваивает идеальные формы из социальной среды и благодаря этому становится способным быть ее субъектом.

Быть субъектом какой-либо деятельности – значит определять ее строение, т.е. строить ее в имеющихся условиях. Структура всякой деятельности включает: потребности, мотивы, задачи, цели, действия, условия, операции (А.Н. Леонтьев). Дать деятельностное определение понятия компетенции – значит включить его в эту логическую структуру.

С позиций психологической теории деятельности компетенцию следует понимать как функциональную систему психики, обеспечивающую человеку способность решать задачи определенного типа на уровне предъявляемых к их решению требований. Компетенция – это интегративное психическое образование, включающее в себя как знания, необходимые для решения соответствующего типа задач, так и умения ставить задачи данного типа, планировать их решение, выбирать и применять адекватные средства решения, оценивать результаты действий. Иметь компетенцию – значит обладать всем, что необходимо для успешного решения соответствующих задач.

В структуре каждой компетенции я выделяю четыре компонента: знаниевый, ориентировочный, операциональный и опыт (см. рис 1).

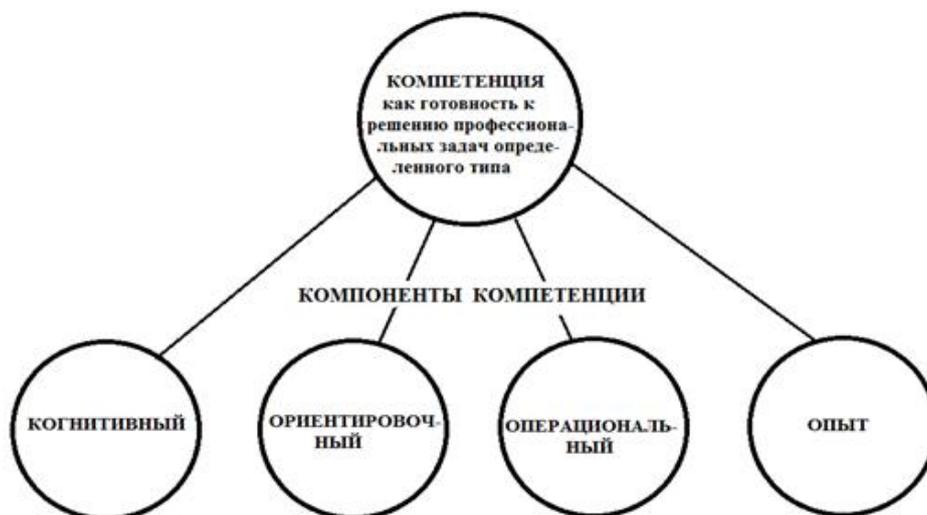


Рис 1. Структура компетенции

*Когнитивный компонент* компетенции включает в себя комплекс знаний, владение которыми необходимо для решения соответствующего типа профессиональных задач.

*Ориентировочный компонент* включает в себя способы постановки, планирования решения этого типа задач, выбора методов их решения и методов оценки результатов решения.

В *операциональный компонент* входят методы выполнения действий, требующихся для решения задач данного типа.

*Опыт* – это компонент компетенции, благодаря которому другие ее компоненты оказываются интегрированными в способ решения задач соответствующего типа.

Сформировать компетенцию – значит сформировать соответствующую функциональную систему психики как целостное, интегративное образование. Именно этого и не обеспечивают традиционные системы профессионального образования. *Составляющие способа решения деятельностных задач формируются в них разрозненно и не синтезируются в целостный способ деятельности.*

Определяя компетенцию, необходимо ввести еще одно важное понятие – это понятие *уровня компетенции*. Люди могут отличаться по уровню своей компетенции в решении каждого типа задач. Начинаящий конструктор и опытный конструктор какого-то вида техники имеют разные уровни компетенции при решении одного и того же типа задач. Точно так же начинающий исследователь и доктор наук имеют разный уровень компетенции в решении исследовательских задач. Поэтому когда ставится цель сформировать ту или иную компетенцию, должен определяться уровень этой компетенции: будет ли выпускник вуза способен решать любые задачи соответствующего типа или только некоторые особые виды задач.

Задачи различаются своими целями и условиями их достижения. Написание стихотворения и написание рассказа – это разные по типу задачи. Задачи одного и того же типа в зависимости от условий требуют для своего решения применения разных средств и различаются по сложности. Компетенцией наиболее высокого уровня обладает человек, способный решать любые задачи данного типа. Этот человек владеет обобщенными способами решения таких задач. Профессионал высокого уровня способен решать задачи такой сложности, которые не доступны тем, кто не обладает такой компетенцией. Ученый, способный сегодня разрабатывать общую теорию предмета своей науки, в начале своей научной деятельности мог проводить только частные исследования.

Таким образом, люди могут отличаться по уровню своей компетенции в решении каждого типа задач. Поэтому когда ставится цель сформировать ту или иную компетенцию, должен определяться уровень этой компетенции: будет ли выпускник способен решать любые задачи соответствующего типа или только некоторые особые виды задач.

Приняв за основу концепцию типов ориентировочной основы действий, разработанную П.Я. Гальпериным, можно выделить три уровня компетенции субъекта.

На первом уровне компетенции человек имеет неполную ориентировку в условиях задач данного типа и способен решать только единичные задачи этого типа. Из-за ограниченности ориентировки в условиях он может применять имеющиеся в его распоряжении методы там, где их применение неадекватно реальным условиям задачи.

Второй уровень компетенции обеспечивает решение особенных видов задач данного типа, посредством обобщенных методов с пониманием условий и границ их применимости. Уровень обобщенность применяемых методов позволяет решать определенные группы задач внутри данного типа, но не любых.

Третий уровень компетенции обеспечивает решение любых задач данного типа разными методами с полным учетом существующих условий задачи. При этом существенные условия задачи выявляются самостоятельно.

При реализации компетентностного подхода к определению требований к результатам образования основной вопрос: как выделять и содержательно определять значимые компетенции? Здесь очень важно избежать узкого прагматизма и не свести высшее профессиональное образование к "натаскиванию" на ограниченный набор частных умений. Но также важно не облачить прежнюю ориентацию на передачу академических знаний и выработку частных умений в форму "компетенций".

Предлагается следующая логическая схема проектирования состава и содержания требований к результатам образования:

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ



РЕАЛИЗУЕМЫЕ в ней СУБЪЕКТОМ ФУНКЦИИ



РЕШАЕМЫЕ ЗАДАЧИ



ДЕЙСТВИЯ



СПОСОБЫ ВЫПОЛНЕНИЯ ДЕЙСТВИЙ



СОДЕРЖАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ

Совокупность компетенций, обеспечивающих решение задач деятельности, составляет *компетентность* субъекта в осуществлении деятельности. Если наличие компетенции обеспечивает решение определенных типов профессиональных задач, то наличие компетентности обеспечивает выполнение соответствующего вида деятельности в целом.

Разработка компетентностной модели выпускника – это только первый этап модернизации образовательной системы вуза. Далее предстоит построить предметные образовательные программы и спланировать процесс их реализации. Компетентностная модель выпускника определяет содержание образовательной программы вуза в целом. Она определяет структурирование содержания образования по деятельностному принципу. Но при планировании учебного процесса неизбежно возникнет вопрос, как связать это содержание с предметным структурированием образовательных программ? Ведь, если разные компоненты компетенции будут формироваться в разных предметных программах в разное время, то неизбежно возникнет проблема их синтеза и формирования именно компетенции как способности решать профессиональные задачи определенного типа. Ответ на это вопрос предполагает переход от структурирования содержания по деятельностному принципу к структурированию его

по предметному принципу и синтез этих двух структур. Это не простая задача, но принципиально разрешимая.

Другая сложная проблема реализации компетентностного подхода к подготовке будущих педагогов связана с не разработанностью необходимых для этого образовательных технологий.

Профессиональные компетенции, не могут полноценно формироваться, при доминировании лекционной формы обучения. Через "глаза и уши" умения не формируются. Как бы внимательно человек не слушал лекцию о том, как надо плавать и как бы хорошо он потом не воспроизводил услышанное, когда нужно будет плыть, он этого сделать не сможет.

В системе высшего образования по-прежнему обучение ведется в основном в лекционной форме. В этой форме можно передавать знания, но нельзя сформировать умения. Никто не отрицает важности освоения знаний, но они только один из компонентов компетентности. Нужно еще формировать и умения. Но для этого нужно понимать, при каких условиях могут формироваться эти умения и как создавать эти условия.

Я полагаю, что главным направлением в разработке научного обеспечения развития педагогического образования должно стать создание деятельностных технологий подготовки будущих педагогов. Качественные изменения в каждой сфере человеческой деятельности происходят именно тогда, когда в них изменяются технологии. Новые технологии профессионального образования должны обеспечивать необходимые и достаточные условия для формирования профессиональных умений. Какие это условия?

Умение выполнять действие может формироваться только в действии. Это означает, что для формирования умения решать практические задачи профессиональной деятельности, студенты должны решать эти задачи на занятиях. Это первое необходимое условие. Но только выполнения этого условия недостаточно для эффективного формирования новых способов действий.

Второе важнейшее условие – студент должен находиться не в позиции обучаемого, а обучающегоСЯ. Чтобы находится в этой позиции, он должен хорошо понимать учебную задачу, которая решается одновременно с решением практической задачи.

Третье условие – конкретность и полнота определения цели формируемого действия. Цель определена конкретно, если существует способ проверки фактически полученного результата на соответствие цели. Если цель определена настолько неконкретно или неадекватно, что фактически не позволяет различить хорошие и плохие результаты, всякий полученный результат может быть оценен как хороший. В таком случае человек не можем оценивать качество результата действия, и сколько бы раз действие не выполнялось, это не приведет к выработке "правильного" способа, поскольку оказывается разорванной обратная связь.

Обратная связь призвана обеспечивать разработку корректировок способа выполнения действия в ситуациях, когда фактически получаемый этим способом результат не соответствует требуемому. Здесь возможны две качественно отличные ситуации. Первая имеет место, когда не существует культурного

способа выполнения действия или он не известен тому, кто выполняет действие. Тогда корректировка способа действия будет осуществляться путем проб и ошибок. Как показывает история, путем множества итераций удастся сформировать приемлемый способ действий, который закрепляется в культуре.

Вторая ситуация имеет место, когда культурный способ действий существует, субъект действия пытается его реализовать, но совершает ошибки. В этой ситуации ответ на вопрос: "Что нужно изменить?", ищется путем сопоставления нормативного (культурного) способа действия и фактически реализованного способа. Здесь так же, как и при оценке результата действия, важно, кто является носителем культурного способа действия и осуществляет разработку корректив реализуемого способа действия. Если мы хотим развивать у студентов способность учиться, то это должны делать они сами (конечно с помощью преподавателя). Таким образом, четвертое условие формирования культурного способа действия – рефлексия обучающимися недостатков своего способа действия.

Новые технологии никто преподавателям вузов не принесет, их нужно разрабатывать самим. Но мой опыт свидетельствует, о том, что здесь возникает проблема неготовности профессорско-преподавательского состава и студентов к необходимым изменениям.

Студентам привычнее получать готовые знания, а не добывать их, решая познавательные задачи. Преподавателям удобнее читать лекции, чем побуждать и направлять познавательную деятельность студентов. Неготовность значительной части профессорско-преподавательского состава осваивать и применять современные активные методы – один из главных барьеров на пути модернизации педагогического образования.

## Литература

1. Болотов В.А., Новичков В.Б. Реформа педагогического образования. – Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 49-54.
2. Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Шайденко Н.А. Проектирование профессионального педагогического образования. – Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66-72.
3. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию. / Образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 27-35.
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4 – С. 25.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Эйдос : Интернет журнал. –2006. – [Электронный ресурс]. – <http://www.eidos.ru>
6. Лазарев В.С. Деятельностный подход к формированию профессиональных компетенций //Сб. "Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Система профессионального образования в условиях модернизации. Кемерово: КРИПО, 2014. – С.11-15.

7. Лазарев В.С. К проблеме построения деятельностно- ориентированного профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 2. – С. 56-64.

8. Лазарев В.С. О научном обеспечении реализации компетентного (деятельностного) подхода в системе подготовки будущих специалистов //Профессиональное образование. Столица. – 2017. – №3. – С 4-8

9. Лекторский В.А. Конструктивизм и реализм// Epistemology & Philosophy of Science / Эпистемология и философия науки. – 2015 – №1 – С. 19-26.

10. Селевко Г. Компетентности и их классификация //Народное образование. – 2004. – № 4 – С. 138-144]

11. Стуф А., Мартенс Р., Мерринбер Й. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства / Пер. с англ. – Open University of the Netherlands, 2004. [Электронный ресурс]. – <http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.html>

12. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.]

13. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности. // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Психология – № 1. – 2006. – С. 15-21.

**А.И. Таюрский,**

*академик РАО, доктор экономических наук, профессор профессор-консультант, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Институт психологии, педагогики и социологии*

**Е.Э. Лобанова,**

*кандидат экономических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва»*

**М.В. Таюрская,**

*научный сотрудник, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Научно-исследовательская часть*

**О.Е. Подвербных,**

*доктор экономических наук, профессор, заведующая кафедрой Экономики труда и управления персоналом Института предпринимательства и международного бизнеса, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва*

## **ЭВОЛЮЦИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ РАЗВИТИЯ ИНТЕГРАЦИИ СУБЪЕКТОВ РЫНКОВ УСЛУГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ТРУДА**

Первые элементы интеграции производства и образования были заложены еще на ранних стадиях развития человечества, так как трудовые навыки,

владение технологиями не воспроизводятся на генетическом уровне, а формируются в процессе обучения, воспитания человека. Потребность в процессе передачи трудового опыта определялась, с одной стороны, тенденциями развития различных стадий производства, связанных с постоянной потребностью в важнейшем элементе труда (ресурсе труда, обладающего требуемыми трудовыми навыками), а с другой стороны, процессом воспроизводства ресурса труда как индивида. Поэтому производство на ранних этапах развития человечества всегда включало в себя элементы трудового воспитания (обучения). Дальнейшее усложнение процесса производства органично привело к возникновению выраженного разделения труда, в ходе которого часть производства (как элемент передачи и формирования трудовых знаний и навыков) выделилось в отдельный вид деятельности, собственно образование (педагогика). Педагогика как самостоятельный вид деятельности становится частью системы социального воспроизводства общественных отношений, функцией которой является «воспроизводство индивидов как субъектов общественной жизни». Развитие педагогики происходит в направлении формирования элементов общего образования и осуществляется автономно от производства. В европейских странах в этот период времени складывается система «цехового обучения» являющейся по сути близкой к ученичеству, а, следовательно, также соединяющая элементы профессионального образования и производства. Следует отметить, что к этому периоду развития ученичества и цехового обучения профессиональное образование в самом производстве также не отличалось системностью, научностью и методичностью, что сдерживало формирование профессионального образования как отдельного вида деятельности. Потребность в выделении и развитии профессионального образования тесно связана с продолжающейся дифференциацией видов трудовой деятельности, развитием производства, усложнением и укрупнением его. Такие условия возникают в XVII -XVIII веках. Основоположники отдельных направлений профессионального образования последовательно отражали необходимость поддержания интеграционных связей профессионального образования с производством. Эти постулаты отражены в работах: основоположника теории педагогической интеграции Я.А. Коменского, главной составляющей которой являлась подготовка к труду, производственной и даже экономической деятельности; Дж. Локка., разработавшего основные положения профессионального обучения предпринимательской элиты (торговому делу, сельскому хозяйству, бухгалтерии, законоведению); Ж.Ж. Руссо, определившего особое значение и место трудового воспитания в своей воспитательной системе; И.Г. Песталоцци, сформулировавшего концепцию соединения образования человека с производительным трудом, в соответствии с которой ставился вопрос об «образовании для индустрии», и обосновывавшего идею взаимосвязи общего и профессионального образования и неразрывной связи последнего с индустрией; Дж. Беллера, предлагавшего интеграцию образовательных и производственных составляющих «преобразования общества» в форме «трудовых колледжей», где живут, воспитываются, получают образования и трудятся дети богатых и бедных; А.К. Корбона, высказавшего идею гармонизации отношений между человеком и производством за счет правильно организованного образо-

вательного процесса на основе интеграции производственных и педагогических факторов; Р. Оуэна, создавшего на практике и показавшего возможности интеграции производства и образования в форме образовательных учреждений для детей, вечерней школы для подростков, базирующихся на трудовом воспитании. Теоретические основы профессионального образования, интеграции с производством в XIX, начале XX веков продолжали формироваться под влиянием образовательных концепций В. Лая, Г. Кернштейнера, Дж. Дьюи, П. Наторпа.

Работы классиков отечественной педагогики этого же периода также вносят значительный вклад в решение проблем взаимоотношений педагогики и производства: К.Д. Ушинский поставил вопросы о планомерной организации профессионально-технического образования и обосновывал необходимость открытия ремесленных школ, которые позволили бы решить ряд задач: экономические (приведение ремесла в соответствие с требованиями технического процесса); социальные (обеспечение промышленности отечественными специалистами); воспитательные (ликвидация системы ученичества и образование детей рабочих); В.П. Вахтеров поставил вопросы ограничения ранней специализации и привлечения детей в производство, формирования навыков и компетенций обучаемых для трудовой жизни; Д.К. Советкин являлся одним из разработчиков методик индустриального обучения (операционной и предметно-операционной систем производственного обучения); С.А. Владимирский разработал интегральную концепцию операционно-предметной системы производственного обучения, максимально приближающую процесс обучения к запросам производства; Д.И. Менделеев обосновал принцип непрерывного образования как взаимосвязи начального, среднего и высшего образования, общего и профессионального образования, доказывал значимость профессионального образования, связи развития заводской промышленности с развитием специального технического образования, связи между «чистой наукой» и ее приложении к «технической промышленной деятельности».

Как уже было отмечено выше, развитие профессионального образования предопределяется запросами производства, изменениями его технологической составляющей и другими социально-экономическими факторами, что можно проиллюстрировать на примере развития горнозаводских школ России. В рамках этих школ впервые в мире была разработана целостная система профессионально-технического обучения, обеспечивающая тесную связь производства и образования. Изначально перед ними ставились задачи подготовки и обеспечения потребностей предприятий квалифицированными кадрами. Открытые по указу Петра как «цифирные» и «словесные» школы в условиях освоения Урала, они естественным образом превратились в ведомственные заводские школы и на протяжении двух столетий были главными поставщиками рабочей силы в этом регионе [4]. Рассматривая их развитие с современных позиций можно отметить наличие многих элементов производственно-педагогических комплексов:

- единство организации учебного и производственного процесса; взаимный обмен кадровыми ресурсами (производство поставляет преподавателей в

школы; школы готовят и поставляют специалистов производству);

- партнерство и взаимодействие (производство воздействовало на образовательную среду, определяя содержание и технологии обучения; школы выполняли социально-организующую функцию: социализация личности специалиста; формирование жизненных установок; воспроизводство всей структуры социальных связей и отношений Уральского промышленного региона);

- подготовка кадров не только для Уральского региона, но и для всей промышленной России;

- накопление и обобщение российского промышленного опыта и требований различных производств; последующее внедрение в свое производство (технологии) инновационных достижений всей российской промышленности и использование труда выпускников, подготовленных по этим инновациям.

Исследования эволюции развития профессионального образования в контексте интеграции с производством дают возможность констатации того факта, что сама продолжающая активно развиваться система профессионального образования породила и противоречие между профессиональным образованием и производством. Возникнув в ответ на запрос производства, система профессионального образования начала продуцировать новые направления деятельности, не всегда прямо связанные с производственной сферой, с адекватными возможностями производства «потреблять» подготовленный ресурс труда. Для разрешения возникшего противоречия как, уже было отмечено выше, использовались различные методологические подходы к поиску путей и форм достижения единства целей и задач взаимодействия образовательной и производственной сфер.

Реализация усиления взаимодействия профессионального образования и производственной сферы в США осуществлялась и посредством предложенной в 1995г. Отделом технологического оценивания Конгресса США «школьной модели транзакции», базирующейся на системном подходе к переходу к занятости при обучении в школе и практическом участии в труде на школьных предприятиях.

Другим инструментом воздействия государства на политику работодателя в процессах взаимодействия образовательной и производственной сфер были предложения по созданию «системы ваучеров», выделяемых работодателю напрямую или косвенно (через налоговый механизм), расходуемых рабочими на дальнейшее обучение или переподготовку на базе региональных и технических колледжей.

Следует отметить, что основным участником финансирования подготовки ресурса труда молодежного возраста в США, является государство.

Формирование методологических основ развития профессионального образования, взаимодействия его с производственной сферой в США сопровождалось активным заимствованием научного и практического опыта развитых стран других континентов мира, в частности опыта Западной Европы (разработка стандартов образования для формирования и оценки ресурса труда высокой квалификации, дуальная система профессионального образования Германии и др.). В частности, под влиянием изучения методологических подходов к

организации дуального обучения Германии и скандинавских стран, в США к концу XX века произошла модернизация системы ученичества, получившая название «молодежное ученичество», являющаяся разновидностью практико-ориентированного обучения. Данная форма взаимодействия образовательной и трудовой сферы включает элементы среднего и после-среднего (профессионального) обучения, получения опыта практической работы при обеспечении механизма наставничества, профессионального консультирования, расширения механизма социального сотрудничества партнеров.

Несмотря на большое разнообразие динамики развития европейских систем профессионального образования и подходов к взаимодействию с рынком труда, исследования процессов эволюции взаимодействия высшего профессионального образования и трудовой сферы свидетельствуют о достаточной схожести моделей различных стран. С середины до конца XX века условно можно выделить три основных этапа в методологических подходах к оценке этого взаимодействия и изменения позиций участников этого процесса. *Первый этап (с начала 60-х гг.)* связан с обоснованием (преобладанием мнений) экспертами большинства европейских стран доктрин сокращения неравенства населения в доступе к высшему профессиональному образованию, способствующих, с одной стороны, демократизации общества, а с другой стороны, служащих инструментами обеспечения потребности экономики в квалифицированных специалистах. При этом прослеживалась в концепциях связь стимулирования экономического роста и расширения масштабов высшего профессионального образования. *На втором этапе (с конца 60-х - начале 70-х гг.)* эти же доктрины продолжали модифицироваться, рассматривая вопросы диверсификации системы высшего образования в связи с нарастающей разнородностью студентов вузов по ряду критериев (способности, мотивы, перспективы трудоустройства и т.д.). *На третьем этапе (с конца 70-х гг.)* стали преобладать критические настроения экспертов в плане оценки идей расширения высшего профессионального образования. Основными аргументами изменения позиций экспертов служила статистика перепроизводства специалистов и более высокие, чем необходимо уровни образования и квалификации выпускников вузов («over-education», «over-qualification»). При этом реформы высшего образования, направленные на снижение неравенства образовательных возможностей, по оценке большинства экспертов не способствовали видимому расширению доступа к нему социальных групп с ограниченными возможностями и провоцировали «инфляцию» высшего образования.

Таким образом, успешное развитие образовательной сферы на основе ее модернизации, реформирования, привлечение и эффективное использование значительных инвестиционных ресурсов в профессиональную подготовку ресурса труда создает одно из важнейших условий поступательного развития общества, реализации перехода к инновационной экономике.

Возвращаясь к развитию взаимодействия сфер профессионального образования и производства в России можно отметить, что развитие профессионального образования и тенденции его интеграции с производством в условиях смены общественно-экономического строя продолжались и в советской России,

базируясь на методологических установках марксизма-ленинизма. Бурное развитие методологических основ этой сферы в России прослеживается в 20-е, 30-е гг. 20-го века. Основатели концептуальных основ профессионально-технической педагогики советской России (С. Некрасов, А. К. Гастев, М. Зарецкий, А. Мандрыка, Г. Роганов, С. Купидонов, О. Аникст) внесли существенный вклад в развитие отечественных методологических взаимодействия образовательной и производственной сфер. И. П. Яковлев в своих исследованиях интеграции высшей школы с наукой и производством выделил 7 основных этапов в период социалистической экономики России *Первый этап (20-е гг. XX века) характеризуется резким ростом вузов с узкой специализацией в силу привязанности их к производственным отраслям*, при этом достигалось: участие студентов в повышении квалификации кадров на производстве, пропаганде передовых методов труда; непрерывная практика, совмещение прохождения последних курсов с работой на производстве. В этот период закладываются и методологическая форма такого взаимодействия, получившая в дальнейшем название «втузовской системы профессионального образования»). *На втором этапе развития взаимодействия (30 –е гг. XX века) происходил двоякий процесс эволюции форм: с одной стороны, проявилась тенденция к укрупнению и уменьшению вузов с направленностью на подготовку специалистов более широкого профиля, с другой стороны, наблюдалась внутренняя образовательная интеграция, отражавшая тенденции интеграции самого производства*. Последняя тенденция реализовалась в дальнейшем развитии втузовской системы образования (в 1930/1931 учебном году 12 предприятий были переведены на «положение предприятий-школ», «заводов-втузов»). В отношении первой тенденции следует отметить, что и в этих условиях происходило укрепление связи вузов с производством (привлечение к преподаванию производственников, совершенствование организации практик). Значительная часть технических вузов находилась в ведении соответствующих промышленных наркоматов. Последние выделяли значительные средства на развитие вузов, формировали заказ на специалистов. *Третий этап начинается в послевоенные годы и характеризуется дальнейшим развитием втузовской системы образования в различных отраслях производства (медицина, сельское хозяйство, геология, промышленность и т.д.)*. Возникают новые вузы, расширяется перечень специальностей подготовки, возникают новые формы взаимодействия – заключение «договоров о содружестве» между вузами и предприятиями. Последние предусматривали и более широкое использование потенциала студентов вузов для повышения кругозора рабочих, с одной стороны, и увеличение приема в вузы рабочей молодежи, с другой стороны. *Четвертый этап (1954-1957гг.) был непродолжительным, но содержал проявление такой негативной тенденции, как сворачивания связей профессионального образования с производством*. *Пятый этап (1958-1960гг.) был связан с попыткой резкого усиления связей вузов с производством, перешедший в шестой этап (1960-1970-е гг.) восстановления утраченного опыта связи с производством и расширения ее общенаучной основы*. На этом этапе закладывались основы государственного распределения молодых специалистов, закончивших средние специальные и высшие учебные заведения

(Приказы Министерства высшего и среднего специального образования СССР № 302 от 1 октября 1963 г. и № 200 от 12 мая 1966г.). *Седьмой этап, продолжавшийся с 1980-х гг. до перехода к рыночной экономике в России, отмечен интенсификацией процессов сотрудничества вузов и производства: привлечение к преподаванию большого количества специалистов различных ведомств, ученых, в том числе, непосредственно занимающихся вопросами производства обеспечило сближение учебного процесса с производственной сферой и повышение качества подготовки специалистов. Осознание государством важности сбалансированного взаимодействия образовательной и производственной сфер проявилось на этом этапе в форме усиления государственного регулирования взаимоотношений вузов и предприятий.*

В перестроечный период, необходимость тесного взаимодействия учреждений профессионального образования и производства, поиска новых форм этого взаимодействия усилилась в связи с проводимыми хозяйственными реформами.

В рыночной экономике России произошли кардинальные изменения в базовых основах взаимодействия субъектов образовательной и трудовой сфер, в том числе и в процессах реализации стадий воспроизводства молодых специалистов.

В то же время, следует отметить, что отдельные положительные примеры интеграции субъектов образовательных организаций системы профессионального образования и труда присутствуют и в современной России, прежде всего по линии высшего образования:

- 1) *Участие крупных компаний в управлении и финансировании вузов.*
- 2) *Целевая подготовка молодых специалистов.*
- 3) *Корпоративное обучение.*
- 4) *Прямая поддержка ООВО (образовательных организаций высшего образования) организациями и предприятиями.*
- 5) *Привлечение работодателей к оценке качества образования.*
- 6) *Стипендиальные программы российских и зарубежных компаний.*
- 7) *Программа Graduate Recruitment (Набор Выпускников).* Данная программа представляет собой технологию подбора кадров, позволяющую привлекать студентов, выпускников, молодых специалистов для работы в компаниях с целью последующего трудоустройства. Чаще всего, она используется крупными мультинациональными компаниями, заинтересованными в работе с молодежью без опыта работы.

Происходящие в настоящее время процессы реформирования системы высшего образования, возрождения в обществе «престижа» рабочих профессий в условиях ориентации России на инновационный вектор развития формирующего новую парадигму развития взаимодействия этих сфер с позиций интеграции их субъектов.

## **Литература**

1. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф. Подготовка обучающихся к будущей профессиональной карьере: статья в коллективной монографии «Актуальные

проблемы профессионального и высшего образования»/ Авторы составители: С.Н. Чистякова, Е.Н. Геворкян, Н.Д. Подуфалов. – М. Изд-во «Экон-Информ», 2016г. – С. 228-238.

2. Чапаев, Н.К. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт. Исторический опыт решения проблемы интеграции образования и производства [Текст] /Н.К. Чапаев, М.Л. Ванштейн // Инновации в профессиональной школе. – М.: НП АПО, 2009. – 59 с., С. 30-40.

3. Шапоринский, С.А. Вопросы теории производственного обучения [Текст] /С. А. Шапоринский. – М.: Высш.шк., 1981. – 183 с.

4. Чапаев, Н.К. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт. Исторический опыт решения проблемы интеграции образования и производства [Текст] /Н.К. Чапаев, М.Л. Ванштейн // Инновации в профессиональной школе. – М.: НП АПО, 2009. – 59 с., С. 41-45.

5. Таюрский А.И., Лобанова Е.Э., Таюрская М.В. Взаимодействие субъектов региональных рынков услуг профессионального образования и труда: статья в коллективную монографию «Актуальные проблемы профессионального и высшего образования»/ Авторы составители: С.Н. Чистякова, Е.Н. Геворкян, Н.Д. Подуфалов. – М. Изд-во «Экон-Информ», 2016г. – С.174-185.

6. Профессиональное образование в России и зарубежных странах: Современный мир занятости и профессиональное образование (Часть 4)[Текст] // Инновации в профессиональной школе. – М.: НП АПО, 2009. – 56 с., 15 с.

7. История педагогики [Текст] / Под ред. Н.М. Константинова. - М.: Просвещение, 1982.- 446 с.

**Г.И. Ибрагимов,**

*член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук,  
профессор Казанского национального исследовательского  
технологического университета*

## **ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА ЗНАНИЙ**

Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы направлена на создание условий для формирования в Российской Федерации общества знаний, под которым понимается такое общество, в котором преобладающее значение для развития гражданина, экономики и государства имеют получение, сохранение, производство и распространение достоверной информации с учетом стратегических национальных приоритетов Российской Федерации. В числе приоритетов Стратегии - формирование информационного пространства, основанного на знаниях (*информационного пространства знаний*), целями которого являются обеспечение прав граждан на объективную, достоверную, безопасную информацию и создание условий для удовлетворения их потребностей в постоянном развитии, получении качественных и достоверных сведений, новых компетенций, расширении кругозора.

*Как трансформируется теория и практика обучения в высшей школе в условиях становления общества знаний?*

Процесс обучения развивается под влиянием различных внешних и внутренних факторов. К внешним относятся те обстоятельства или объекты действительности, которые находятся вне системы обучения: политический, социально-экономический, научно-технический факторы. Внутренними являются общепедагогические факторы, включающие педагогику как науку и педагогическую практику. Каждый из факторов оказывает влияние на развитие теории и практики обучения, но степень этого воздействия различна в зависимости от специфики фактора. Одни из них влияют непосредственно (например, средства обучения - появление компьютера как нового средства обучения привело к становлению компьютерных лекций, семинара, компьютерного лабораторного практикума, электронных форм контроля и т.д.), другие - опосредованно (политические, социально-экономические и др.).

На современном этапе общественного развития существенное влияние на развитие теории и практики обучения оказывает информатизация образования, которая рассматривается как целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических, программно-технологических разработок, ориентированных на реализацию дидактических возможностей информационных и коммуникационных технологий. Под влиянием информационно-коммуникационных технологий произошла кардинальная *трансформация учебного процесса*, в процессе которой мы выделяем три этапа: этап внедрения компьютера как еще одного нового дидактического средства, направленного, главным образом, на усиление принципа наглядности; этап расширенного использования информационно-компьютерных технологий, выполнявших функции не только усиления наглядности обучения, но и его индивидуализации и дифференциации на новом уровне; этап внедрения информационно-компьютерных технологий во все компоненты обучения и на всех этапах (проектирования, реализации, контроля и коррекции), результатом которого явилось формирование *электронного обучения как нового типа*.

В законе «Об образовании в РФ» (ФЗ № 273) самостоятельная статья (№16) посвящена вопросу реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Под электронным обучением понимается «организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников». Как видим, речь идет о трех составных элементах электронного обучения, связанных с информацией: 1) использование информации из базы данных; 2) обработка этой информации с помощью информационных технологий; 3) передача информации с помощью технических средств и информационно-

телекоммуникационных сетей с целью обеспечения взаимодействия обучающихся и педагогических работников.

В связи с электронным обучением в последние годы появилось новое понятие - *электронная дидактика или дидактика цифровой эпохи*, раскрывающее возможности электронного обучения в динамично функционирующей информационно-коммуникационной предметной среде, направленной на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого. Электронная дидактика охватывает виртуальное цифровое пространство с использованием интернета, интерактивных мультимедийных средств и систем управления дистанционным обучением. В ее структуре ведущая роль отводится *дидактической инженерии*, как «сфере научно-практической деятельности инженера-учителя по анализу, проектированию и конструированию дидактических объектов, их применению в учебном процессе с целью достижения планируемых результатов обучения. Объектами дидактической инженерии могут быть образовательные программы, обучающие технологии, урок и т.п.

*Каково место дидактической инженерии в структуре дидактического знания?* Известно, что дидактика выполняет две основные функции – научно-теоретическую и конструктивно-техническую (В.В. Краевский, И.Я. Лернер и др.). Первая функция ориентирована на выявление сущности обучения, отвечает на вопрос - что есть обучение на том или ином историческом этапе его развития (его цели, функции, структура, движущие силы)? Вторая, конструктивно-техническая функция направлена на разработку принципов, правил, условий проектирования и реализации учебного процесса, в том числе и технологий обучения, его отдельных компонентов. Реализация конструктивно-технической функции в традиционной дидактике сводилась к тому, что дидакты и ученые-методисты разрабатывали проекты учебного процесса (например, в виде структуры и методики проведения лекции, семинара и т.п.), а преподаватели использовали эти разработки в своей практической деятельности. Научная основа в виде такого рода проектов организации обучения была единой для всех или почти единой. Творчество педагога проявлялось в поиске дидактических и методических, а также личностных средств реализации учебных проектов. В условиях единообразного обучения и централизации управления образованием это всех устраивало.

*Что же изменилось в современных условиях, когда имеет место повсеместное внедрение информационных технологий, когда вариативность и многообразие подходов к организации обучения стало нормой объективного характера?* Изменилось образовательное пространство. Прежде это понятие даже не использовалось, потому что каждый педагог находился в среде конкретного класса, учебной группы и учебного заведения. Образовательная среда была привязана к конкретному учебному заведению с его ресурсами (кадровыми, информационными, материально-техническими и т.п.). В условиях информатизации и компьютеризации образования окружающая педагога внешняя среда расширилась до глобальных масштабов. Информация, доступная ранее лишь некоторым, стала легкодоступной каждому благодаря Интернет. Это резко изменило роль и место педагога, ибо доступ к информации обучающегося и педа-

гога стал одинаковым. В этих условиях существенно возросла роль таких умений, как осуществлять выбор, находить необходимую информацию и проектировать учебный процесс. Проектировочная функция педагога стала утверждаться как одна из основных в педагогической деятельности. Именно поэтому возникла объективная потребность в появлении понятия «дидактическая инженерия», интегрирующего известные понятия (технология обучения, технологизация обучения, проектирование содержания и процесса обучения и др.). С практической точки зрения дидактическая инженерия выступает как часть дидактики, отвечающая за реализацию ее конструктивно-технической функции.

С развитием электронных технологий и интеграции их в образовательные и управленческие процессы на практике можно говорить о возникновении *смешанного обучения*, при котором используются различные варианты электронного обучения. Смешанная модель обучения предоставляет студентам новые возможности по освоению учебных предметов: можно не только в любое время просмотреть необходимый материал, но и пройти тестирование, проверить свои знания, ознакомиться с дополнительными источниками, которые соответствуют пройденным темам. Электронная учебная среда позволяет использовать при изучении дисциплин различные дополнительные элементы: аудио- и видеозаписи, анимации и симуляции. Благодаря форуму и встроенной электронной почте одноклассники могут общаться друг с другом из дома, а также обращаться к преподавателю и задавать вопросы, не дожидаясь лекции.

Вместе с тем, следует сказать и о возникающих болевых точках электронного обучения. В частности, констатируется, что электронное обучение приводит к тому, что «в технологии и организации образования утверждаются облегченные формы и методы, отвечающие рыночным механизмам спроса и предложения... в ходу предельно формализованные курсы, детальные дидактически-программные пакеты-оболочки (учебные комплексы, модули и др.), как можно более алгоритмизированные технологии обучения, обладающие высокой «пропускной способностью» из расчета количества душ обучаемых в единицу учебного времени ... возникает опасность отчуждения обучающегося от учебной деятельности, поскольку обучаемый освобождается от необходимости самоизменяться, ибо логика развития подменяется логикой потребления, логика умственного усилия подменяется логикой удовлетворения, логика педагогической деятельности подменяется логикой обслуживания. Трудно не согласиться с этими выводами.

Появление в Интернете сервисов социальных медиа, средств коммуникаций и хранения информации, позволяющих пользователям участвовать в создании информационного контента, привело к возникновению еще одного нового понятия – «*персональная образовательная сфера*». Под персональной образовательной сферой педагога понимается «часть информационного образовательного пространства, которую субъект деятельности использует для создания в ней (на основе доступных средств коммуникации и в соответствии с индивидуальными потребностями) возможностей для обеспечения двойственного характера собственной жизнедеятельности, то есть для реализации своей личности в профессии педагога и непрерывного самообразования в течение жизни». Об-

щение в эпоху веб.2.0 и социальных медиа включает не только слова, но и мультимедиа-данные (аудио, видео, анимация), изображения и т.д., в совокупности обеспечивающие большое многообразие динамичных и взаимосвязанных ресурсов. Причем эти ресурсы создаются не только специалистами, экспертами, но и всеми членами сообщества, включая обучающихся. Результатом этого является ситуация, когда знания, интерактивные учебные материалы и межличностные коммуникации в Интернете становятся учебными средствами, при помощи которых осуществляется формальный и неформальный образовательный процесс. Эти новые педагогические условия создают контекст, в котором также происходит развитие компетенций.

Образовательные сети, которые формирует индивид с помощью персональной образовательной сферы, можно рассматривать как внешние структуры, создаваемые и развиваемые самим индивидом благодаря наличию информационно насыщенной среды. Что побуждает индивида действовать в образовательной сети? Во-первых, стремление к удовлетворению своих потребностей, которые могут быть разными. Например, потребность в общении, познании, самовыражении, самореализации; стремление уйти от одиночества и т.п. Во-вторых, движущей силой могут быть желание идти в ногу со временем, то есть быть в курсе новостей, вытекающих не только из официальных информационных источников, но и от конкретных людей, которые живут и работают в самых разных частях страны и мира. Последнее важно, ибо, чем шире круг таких контактов и чем шире география, тем интереснее общение и богаче получаемая информация.

Важно акцентировать внимание на том, что образовательные сети индивид создает не единовременно, а постоянно, причем в таком режиме, который удобен индивиду. Но в отличие от традиционного общения, персональная образовательная сфера позволяет создавать среду не ограниченную пространством и временем. Создание и развитие образовательной сети индивидом способствует тому, что человек приобретает каждый раз новый опыт, обогащает его, расширяет и углубляет.

В связи с этим утверждается тезис о том, что в современных условиях актуальность приобретает такая компетенция, как *«способность расширять свою персональную образовательную сферу»*, которая предполагает владение умениями находить и выставлять в персональную образовательную сферу новые знания. Виртуальная среда позволяет участникам сетевого сообщества осуществлять обмен мнениями по разным вопросам. Причем не только с единомышленниками, но и с теми, кто имеет противоположную точку зрения на вопрос. В конечном счете, может быть выработана общая гражданская позиция.

*Каковы особенности такого обмена мнениями по сравнению с традиционным общением?* Прежде всего, они состоят в том, что общение осуществляется на расстоянии. Это позволяет каждому участнику высказывать свое мнение в индивидуальном темпе, спокойно, не боясь, что кто-то его прервет или «не так посмотрит» - виртуальное общение комфортно для любого, ибо оно позволяет снять такой фактор, как эмоциональное воздействие окружающих, партнеров по общению и т.д. Другими словами, виртуальное общение имеет

как положительные стороны по сравнению с традиционным общением в процессе обучения, так и определенные ограничения. Ставить вопрос о том, что лучше сегодня, на наш взгляд, не имеет смысла, так как человек в современном обществе сталкивается с необходимостью общения как в реальной, так и в виртуальной среде. И чем дальше мы будем заглядывать за горизонт, тем больше будет расти роль и место виртуального общения (причем не только в процессе образования, но и в других сферах жизнедеятельности человека).

Создание персонального сайта преподавателя в персональной образовательной сфере в определенной мере компенсирует виртуализацию образовательного процесса, поскольку преподаватель имеет возможность общаться с обучающимися в аудио или аудиовизуальном режиме (например, используя скайп обучающиеся могут не только слышать, но и видеть своего преподавателя). Однако нельзя утверждать, что виртуальный преподаватель может с успехом заменить реального преподавателя. Дело в том, что общение виртуальное и общение непосредственное, лицом к лицу, могут выполнять различные функции – передачи информации, оказание воспитательного влияния, развитие мыслительных процессов и т.п. Если первая функция – передача информации и формирование знаний в принципе может быть реализована в одинаковой мере (хотя этот вывод требует дополнительных исследований), то этого нельзя сказать о двух других основных функциях обучения – воспитательной и развивающей. Как показали психологические и социально-психологические исследования, воспитательный и развивающий эффект процесса обучения в значительной степени зависит от личностных и межличностных факторов, и в меньшей степени он определяется содержательной или информационной компонентой образования. Виртуальный мир безграничен и здесь механизмы эмоционального заражения действуют не столь эффективно.

Приоритетная роль в трансформационных процессах высшей школы отводится *оптимизации организации и управления самостоятельной работой студентов* за счет активного использования возможностей электронных образовательных ресурсов. Открытость электронных образовательных ресурсов означает не только их доступность, но и возможность для каждого обучающегося эти ресурсы дополнить посредством включения своего видения вопроса. Важно отметить, что современные студенты воспринимают открытую информационно-образовательную среду как естественную для них среду обитания и жизнедеятельности, активно и успешно применяют ее для достижения познавательных и профессионально-ориентированных целей.

В заключении отметим, что становление информационного пространства знаний, применение электронных образовательных ресурсов и информационных технологий ведет к таким трансформационным процессам в системе высшего образования, как: формирование открытой информационно-образовательного пространства; ориентация на образование, созидающее знание; существенное возрастание роли и места самообразования и самообучения; выбор индивидуальных образовательных траекторий.

## **Литература**

1. Указ Президента РФ от 09.05.2017 N 203 "О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы".
2. Ибрагимов Г.И. Процесс обучения в высшей школе в условиях реализации ФГОС: болевые точки // Alma-mater (Вестник высшей школы). – 2013. - №8. – С. 6-14.
3. Ибрагимов Г.И. Форма организации обучения как дидактическая категория//Педагогика. – 2009. - №6.
4. Роберт И.В. Развитие дидактики в условиях информатизации образования/И.В. Роберт//Педагогика. – 2012. - №9. – С. 25-37.
5. Закон «Об образовании в Российской Федерации»
6. D'Angelo, G. (2007). From Didactics to e-Didactics: e-Learning Paradigms, Models and Techniques. Napoli: Liguori.
7. Чошанов М.А. Эволюция взгляда на дидактику: настало ли время для новой дидактики? //Дидактика профессиональной школы: сборник научных статей / Под ред. член-корр. РАО Г.И.Ибрагимова. – Казань: Изд-во «Данис», ИПП ПО РАО, 2013. – С. 16-29.
8. Тихомирова Н.В., Минашкин В.Г., Дубейковская Л.Н. Образовательный процесс в электронном университете: условия и направления трансформации//Высшее образование в России. – 2011. - №2. – С.3-12.
9. Шутенко А.И. Социокультурные измерения образовательного процесса в высшей школе» //Алма-Матер, 2013. – № 7. – С.36-40.
10. Стародубцев В.А., Шепель О.М., Киселева А.А. Особенности современного образовательного процесса//Высшее образование в России. – 2011. - №8-9. - С.68-73/
11. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр.и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.
12. Шакуров Р.Х. Личность: психогенез и воспитание. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 305 с.
13. Сазонова З.С., Матвеева Е.В. Информационно-образовательное пространство новой педагогики//Высшее образование в России. – 2011. - №2. – С.103-108.

**Е.В. Ткаченко,**  
*доктор химических наук, профессор, академик РАО,*  
*главный научный сотрудник*  
*Института стратегии развития образования РАО*

## **СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ РАБОЧИХ КАДРОВ**

Сегодня подготовка рабочих кадров - одно из главных направлений, влияющих на развитие производства и экономики нашей страны. Но именно это направление оказалось запущенным и не соответствующим требованиям вре-

мени. Постоянно снижающееся качество российского образования - на всех его уровнях, - наблюдающееся в последние десятилетия, не может не вызывать глубокую тревогу. Даже на заседаниях Меркурий – клуба, в ТПП РФ, руководимом Президентом клуба, академиком РАН Е.М. Примаковым (ныне это Примаковские чтения, входящие в десятку наиболее авторитетных в мире), уже в 2014-2015 гг. в качестве ключевой и главной проблемы национальной безопасности России неоднократно называлось снижение кадрового потенциала страны, непрофессионализм управляющих структур, низкое качество образования, низкий уровень профессионального образования и подготовки рабочих и специалистов.

Причин снижения и падения этих показателей, а также нехватки квалифицированных кадров достаточно много, рассмотрим их ниже. Отметим сначала, что если ключевой проблемой национальной безопасности страны является падение ее кадрового потенциала и качества образования, то ключевой проблемой качества образования можно назвать качество управления им.

О катастрофической нехватке квалифицированных рабочих кадров в стране давно известно. По образному выражению вице-премьера Правительства России Д. Рогозина, курирующего оборонные отрасли страны, «оборонка воем воем» от отсутствия квалифицированных рабочих. Однако к этому «вою» мы пришли абсолютно закономерно в результате постоянных и системных усилий прозападно настроенных менеджеров нашей страны. Прежде чем провести краткий анализ, рассмотрим некоторую ретроспективу этого вопроса.

В течение многих десятилетий система профтехобразования СССР и первые 15 лет в постсоветской России система начального профессионального образования выполняла функции надежной профессиональной подготовки рабочих кадров и социальной защиты молодежи. Сочетание этих функций было стратегически важным и эффективным с позиций необходимости обеспечения страны квалифицированными рабочими кадрами и необходимости заботы о малозащищенной молодежи, до 80 % которой была из малообеспеченных, неполных и неполноценных семей. То есть молодежь была под государственным патронатом, и у нее было условно гарантированное будущее. В результате система профтехобразования готовила для страны не только необходимое количество квалифицированных и высококвалифицированных рабочих кадров. Именно из этой системы вышли выдающиеся специалисты, прославившие страну, например, в оружейной сфере (Калашников), авиационной технике (Туполев), атомной энергетике (Курчатов), космосе (Королев, Гагарин, Попович, Серебров), управлении страной (Черномырдин, Фурцева), искусстве, культуре (Айтматов, Войнович, Заболоцкий, Шукшин). Однако, несмотря на то, что в ПТУ училось огромное количество способной и талантливой молодежи, в обществе доминировало мнение, что профтехобразование - нечто вторичное, не приоритетное («не будешь учиться - пойдешь в ПТУ»). Как следствие, детям, которым больше всего не хватало внимания и питания, не хватало еще и защищенности. Их просто некому было защищать: родители - как правило, представители сложных семей, воспитатели - мастера производственного обучения в массе своей были без высшего образования (более 80-85 %), инженерно-

педагогические кадры - даже с высшим образованием были заняты в основном обучением, а не пропагандой достижений своих подопечных. В результате - характерный пример: в 2016 г. на телевидении достаточно широко отмечалось 100-летие Героя Советского Союза, легендарного фронтового летчика А. Маресьева, но никто, ни в одной передаче, при этом не отметил, что Маресьев - выпускник профтех.

Опираясь на результаты исследований, можно утверждать, что абсолютное большинство семей обучающихся системы НПО никак не входило и не входит даже в среднее сословие России. Это особая категория граждан, более трети которых - 37,1 % (38,1 % в 2000 г.) не уверены в себе и озабочены проблемой «мое будущее». Нельзя не отметить и Закон о монетизации (№ 122), который лишил обучающихся уровня НПО льгот на питание, обмундирование, на бесплатный проезд и т. д. Более того, был даже введен налог на производственную деятельность обучающихся в мастерских училищ.

В то же время Президентом страны поставлена задача воссоздания в России рабочей аристократии. К 2020 г. она должна составить не менее трети квалифицированных работников, а это около 10 миллионов человек (с семьями - 25 млн.). То есть рынок труда квалифицированных рабочих нуждается в серьезных переменах, а выполнение поставленной Президентом задачи все еще не имеет ни научного, ни методического обеспечения. В организационном же плане до последних лет шла негативная тенденция фактического свертывания государственной системы подготовки квалифицированных рабочих. Одновременно с этим о растущем дефиците рабочих и их низкой квалификации с тревогой говорилось в РСПП, ассоциациях работодателей, профсоюзах. Еще жестче ситуацию оценивали специалисты и эксперты: «Нация в опасности!».

Однако Государственной программой РФ «Развитие образования на 2013-2020 годы» был предусмотрен не просчитанный по последствиям «постепенный перевод программ начального профессионального образования на короткие образовательные программы прикладных квалификаций». А это - установка на подготовку рабочих узкого профиля и низкой квалификации. В этой Программе и в других нормативных актах введены отсутствующие в законе понятия «прикладная квалификация», «многофункциональный центр прикладных квалификаций» и др. Необходимо добавить, что нескорректированные между собой и часто поспешно принятые нормативно-правовые документы, включая и Закон «Об образовании в РФ» 2012 г., трудно реализуются в том числе из-за разночтений в понятийном аппарате, терминологии, начиная с понятия «образование» (анализ этих вопросов основательно проведен в работе М.А. Галагузовой и С.А. Ветошкина. Очевидно, что отсутствие четкости в таких вопросах приводит к размытости трактовки целей, задач и методов реализации даже президентских инициатив. Неслучайно зам. министра образования и науки Н. Третяк уже в марте 2013 г. (напомним, что Закон был принят в декабре 2012 г., а вводился в действие с сентября 2013 г.) отмечала, что новый Закон об образовании потребует изменений в 200 законодательных актах и терминологических изменений.

Таким образом, с передачей в 2006 г. учреждений НПО с федерального на региональные бюджеты, сегодня подготовка рабочих ведется в условиях отсутствия федеральной системы профтехобразования (ранее - трудовых резервов, ныне - начального и среднего профобразования). Федеральная система была ликвидирована именно в 2006 г., когда тысячи учреждений НПО, включая даже 238 учреждений оборонной, космической, авиационной и атомной отраслей, были переданы в регионы, которые, в свою очередь, были вынуждены решать проблемы катастрофической нехватки рабочих кадров не благодаря, а вопреки существовавшей нормативно-правовой базе. Так, в Стратегии 2020, в Государственной программе развития образования на 2013-2020 годы упразднены не только система НПО, уровень НПО, но и само понятие начального профобразования. И в новом, 2012 года, Законе «Об образовании в РФ» упразднен уровень НПО, а подготовка рабочих кадров предусмотрена только по краткосрочным программам обучения (3, 6, 9 месяцев). Профессиональное обучение по таким программам (которые, как правило, вводятся без стандартов и состояются самими учреждениями) могут быть полезными и очень полезными лишь при получении дополнительных квалификаций и взрослыми. Но они не могут быть надежным каркасом взаимодействия общества и государства с молодежью, не могут привести к ее качественному образованию.

Последствия этого не только в падении качества рабочей силы, лишении страны системной подготовки рабочих высокой квалификации, но и в некомпетентном регулировании образовательных процессов, неуправляемости процессов обучения, что в результате приводит к формированию широкого слоя малообразованной и профессионально неквалифицированной молодежи, ее люмпенизации. Идущая массовая деквалификация рабочих кадров, когда знаний становится все меньше, а умения и, тем более, навыки, вообще сходят на нет, привела нас к тому, что число аварий и катастроф уже зашкаливает. И дело, как правило, не в человеческом факторе или технических недоработках, а в существующей системе обучения рабочих, в зауживании образования до обучения. Известный пример - когда обученный сварке рабочий не образован и не знает, что газ при нагревании расширяется и взрыв и, таким образом, авария неизбежны.

В целом можно утверждать, что решение об исключении НПО из перечня уровней профобразования, осуществленное Законом об образовании в РФ, не имело достаточных правовых, социальных и экономических предпосылок, но оно имело и будет иметь негативные последствия и для масштабов и качества подготовки квалифицированных и, особенно, высококвалифицированных рабочих кадров в России. Многочисленные предупреждения специалистов и экспертов, подчеркивавших, что сокращение подготовки рабочих кадров, сокращение инженерно-педагогических кадров системы начального и среднего профобразования, упразднение уровня и федеральной системы НПО ведут не только к ухудшению производства и экономики страны, но и, вследствие неизбежного снижения качества подготовки, к неизбежным авариям и трагедиям на земле, в воде, в воздухе и даже в космосе - не привели к решительному исправлению системных ошибок менеджеров образования, приведших к таким тенденциям.

Более того, эти тенденции только расширяются и приобретают системный характер, а низкоквалифицированные рабочие, недоученные техники и малообразованные инженеры уже стали бичом современного производства и экономики страны.

Качество образования - это качество его содержания, качество стандартов, учебных планов, примерных и рабочих программ обучения, качество кадрового, научного, учебно-методического и материально-технического обеспечения. И важнейший вопрос при этом - кому и как разрабатывать и защищать это образовательное обеспечение. В стране до сих пор не отлажено хотя бы приемлемое взаимодействие системы образования с работодателями, рынком труда и бизнес-структурами. До сих пор не осуществлена консолидация усилий и ресурсов бизнеса, государства и организаций профессионального образования в построении и развитии системы подготовки рабочих кадров.

Более десяти лет назад было создано Национальное агентство развития квалификаций (НАРК), созданы всевозможные структуры, сопровождающие его работу, в структуре НАРК начал работать Базовый центр подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена. Однако надежных механизмов взаимодействия бизнес-сообщества с рынком труда и системой профобразования до сих пор так и не создано. Нет пока и ощутимых результатов.

Основным механизмом сопряжения требований рынка труда и сферы подготовки рабочих кадров могут быть профессиональные стандарты. Именно в этих стандартах отражаются требования рынка труда, признанные, а лучше если заданные работодателем системе образования и подготовки кадров. А далее - в профобучении и в среднем профобразовании - профессиональные стандарты становятся основой стандартов образовательных и соответствующих обучающих программ. То есть сначала разрабатываются и утверждаются профессиональные стандарты, на их основе ведется доводка и актуализация федеральных государственных образовательных стандартов и далее корректируются примерные программы, создаются рабочие программы образовательных учреждений и организуется образовательный процесс с учетом требований профессиональных стандартов.

Процесс сложный, довольно длительный, требующий глубокого осмысления, в котором ФГОС регулирует основные рамки, макет учебного процесса, а профессиональный стандарт задает ориентиры формирования профессиональных компетенций выпускников, в результате оба стандарта должны дополнять друг друга. Внешне построена, казалось бы, логичная вертикаль управления: стандарты разрабатываются на конкурсной основе и утверждаются федеральными Министерствами. Программы разрабатываются образовательными организациями, после чего, как правило, сертифицируются в региональных центрах сертификации. В завершение проводится оценка профессиональной подготовки соответствующих кадров. Но на исходных позициях допускаются неперспективные и даже ошибочные решения. Стандарты часто разрабатываются случайными исполнителями, всевозможными НКО, ООО, не имеющими к соответствующей профессии никакого отношения. С другой стороны, и органи-

зация разработки примерных и рабочих программ, как правило, неперспективна с позиций будущего. Ибо разработка программ только образовательными организациями основана на их прошлом опыте, что не может обеспечить необходимой эффективности подготовки кадров даже для ближайшего будущего. Поэтому сейчас особенно важно сконцентрировать внимание на качественной организации разработки исходных для подготовки рабочих кадров материалах. Именно здесь заложены основные и долговременные причины снижения качества подготовки рабочих и специалистов. Лишь исправляя эти причины, следует отстраивать необходимую систему экспертных оценок как идущих процессов подготовки, так и их результатов.

В 2013 г. был создан даже Национальный совет по профессиональным квалификациям (НСПК) при Президенте России. Было определено, что к 2015 г. должно быть разработано 800 профессиональных стандартов. Задача слишком трудная и неподъемная для таких сроков. Так и оказалось. Этот объем не был выполнен даже по приоритетным для экономики страны направлениям. Срок разработки был продлен еще на год, до 2016 г., а затем еще раз, до июля 2017 г. Несмотря на то, что Национальный совет поддержал создание 11 советов по профессиональным квалификациям, представлявших основные сферы деятельности в стране, несмотря на то, что был выполнен огромный объем работ, в том числе по сопряжению профессиональных стандартов со стандартами образовательными, включая решение уровневых несоответствий профстандартов и ФГОС, эта работа сопровождалась большим количеством откровенного брака и недопустимых ошибок из-за участия в хорошо оплачиваемых формах ее осуществления случайных людей и организаций. Об этом многократно писалось в прессе, обсуждалось в профессиональном сообществе и даже на заседаниях Меркурий-клуба в ТПП РФ, где эксперты, специалисты и даже депутаты Государственной Думы (И.А. Яровая) требовали, чтобы стандарты разрабатывались специалистами, а не случайными исполнителями. Нечего удивляться тому, что в июне 2017 г., после того, как было выполнено задание по разработке 800 профстандартов, начались процессы обратные. Так, ректор ВЭШ Ярослав Кузьминов, на заседании рабочей группы по применению профстандартов в системе профобразования и обучения НСПК РФ заявил, что многие из разработанных профстандартов могут нанести вред системе образования и никогда не будут использоваться на рынке труда. Будучи руководителем данной рабочей группы в Национальном совете, Я. Кузьминов теперь запускает процесс отмены некачественных и мертворожденных профстандартов Национальным советом, планируя эту работу совместно с Минтруда и соцзащиты РФ.

Сегодня, в рамках подготовки рабочих и специалистов среднего звена в учреждениях СПО идет реализация стандартов третьего поколения. И, несмотря на то, что подготовка должна вестись 3-4 года, стандарты третьего поколения почти ежегодно трансформируются (три плюс, три два плюс и др.), ведется разработка и стандартов 4-го поколения по направлениям подготовки, объединяющим группы профессий. Можно только догадываться, что ждет инженерно-педагогические кадры организаций профобразования, которым предстоит еще и работа в условиях, когда стандарты создаются, изменяются, постоянно исправ-

ляются. Таковы реальности современных процессов подготовки рабочих и специалистов.

В марте 2015 г. Правительством РФ был утвержден комплекс мер, направленных на совершенствование системы СПО на 2015-2020 гг. - системы, в которой по программам подготовки должны готовиться кадры как по рабочим профессиям, так и по специалистам среднего звена. В этом комплексе особенно важны мероприятия по созданию к 2020 г. условий для подготовки кадров по 50 наиболее востребованным профессиям и специальностям. Но в комплексе нет главного: кто будет разрабатывать стандарты и программы подготовки кадров. Как уже отмечалось, сегодня программы составляются в учреждениях профобразования ведущими инженерно-педагогическими работниками, ориентирующимися, естественно, на свой опыт и программы прошлых лет. В итоге педагоги и методисты СПО полностью комплектуют образовательные программы, учебные планы, календарные графики работы своих организаций. Уже отмечалось, что чаще всего эти программы - вчерашний день. Такие программы и их экспертизы не могут носить научный характер, быть материалами не только исследования, но и поиска.

В заключение подчеркнем, что основными причинами, приведшими к катастрофической нехватке квалифицированных рабочих кадров в российской экономике, обусловившими падение кадрового потенциала страны, являются:

- менеджеризация управления образованием страны без привлечения профессиональных экспертов;
- противоречивость и несовершенство законодательного и нормативно-правового обеспечения процесса подготовки рабочих кадров;
- упразднение уровня начального профессионального образования и системы начального профессионального образования с тотальным переводом подготовки рабочих кадров по коротким программам;
- непродуманное и даже тупиковое планирование разработок стандартов и их программного обеспечения;
- отсутствие эффективного взаимодействия системы профессионального образования с бизнес-структурами и рынком труда.

Следует отметить также, что подготовки высококвалифицированных рабочих кадров мы лишились, когда, в соответствии с Законом об образовании в РФ 2012 г. и майскими 2012 г. Указами Президента России (№ 597 и 599), из системы НПО были вынуждены уйти ведущие инженерно-педагогические работники и мастера производственного обучения - «золотые руки» (напомним, что по этим Указам заработная плата школьных учителей стала равной средней по региону уже с декабря 2012 г., что было большим успехом, но заработную плату преподавателей и мастеров производственного обучения учреждений НПО планировалось ввести как среднюю по региону лишь в 2018 г. (при этом шло постепенное упразднение системы НПО). В этих условиях подготовка рабочих высокой квалификации оказалась в тупике, несмотря на то, что даже Президент РФ еще в 2007 г. отмечал, что таких рабочих в стране осталось менее 5 %, в то время как в развитых странах доля рабочих высокой квалификации составляла 45-70 %.

Что же следует предпринять для того, чтобы остановить отрицательную динамику в системе подготовки рабочих кадров? Назовем некоторые, основные предложения для возможного принятия важных и срочных решений:

1) Необходимо обеспечить ускоренное формирование и реализацию в России Государственной кадровой политики, направленной на создание системы прогнозирования, формирования и развития кадровой обеспеченности страны, прежде всего квалифицированными рабочими кадрами.

2) По приоритетным направлениям развития страны восстановить федеральную систему начального профессионального образования.

В первую очередь вернуть на федеральный бюджет часть учреждений НПО оборонной, космической, атомной отраслей, авиапромышленности. Такие направления национальной безопасности должны быть подконтрольными федеральному центру, а не только регионам и бизнес-структурам.

3) Нужно срочно внести системные поправки в Закон «Об образовании в РФ», например, чтобы вести подготовку рабочих кадров не только по коротким программам, а в том числе, как и ранее, по программам 2-4-летней продолжительности, в зависимости от сложности профессий, и вместе с системой начального профобразования, а не вместо нее.

4) Остановить имеющуюся практику разработки профессиональных стандартов непрофильными организациями и случайными исполнителями. Разработка стандартов должна поручаться только профессионалам, а с инициативой их разработки должны выступать работодатели.

5) Разработку примерных и рабочих программ, реализующих образовательные стандарты, должны осуществлять не учреждения образования и их инженерно-педагогические кадры, а только профильные специалисты и эксперты с возможным соучастием преподавателей учреждений, для которых создавались бы программы.

6) Необходима новая система переподготовки инженерно-педагогических кадров и повышения их квалификации. Прежде всего, в части обеспечения интересов бизнес-сообщества и рынка труда в системе подготовки рабочих кадров.

7) Инженерно-педагогические работники должны быть научены созданию научно-обоснованных образовательных программ в рамках требований качественных профессиональных стандартов. В том числе в рамках неизбежных в будущем цифровых технологий.

8) Необходима экспертная оценка методологического и научно-методического обеспечения профессионально-общественной оценки и сертификации не только программ, но и профессиональных квалификаций при разноуровневой профессиональной подготовке кадров.

9) Необходима более эффективная организация системных экспертных обсуждений нормативно-правовых документов, определяющих процедуры оценки качества образования и сертификации продуктов, обеспечивающих содержание образования.

10) В цепочке: распределение разработок, собственно разработка документа, его сертификация и защита объекта интеллектуальной собственности -

нужно определиться с формами ответственности за качество распределения, качество разработки, качество экспертизы и качество защиты объекта интеллектуальной собственности.

Итог: без решения - хотя бы частичного - указанных вопросов у нас не будет перспективы осуществления возможности качественной подготовки квалифицированных рабочих кадров.

### **Литература**

1. Ткаченко, Е.В. Образование и наука. Будущее в ретроспективе [Текст]. - Екатеринбург: УРО РАО, 2005. - 434 с.
2. Ткаченко, Е.В. Проблемы модернизации подготовки кадров в системе начального и среднего профессионального образования России [Текст] // Понятийный аппарат педагогики и образования : колл. моногр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. - Вып. 8. - Екатеринбург, 2015.
3. Одна из важных задач сегодня - восстановление системы трудовых резервов [Текст]: Заседание Меркурий-клуба 12 марта 2014 г. // Профессиональное образование. Столица. - 2014. - № 4. - С. 2-3.
4. Ветошкин, С.А. Основные понятия Федерального закона «Об образовании в РФ» [Текст] / С.А. Ветошкин, М.А. Галагузова // Профессиональное образование. Столица. - 2013. - № 7.
5. Новый закон «Об образовании в РФ» потребует изменений в 200 законодательных актах [Текст] // Профессиональное образование. Столица. - 2013. - № 4. - С. 30.

**И.П.Смирнов,**  
*член-корреспондент РАО,  
доктор философских наук, профессор*

## **НАЧАЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РЕФОРМА НАЗВАНИЙ**

Многие помнят о том, что еще недавно в структуре российской системы образования существовал в качестве самостоятельного уровень начального профессионального образования (НПО). Законом «Об образовании в РФ (Ст.108.2) он был «приравнен...к среднему профессиональному образованию». Кто-то объяснял это тем, что «ПТУ - убежище для тех, кто ничего не может и не умеет» и предлагал «забыть понятие «начальное профессиональное образование» (министр А.Фурсенко). Другие (зам. министра И. Лобанов), напротив, успокаивали: «НПО мы не отменяем, а модернизируем, повышаем его уровень до СПО».

Для того, чтобы понять что произошло далее важно зафиксировать стартовые позиции, с которых началось «забвение уровня НПО». Они даны в коллективной монографии «Профтехобразование России. Итоги XX века и прогнозы», отмеченной премией Президента России в области образования.

В советские годы свыше 5 тысяч ПТУ обучали молодежь по 1200 профессиям. Три инженерно-педагогических вуза, 50 индустриально-педагогических

техникумов готовили кадры преподавателей и мастеров производственного обучения. На систему НПО работали профильные научно-исследовательские институты, учебно-методические центры. Существовало даже спортивное общество «Трудовые резервы», клубы и дворцы культуры учащихся НПО. Управление системой осуществлял Государственный комитет по профессиональному образованию и органы управления на местах. Опыт подготовки квалифицированных рабочих кадров высоко оценивался мировым сообществом.

Старт постсоветского этапа развития НПО был задан «Концепцией реформирования системы начального профессионального образования», утвержденной Правительством РФ 20 мая 1998 года (№473). Россия унаследовала от СССР высокий потенциал возможностей подготовки работников квалифицированного труда: 4114 ПТУ с ежегодным выпуском около 1 млн. человек, в том числе 200 тыс. - по направлениям органов по труду и занятости. В соответствии с Концепцией готовилась разработка новых государственных стандартов НПО, закона "О начальном профессиональном образовании", постановления Правительства РФ "О социальной поддержке обучающихся в учреждениях НПО".

В принятой Правительством РФ три года спустя «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» (29.12.2001, №1756-р) требовалось «обеспечить опережающее развитие начального и среднего профессионального образования, радикально улучшить материально-техническую базу» (п.2.3). В своей совокупности государственные нормативы обеспечивали долгосрочную перспективу развития НПО. Это не было консервативным продолжением советской политики, где подготовке квалифицированных рабочих кадров традиционно уделялось повышенное внимание. Сохранялся здравый смысл, а динамичная экономика подавала ясные сигналы потребности в квалифицированных рабочих кадрах.

Россия открывалась миру и топ-менеджеры образования решили, для начала, «срисовать» распространенную на Западе типологию, заменив названия: техникумы на колледжи, институты на университеты. Для ПТУ также было придумано название - профессиональные лицеи. Новая типология не меняла содержание профессионального образования, но желание догнать развитые страны, хотя бы по названиям, было неодолимо. Смена вывесок на образовательных учреждениях создавала впечатление реформ, обманчивое, но приятное. Поступавшие на учебу абитуриенты также были рады обманываться, воображая, что диплом профессионального лицея (колледжа, университета) дает им лучшие шансы на красивую жизнь.

С этого времени в профессиональном образовании началась «реформа названий» - российское ноу-хау, движимое исключительно импульсами министерства. Хотя еще в начале перестроечных времен была сформулирована классическая формула профессионального образования: «Работодатель определяет чему учить, учебное заведение – как учить, обучающийся – где учиться!».

Одновременно шло бюджетное удушение НПО. Громко говорили о приросте финансирования НПО в 2006-2010 годах в среднем на 7,1%. Тише - о

том, что среднегодовая инфляция составляла 10,6% и оборачивала «рост» неуклонным движением к банкротству.

Вместо увеличения инвестиций поменяли название: «профессиональный лицей» на «ресурсный центр» (РЦ). Первым это понятие озвучил (как помнится) Е. Бутко, работавший в те годы начальником Управления начального профессионального образования Министерства образования РФ. Идея была вынужденной: моральный и физический износ учебного оборудования в учреждениях НПО составлял от 85 до 100%. Создание на базе еще не до конца разваленных профтехучилищ и профессиональных лицеев ресурсных центров «с закреплением за ними функций центров коллективного пользования» было еще возможно. Количество РЦ в регионах определили в объеме 40% от общего количества учреждений НПО, примерно 1400 единиц. Остальные учреждения НПО были приговорены к «забвению».

РЦ рассматривались в качестве лидеров, помогающих однопрофильным учреждениям повысить качество обучения в регионе в целом. В них «планировалось концентрировать наиболее дорогостоящие виды профессионального обучения, что позволит добиться максимального эффекта при минимизации инвестиций». Спрятанные в конец фразы слова «минимизация инвестиций» были ключевой мотивацией создания РЦ.

Тактически инициатива по созданию РЦ была оправданной - во спасение остатков системы НПО. Стратегически - провальной. В крупных городах, где существовали ПТУ одного профиля, РЦ еще мог найти указанное ему место лидера. В сельской местности их создание было очевидным абсурдом.

Интересный факт. В марте 2004 года в НИИ развития профессионального образования директор одного из сельских ПТУ Калужской области А.М. Додов защитил диссертацию по теме «Формирование инновационной модели учебной машино-тракторной станции (РЦ) на базе профессионального агролицея». Проведенный автором анализ необходимых объемов бюджетного финансирования для обучения учащихся чужих ПТУ на базе РЦ в сельских условиях показал резкое возрастание затрат по сравнению с традиционными формами практического обучения. Требовались дополнительные средства на переезд, проживание и питание учащихся, перемещаемых из других учреждений НПО. Автор диссертации делает вывод: «ресурсные центры не эффективны применительно к сельским образовательным учреждениям». Это был первый, а возможно и единственный случай, когда диссертант не создавал новую, а опровергал действующую концепцию.

Министерство образования и науки РФ, тем не менее, трактовало примитивное переименование части ПТУ в ресурсные центры как «новую форму взаимодействия учебных заведений». В Методических рекомендациях ведомства (объемом 44 страницы) отмечался «систематизированный опыт РЦ в реализации сетевых образовательных программ по повышению квалификации преподавателей и ознакомительных экскурсий обучающихся из других учебных заведений родственного профиля». Более того, утверждалось наличие положительного опыта прохождения в РЦ «части учебной практики (производственного обучения), связанной с современными производственными технологиями».

В жизни такого опыта не существовало. Какое сетевое взаимодействие и даже ознакомительные экскурсии могут быть между отстоящими друг от друга на сотни километров сельскими ПТУ в условиях разбитых дорог и отсутствия инфраструктуры приема: обеспеченность общежитиями своих-то студентов в учреждениях ПОО сегодня составляет 73%.

В рекомендациях министерства содержались и правовые противоречия. На базе РЦ предлагалось осуществлять «программы по повышению квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения», хотя тут же оговаривалось, что «образовательные организации НПО/СПО (в том числе ресурсные центры), не имеют лицензии на реализацию программ повышения квалификации педагогического персонала». Признавалось также, что «правовой статус РЦ весьма условен, поскольку в соответствии с действующим российским законодательством такого типа (вида) образовательного учреждения не существует». Таков был уровень менеджеров модернизации НПО: правового статуса структуры нет, но на места уже отправлялись методические рекомендации по их созданию.

Выход из собственноручно созданного лабиринта был найден столь же примитивный, как и сама идея смены названий. Реформаторы предложили «оформлять РЦ как структурное подразделение образовательной организации НПО/СПО». Это был первый этап реформы названий, вернувший НПО к исходному состоянию, но уже разрушенной на треть прежнего объема.

Вслед за «модернизацией» была объявлена кампания по «оптимизации» НПО путем «формирования сети многофункциональных центров прикладных квалификаций» (МЦПК). В одобренной Минобрнауки России (18.07.2013г., №ПК-5вн) «Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в РФ на период до 2020 года» они также определялись как структурные подразделения образовательных организаций. Таким образом, помимо РЦ, в «структуре» образовательного учреждения появлялась еще одна «структура» - МЦПК и тоже без юридического лица. По факту, участия министерства в этом не требовалось, ибо ПТУ изначально имели такое право - статья 27 (п.1) закона «Об образовании в РФ» прямо указывает: «образовательные организации самостоятельны в формировании своей структуры, если иное не установлено федеральными законами». Надо было просто сохранить прежние ПТУ, не меняя никаких названий. Но кто бы тогда поверил в реформы?

Очередная смена названий была анонсирована Минобрнауки РФ еще более развернутыми (на 78 страниц) Методическими рекомендациями по обеспечению в субъектах РФ подготовки кадров по 50 наиболее востребованным и перспективным специальностям и рабочим профессиям...» (утверждены 18.10.2015) по созданию межрегиональных центров компетенций (МЦК). Созданные на базе «многофункциональных», «межрегиональные» центры снова громко объявлялась «новым институтом системы СПО России». Шесть регионов (Республики Татарстан и Чувашия, Московская, Ульяновская, Тюменская, Свердловская области), на основе софинансирования, согласились на их создание. Никакой новизны здесь также не было, мотив был очевиден: регионы

влекла не содержательная сторона, а соблазн получить ссуду из государственного бюджета, что вполне можно понять и объяснить.

Отличительными функциями МЦК были названы:

- изучение отечественных и зарубежных тенденций и опыта;
- разработка новых программ, модулей, методик и технологий;
- подготовка кадров по перечню профессий ТОП-50;
- апробация новых образовательных госстандартов.

Как видно, ничего отличного от задач бывших ПТУ и здесь не обнаруживается. Только вместо стандартов (их тогда еще не придумали), ПТУ апробировали новые учебные планы и готовили кадры не по 50, а по 1200 профессиям.

В тех же министерских рекомендациях как «новая организационная форма» названы «учебные подразделения на предприятиях». Но и здесь новизны не было: еще в 1999 году учебному цеху Новокузнецкого металлургического комбината вручалась премия Правительства РФ в области образования. Инновация была переписана из прошлого.

По оценке зам. министра Л.М. Огородовой, сегодня на территории России уже создано 449 «межрегиональных отраслевых ресурсных центров». Но, как и предыдущие структурные порождения идеологов «реформы названий», они не имеют ни правовых, ни экономических основ. Генеральный директор Национального агентства развития квалификаций РСПП, член-корреспондент РАО А.Н. Лейбович резонно заявляет: «Зачем создавать межрегиональные центры прикладных квалификаций и вообще любые структуры с приставкой «межрегиональные», если не существует механизмов финансового взаимодействия регионов при подготовке кадров?».

Еще более впечатляющая статистика виртуальных структур НПО дана в «Докладе о положении молодёжи и реализации государственной молодёжной политики в Российской Федерации (2015г.)»: «в регионах созданы 186 ресурсных центров; 138 многопрофильных региональных (территориальных) колледжей; 135 отраслевых (высокотехнологичных) центров профессионального образования для приоритетных отраслей экономики; сформировано 115 территориально-отраслевых экономических (образовательных) кластеров, 262 многофункциональных центра прикладных квалификаций».

В сети создается сеть, в структуре - структура, в центре еще один центр. В нагромождении новых терминов теперь разберется не каждый. Даже бывший министр образования, академик РАО Ткаченко Е.В. пишет «о полном отсутствии терминологического взаимопонимания в сферах образования и труда». Реформаторы сумели сплести такие кружева, где запутается любая мысль. Что и позволяет им выдавать себя за реформаторов, а смену названий – за прогресс.

Типичными организационными решениями при оптимизации профессиональных образовательных организаций реформаторы называют:

- 1) реорганизация одного или нескольких ПОО путем их слияния;
- 2) реорганизация ПОО путем присоединения к другому ПОО.

Вот так, «сливая» и «присоединяя», создается видимость оптимизации - основа победных рапортов. Фактически же, идет завершающий этап развала

государственной системы воспроизводства квалифицированных рабочих кадров, позволяющий говорить о «точке невозврата». Потери настолько очевидны, что само министерство признает «негативные тенденции в области обеспечения территориальной доступности профессионального образования для муниципальных районов вне крупных городов».

Возьмем только одну цифру из официальных данных Федеральной службы государственной статистики: выпуск квалифицированных рабочих, служащих в 2016 году составил 196,1 тысячи человек. Сравним со стартовой цифрой в 1 миллион – сокращение в 5 раз! Развалена и учебно-материальная база, официальную статистику которой найти сложно. Но такие данные есть у Союза директоров средних специальных учебных заведений России. Его президент В.М. Дёмин утверждает, что на начало 2017 года только 4% учебного оборудования пятилетней давности, все остальное более старое, а 17% сооружений находятся в аварийном состоянии. Каждое шестое сооружение НПО ныне аварийное!

В послании Федеральному Собранию 4 декабря 2014 года В.Путиным поставлена задача: «К 2020 году как минимум в половине колледжей России подготовка по 50 наиболее востребованным и перспективным рабочим профессиям должна вестись в соответствии с лучшими мировыми стандартами и передовыми технологиями». Прошло половина срока, отпущенного Президентом России. Бюро Отделения профессионального образования РАО на заседании 22 марта 2017 года фиксирует обратную тенденцию: «преобразования отечественной системы профессионального образования, проводимые в период перехода к рыночной экономике и кризисного состояния многих производств обусловило снижение темпов и качества подготовки рабочих кадров и специалистов для объектов экономики». Еще категоричнее высказался Премьер-министр РФ Д.Медведев: «Собственно, из-за этого у нас сдерживается развитие промышленности и экономики в целом. Поэтому мы так активно подключились к международному движению WorldSkills»

В 2019 году в Казани пройдет мировой чемпионат рабочих профессий WorldSkills. Его еще называют «Олимпиадой для рабочих рук». Но Олимпиаду выигрывают не массовостью, а подготовленной на специальных сборах командой. Российскую сборную (58 человек) для WorldSkills-2019 уже готовят, на выездных сборах - в Анапе.

А кто придет на массовое производство?

### **Литература**

1. Проект нового закона об образовании [Электронный ресурс]. URL: e-profobr.ru/news/fursenko.
2. Систему образования ждут сенсационные изменения. -Вести.Ru, 13.10.2010 Источник:<http://news.mail.ru/politics/4589013/>
3. Профтехобразование России. Итоги XX века и прогнозы. В 2-х томах (Н/редактор И.П.Смирнов) – М., ИППО, Издательство «Академия». 1999.
4. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы. Постановление Правительства РФ №61 от 7 февраля 2011 г., с.14.

5. Бутко Е.Я. Образовательные и экономические стратегии учреждений НПО в современных условиях.-Информационный бюллетень/ГУ–ВШЭ. — М., 2004,с.16.
6. Додов А.М. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М. 2004, с.23.
7. Методические рекомендации по вопросам сетевого взаимодействия учреждений профессионального образования в области подготовки рабочих кадров и специалистов технической направленности, с.16. Источник: [bakalavr.ntf.ru/.../versiya2\\_rekomendacii\\_posetevomuvzaimodeyst.doc](http://bakalavr.ntf.ru/.../versiya2_rekomendacii_posetevomuvzaimodeyst.doc) Источник: <http://www.ug.ru/news/20307>
8. Методические рекомендации по обеспечению в субъектах РФ подготовки кадров по наиболее востребованным специальностям и рабочим профессиям...-Утверждены Директором Департамента Минобрнауки Н.Золотаревой 18.10.2015).
9. СПО сегодня: как помогает регионам стратегия развития системы подготовки рабочих кадров? - Профессиональное образование. Столица №4. 2017,с.8. Источник: [molod.rgub.ru/files/rep-1120-2.docx](http://molod.rgub.ru/files/rep-1120-2.docx)
10. Ткаченко Е.В., Штейнберг В.Э. Дифференциация компетенций в профессиональном образовании. -Профессиональное образование. Столица №1, 2017,с.5 Источник: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/education/](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/)
11. Рабочие кадры для передовых технологий». - Учительская газета», №44 от 1 ноября 2016 года.

## **Глава вторая: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**А.А. Вербицкий,**  
*академик РАО, доктор педагогических наук,  
кандидат психологических наук,  
профессор Московского педагогического  
государственного университета*

### **КОНТЕКСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ: ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ**

Основной парадокс длящейся вот уже четверть века реформы российского образования состоит в том, что «внешний контур» этой системы кардинально изменился (введены ЕГЭ в школе, многоуровневая система «бакалавриат-магистратура-аспирантура», основным направлением повышения качества образования стал компетентностный подход и т.п.), а «внутренний контур» – технологии «передачи» знаний, умений, навыков, даже усиленные

возможностями цифровых устройств – остался в основном на уровне XVII века. И это закономерно, поскольку реформа не опирается на современную, признанную исследователями и практиками психолого-педагогическую теорию.

В то же время в российской и мировой практике накоплен огромный опыт педагогических инноваций. Рождение образовательной системы, отвечающей современным вызовам, возможно только при условии обобщения этого опыта с позиций адекватной психолого-педагогической теории, которая делает его научным фактом, предлагает единый научный язык общения теоретиков и практиков, служит основой принятия обоснованных решений по реализации основных направлений реформы.

Такая теория должна отвечать целому ряду **требований**:

- быть признанной научным и педагогическим сообществом;
- способной включать личностный потенциал каждого обучающегося – этот неисчерпаемый источник его творческой активности;
- обладать необходимой мощностью в понимании и объяснении широкого круга эмпирических инноваций;
- обеспечивать достижение целей обучения и воспитания в одном потоке социальной по своей сути образовательной деятельности;
- обеспечивать возможности прогнозирования, научного обоснования и реализации практических шагов по реформе профессионального образования;
- обладать свойством технологичности, облегчающей принятие решений относительно способов повышения качества образования;
- служить основой определения и разработки наборов деятельностных модулей, из которых создаются основные образовательные программы.

Всем этим требованиям отвечает теория контекстного образования, развиваемая автором, его учениками и последователями в одноименной научно-педагогической школе на протяжении уже более 35-ти лет прежде всего на материале профессионального образования. В последние годы исследования проводятся и в общеобразовательной школе как звене системы непрерывного образования.

**Три источника теории и технологий контекстного образования**, составляющие интегративное единство:

- деятельностная теория усвоения социального опыта, развитая в отечественной науке и несколько переосмысленная автором статьи;
- теоретическое обобщение с ее позиций эмпирического инновационного опыта и «лабораторных» педагогических моделей;
- психологическая категория «контекст» в ее смыслообразующем влиянии на процесс и результаты образовательной деятельности ее субъектов.

**Категория «контекст»** широко представлена в лингвистической, педагогической, психологической и иной литературе. Контекст – это отраженная в сознании и психике человека система внутренних и внешних условий его жизни и деятельности, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. *Внутренним контекстом* являются индивидуально-

психологические особенности, знания и опыт человека; *внешним* – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики образовательной среды.

Контекст жизни и деятельности, предметно-технологический, социальный и морально-нравственный контексты профессионального будущего, заданные с помощью соответствующих психологических, дидактических и педагогических методов, средств и приемов наполняет учебно-познавательную деятельность обучающихся личностным смыслом, обуславливает меру включенности в процессы познания и будущего преобразования действительности, превращение информации в знание.

***Эмпирический и научный опыт педагогических инноваций.*** Множество педагогических моделей и инновационных педагогических технологий можно условно распределить по двум «корзинам»: «лабораторные модели» как результаты научных исследований, скажем, «развивающее обучение» Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова; эмпирические разработки, основывающиеся на творческом воображении и педагогическом опыте их авторов. Но без опоры на адекватную направлениям реформы психолого-педагогическую теорию те и другие рано или поздно превращаются лишь в один из элементов традиционной системы.

***Теория деятельности как один из источников теории контекстного образования.*** Для того, чтобы сформировать способность выполнения любой деятельности, нужно совершить деятельность, адекватную той, которая объективно существует в социальной и профессиональной культуре. Значит, цель студента состоит не в усвоении знаний, умений, навыков, компетенций, а в овладении целостной профессиональной деятельностью специалиста (бакалавра, магистра). Любая деятельность имеет кольцевую структуру, все звенья которой взаимосвязаны, а единицей деятельности является не предметное действие, как принято считать, а поступок, несущий в себе возможности как обучения, так и воспитания, их единства в целостном образовательном процессе.

***Противоречия профессионального образования с позиций теории деятельности.*** Основное противоречие традиционного образования: выполняя учебную деятельность, предметом которой является абстрактная информация, студент должен овладеть принципиально иной по целям, содержанию, формам, методам, средствам, процессу, условиям и результату профессиональной деятельностью.

Это основное противоречие обуславливает множество *конкретных противоречий*:

- учебная деятельность предполагает развитую познавательную мотивацию, тогда как практическая – профессиональную;
- предметом учения является абстрактная информация, а предметом труда – реальные природные, технические, социальные объекты;
- содержание обучения «рассыпано» по множеству не связанных между собой учебных дисциплин, а в труде оно применяется системно;

- в обучении студенты решают в основном стандартные задачи, а жизнь и труд имеют вероятностный, проблемный характер;
- обучение опирается главным образом на процессы внимания, восприятия, памяти человека («школа памяти») и моторики, а в жизни он – личность, триединство тела, души и духа («школа мысли и активного социального действия и поступка»);
- обучающийся находится в пассивной, «ответной» позиции, а в жизни и на производстве от него требуется активность и инициатива;
- студент накапливает статичную учебную информацию, а в труде она динамично развертывается во времени и пространстве;
- учебная деятельность организуется в одних формах, а практическая – в других (за исключением педагогической деятельности);
- в обучении действует принцип индивидуализации, а в труде – совместной деятельности всех участников производственного процесса;
- традиционный метод передачи информации приводит к разделению обучения и воспитания, выводя последнее за рамки студенческой аудитории.

Как в этих условиях перейти от учения к труду? Нужно создавать педагогические условия динамического движения деятельности студента от учебной к профессиональной, трансформации первой во вторую с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, поступков, действий, средств, предмета и результатов. В этих условиях учебная информация приобретет для студентов личностный смысл, становясь знанием, ориентировочной основой практической деятельности.

**Основная идея контекстного образования:** наложить усвоение студентом теоретических знаний на «канву» профессиональной деятельности, разрешив тем самым отмеченные противоречия. Для этого нужно последовательно моделировать в формах учебной деятельности студентов будущую профессиональную деятельность со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных составляющих, включающих морально-нравственные требования к действиям и поступкам студентов (социальный и морально-нравственный контексты).

Формирование и развитие способности студента к выполнению целостной профессиональной деятельности как будущего специалиста и гражданина страны и составляет **основную цель контекстного образования**. Эта главная цель предполагает множество конкретных целей, достижение которых обеспечивает динамику формирования общекультурных, социальных и собственно профессиональных компетенций.

**Три источника содержания контекстного образования.** Основным источником содержания традиционного обучения является дидактически адаптированное содержание наук. А содержание контекстного образования имеет три источника: 1) содержание наук; 2) содержание предстоящей студенту профессиональной деятельности – описания профессиональных функций, проблем и задач специалиста; 3) морально-нравственные требования к человеку как профессионалу, члену общества и гражданину страны.

Содержание и логика профессиональной деятельности, моделирование ее предметного и социального контекстов добавляют к содержанию образования целый ряд новых свойств:

- системность и межпредметность знаний;
- возможности пространственно-временной развертки содержания (обычно она дается в статике); развертывания его сценарного плана;
- параметр времени «прошлое-настоящее-будущее»;
- ролевая «инструментовка» содержания профессиональных действий и поступков;
- должностные функции и обязанности;
- должностные и личные интересы будущих специалистов;
- морально-нравственные нормы, правила, требования, социокультурные основания деятельности специалиста.

В контекстном образовании теоретическое знание впервые становится для студента осмысленным, превращаясь из «культурных консервов», пригодных лишь для сдачи экзаменов, в живое знание, в ориентировочную основу предстоящей профессиональной деятельности, которая формируется «здесь и теперь» в моделируемых ситуациях компетентного предметного действия и поступка. Тем самым студент как бы разворачивается из прошлого через настоящее в будущее, действует в целостном пространственно-временном контексте «прошлое-настоящее-будущее». Это мотивирует его учебную деятельность, делает ее осмысленной и продуктивной.

***Основные принципы контекстного образования:***

- психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;
- единства обучения и воспитания личности студента в одном потоке его образовательной деятельности.
- последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности;
- проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- ведущей роли совместной деятельности и диалогического общения преподавателя и студентов, студентов между собой;
- педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- учета «встречного» смыслообразующего влияния на поступающую информацию кросс-культурных особенностей студентов: психологических, национально-культурных, морально-нравственных, гендерных и др.

***Модель динамического движения деятельности.*** В контекстном образовании существует три базовые формы деятельности студента и ряд переходных от одной базовой формы к другой. К базовым относятся:

\* учебная деятельность *академического типа*, классическим примером которой является информационная лекция;

\* *квазипрофессиональная деятельность*: имитационно-игровые ее формы, ролевая, деловая игра и т.п.;

\* *учебно-профессиональная деятельность*, где студент выполняет реальные практические или исследовательские функции, как на производственной практике или при подготовке выпускной работы (ВКР).

*Промежуточными* могут быть любые формы деятельности студентов, переходные от одной базовой формы к другой: проблемные лекции, семинары-дискуссии, групповые лабораторно-практические занятия, анализ конкретных производственных ситуаций, спецкурсы и т. п.

Предмет деятельности студента в контекстном образовании трансформируется от учебной информации (в процессе собственно учебной деятельности) к моделируемым реальным ситуациям (в квазипрофессиональной деятельности), далее – к реальным производственным ситуациям на производственной практике, ситуациям научного исследования при подготовке ВКР.

Находясь с самого начала в деятельностной позиции, студенты получают в рамках этих базовых форм все более развитую практику использования учебной информации в функции средства регуляции собственной деятельности. Это обеспечивает «естественное» вхождение выпускника вуза в профессию без длительных трудностей, связанных с предметной и социальной адаптацией на производстве.

***Педагогические модели контекстного образования.*** Названным базовым формам деятельности студентов в контекстном образовании поставлены в соответствие три *педагогические модели*: семиотическая, имитационная, социальная.

*Семиотическая педагогическая модель* представляет собой вербальные или письменные тексты, содержащие, как и в традиционном обучении, теоретическую информацию о конкретной области профессиональной культуры и предполагающие ее индивидуальное присвоение каждым студентом (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания и т.п.). Единицей работы студента является *речевое действие*.

*Имитационная педагогическая модель* – моделируемые ситуации будущей профессиональной деятельности, требующие использования теоретической информации в процессе их анализа и принятия решений. Это вызывает необходимость самостоятельного мышления студента и личностного включения в предстоящую профессиональную деятельность, которая выполняет функцию смыслообразующего контекста. Единицей работы студента становится *предметное действие*, основная цель которого – практическое преобразование имитируемых профессиональных ситуаций.

*Социальная педагогическая модель* – это типовые для специалистов проблемные ситуации, которые разрешаются в совместной деятельности в процессе диалогического общения и межличностного взаимодействия студентов. Работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной сре-

ды обеспечивает формирование как предметной, так и социальной компетентности будущих специалистов.

В социальных педагогических моделях задаются предметно-технологический и социокультурный контексты деятельности специалиста. Основной единицей активности студента является *поступок*. Личностные смыслы преобразуются в социальные ценности, в систему отношений студента к обществу, труду, к самому себе.

Таким образом, в соответствии с теорией контекстного образования модель деятельности специалиста получает отражение в деятельностной модели его подготовки. Предметное содержание деятельности студента проектируется как система учебных проблемных ситуаций, проблем и задач, постепенно приближающихся к профессиональным, к своему прототипу, заданному в модели деятельности специалиста. Социальное содержание «втягивается» в учебный процесс через формы совместной деятельности студентов, предполагающие следование нравственным нормам учебного и будущего профессионального коллектива, общества.

Определив цели, содержание обучения и формы организации деятельности студентов, можно перейти к выбору адекватных методов обучения – способов совместной с преподавателем деятельности по формированию целостной профессиональной деятельности будущих специалистов (бакалавров, магистров). Выбор методов и средств обучения и контроля обусловлен также предпочтениями преподавателя, конкретными условиями обучения, особенностями контингента студентов.

На протяжении всего обучения должен осуществляться контроль процесса трансформации учебной деятельности в профессиональную как преподавателем, так и самим студентом по понятным для него и лично значимым критериям. Только при этих условиях можно рассчитывать на познавательную мотивацию студентов и ее трансформацию в профессиональную, на заинтересованное участие будущего специалиста в реализации процессе его перехода от учения к труду.

#### ***Преимущества контекстного образования:***

- \* студент находится в деятельностной позиции, поскольку учебные предметы представлены в виде предметов деятельности (учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной) с конкретными сценариями их развертывания;

- \* включается весь потенциал активности студента – от уровня восприятия до уровня социальной активности;

- \* знания усваиваются в контексте разрешения моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает также развитие профессиональной мотивации, личностный смысл учения;

- \* использование индивидуальных, парных, групповых и коллективных форм работы студентов позволяет каждому делиться своим интеллектуальным и личностным содержанием с другими, развивает деловые и нравственные качества личности, обеспечивает единство обучения и воспитания в одном потоке образовательной деятельности;

\* накопление студентом опыта использования информации в функции средства регуляции своей деятельности, все более приобретающей черты профессиональной, обеспечивает превращение объективных значений, содержащихся в этой информации, в личностные смыслы, т.е. в собственно знание как личностное достояние будущего специалиста;

\* логическим центром педагогического процесса становится развивающаяся личность и индивидуальность будущего специалиста (а не «передача» информации, как в традиционном обучении), что составляет реальную гуманизацию образования;

\* в контекстном образовании как «школе деятельности и мышления» в модельной форме отражается сущность процессов, происходящих в науке, на производстве и в обществе; тем самым содержательно-педагогически решается проблема интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности студентов;

\* из объекта обучающих воздействий студент превращается в субъект познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности, не только «потребляет» интеллектуальную и духовную культуру, но и обогащает ее уже самим фактом своего творческого развития;

\* в контекстном образовании при должном научно-методическом обосновании могут найти органичное место любые педагогические технологии – традиционные и новые, предложенные в рамках других научных теорий и подходов;

\* имеются широкие возможности использования цифровых обучающих устройств в функции средств создания имитационных моделей, накопления, обработки и передачи обучающимся необходимой учебной и реальной информации в любых формах контекстного образования.

### **Литература**

1. Вербицкий А.А. Контекстное образование: теория и технологии.– М. МПГУ, 2017.
2. Вербицкий А.А. Воспитание в современной образовательной парадигме // Педагогика. 2016. № 3. С. 3–16.
3. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. – М.: Логос, 2010.
4. Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы // Педагогика. 2014. № 2. С. 3–14.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл: Академия, 2005.

**В.М. Жураковский,**  
*доктор технических наук, профессор, академик РАО,  
научный консультант НФПК – Национального фонда  
подготовки кадров (г. Москва)*

## **ОПЫТ ВЕДУЩИХ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ ПО СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ ДЛЯ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ**

В быстро меняющейся социально-экономической ситуации, когда потребности общества в высокопрофессиональных специалистах неуклонно растут, профессиональная социализация и самореализация – это сложный, многоуровневый и многоструктурный процесс, обусловленный влиянием внешних и внутренних факторов, из которых важнейшим является профессиональное образование, обеспечивающее первичную профессиональную социализацию субъекта профессиональной деятельности и являющееся необходимым условием его профессионального развития и самореализации. Наполнение когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностного и рефлексивного компонентов профессиональной социализации и самореализации студентов достигается за счет сочетания учебной, научно-исследовательской, воспитательной, практической и самообразовательной деятельности студентов, причём указанные основные компоненты находятся в неразрывной взаимосвязи друг с другом, не существуют и не могут в полной мере функционировать изолированно.

Реализация программ развития ведущих российских университетов позволила не только осуществить комплекс содержательных, методических, технологических и организационных инноваций в образовательном процессе, но и провести кардинальные преобразования институциональной структуры вузов, существенно укрепить материально-техническую базу и на этой основе добиться повышения масштабов и эффективности научно-инновационной деятельности, активно включиться в социально-экономическое развитие регионов и отраслей экономики и социальной сферы. При этом значительно расширились возможности вузовского образовательного пространства для обеспечения личностной включенности студентов в процесс обучения, научных исследований и социальную практику с целью развития и реализации их способностей. В результате созданы новые реальные возможности саморазвития и самореализации обучаемых путём построения таких образовательных траекторий, которые наиболее полно отвечают личностным особенностям, образовательным и профессиональным возможностям студентов.

При анализе и обобщении лучших практик деятельности ведущих российских университетов по созданию условий для успешной социализации и самореализации студентов должны быть рассмотрены значимые аспекты деятельности вузов в следующих направлениях:

- формирование профессионально ориентированного и мотивированного контингента обучающихся путём мероприятий профессиональной ориентации, направленных на подготовку потенциальных абитуриентов к выбору и освоению профессии с учётом особенностей личности и социально-экономической ситуации на рынке труда;
- повышение социальной и профессиональной активности обучаемых в ходе образовательного процесса, включающего практико-ориентированные

образовательные программы и междисциплинарные проекты с целью формирования у них базовых теоретических знаний, современного проектного мышления, прикладных и надпрофессиональных компетенций;

- вовлечение обучаемых и персонала в совместную научно-инновационную, проектную и производственную деятельность в рамках профессиональных сообществ в реальной экономике и социальной сфере;

- организация внеучебной воспитательной работы и включение студентов в общественную жизнь вуза через их участие в работе студенческого самоуправления и других объединений, а также общественно значимых мероприятий, проводимых вузом на основе связи внутренней жизни со структурами внешней среды;

- формирование условий для развития социальной и профессиональной активности обучаемых: выполнение студентами социальных проектов, участие в волонтерском движении, строительных и других студенческих отрядах, трудоустройство выпускников и их профессиональное сопровождение.

*При формировании профессионально ориентированного и мотивированного контингента обучающихся* эффективная профессиональная ориентация выполняет функции связующего звена между рынком труда и системой образования, посредством её абитуриент находит баланс между собственными интересами, потребностями и возможностями с одной стороны и потребностями рынка труда в квалифицированных кадрах с другой. Таким образом, именно профориентация способна устранить дисбаланс спроса и предложения на рынке труда, однако на данный момент в стране рынок труда и система образования существуют практически параллельно: рынок труда ограничено транслирует свои потребности системе образования, а система образования, в значительной степени, ориентируется на потребительский спрос.

В работе ведущих университетов по формированию контингента студентов существенное место занимает работа по профориентации молодёжи в ходе участия в методическом, информационном и кадровом обеспечении региональных систем образования, в реализации региональных программ и проектов в сфере образования, путём проведения комплексов мероприятий профориентационной, образовательной и воспитательной направленности: олимпиады, конкурсы, центры по подготовке к ЕГЭ, заключение соглашений с органами власти и бизнес-структурами по вопросам целевой и контрактной подготовки. Во всех ведущих университетах созданы специальные подразделения, ведущие постоянную работу по профориентации будущих абитуриентов, анализу рынков труда и взаимодействию с потенциальными работодателями, по формированию базы вакансий и информированию школьников, по организации комплексов профориентационных мероприятий, в том числе по работе с одарёнными детьми. В ведущих университетах развёрнута работа Малых и Детских академий и университетов, колледжей, лицеев, школ-интернатов и летних школ для одарённых детей, ведётся профориентационное тестирование учащихся и индивидуальная углублённая подготовка в базовых школах и профильных классах.

Примером системной работы по профориентации с учётом специфики и задач кадрового обеспечения ядерной отрасли может служить деятельность НИЯУ МИФИ по привлечению наиболее подготовленных и талантливых абитуриентов. Среди мероприятий этого направления можно выделить подготовку школьников в структуре вуза (предуниверситарий – 935 учащихся), в 36-ти профильных классах и Сетевой школе (около 25 тысяч школьников); ежегодную физико-математическую олимпиаду школьников «Росатом» на 30 региональных площадках; многопрофильную инженерную олимпиаду «Будущее России»; всероссийский конкурс научных работ школьников «Юниор»; инженерную олимпиаду школьников, проводимую совместно с четырьмя ведущими инженерными вузами (МИИТ, СГАУ, ЛЭТИ, НГТУ), летние школы по профильным специальностям.

Профориентационная работа многопрофильного Мордовского государственного университета построена, в основном, на территориальной основе с охватом территории Республики Мордовия и близлежащих субъектов Российской Федерации. Общеобразовательные учреждения г. Саранска и районов республики закреплены за институтами и факультетами для организации и проведения профориентационной работы, кластерно-локационная организация профориентационной работы обеспечила полный охват всех территорий Республики Мордовия и прилегающих регионов с охватом более 3,5 тысяч человек. Особое внимание уделяется работе с одаренными детьми и развитию олимпиадного движения, в вузе действуют Школа математики и программирования (совместно с Mail.ru), Школьная академия; Русское географическое общество для юных географов, школа юного журналиста, школы одаренных детей на факультетах. На базе университета успешно проходят туры Всероссийской олимпиады школьников по физике, химии, астрономии, биологии; Всероссийский Турнир им. М.В. Ломоносова, олимпиада «Ломоносов» по истории, межрегиональная олимпиада САММАТ.

Среди обширного перечня мероприятий, проведенных федеральными университетами в интересах развития региональных систем общего образования и профориентации молодёжи заслуживают особого внимания реализованные рядом вузов оригинальные организационные и методические решения в работе с одаренными детьми. Например, в К(П)ФУ создан учебно-методический центр тестирования и подготовки к единому государственному экзамену, проводится мониторинг деятельности учащихся школ на базе социально-образовательной сети «Буду студентом», реализуется проект «Малая академия государственного управления в Республике Татарстан». В УрФУ реализуются проекты «Школа успешного абитуриента», «Открытый молодежный университет», создан Уральский региональный центр образования и разработок, осуществляющий обучение по дополнительной образовательной программе подготовки одаренных школьников по предмету «Информатика». В СФУ создана физико-математическая школа-интернат при университете и реализуется практика открытия специализированных классов совместно с компаниями крупного бизнеса: «Роснефть», «Русгидро», «Норильский никель», реализуется проект «Телевизионное IQ-шоу «Сибирская фабрика умников».

Практика профориентационной работы ДВФУ учитывает особенности демографической ситуации в регионе, находящейся в условиях системного спада, поэтому акцент сделан на более широкое привлечение в ДВФУ абитуриентов из других субъектов России. В рамках инфраструктурного проекта «Абитуриент» разработана дополнительная система мотивации – «Конкурс высокобалльников» - программа оплаты проезда абитуриентов до места учебы и назначения повышенной стипендии для поступивших на бюджетные места в рамках контрольных цифр приема. За пятилетний период проведения конкурса количество абитуриентов из-за пределов Приморского края увеличилось с 9,2% до 48,1%, при этом абитуриенты представляют 76 субъектов Российской Федерации.

С целью *повышения социальной и профессиональной активности обучаемых в ходе образовательного процесса* в образовательных практиках ведущих российских университетов используется совокупность сходных инноваций содержательного, технологического и организационного характера, способствующих успешной социализации и профессиональной самореализации обучаемых в рамках практико-ориентированных уровневых образовательных программ.

Опыт создания и внедрения *самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов*, право на использование которых Федеральным законом от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» предоставлено ведущим классическим (МГУ им. М.В.Ломоносова и СПбГУ), 10-ти федеральным и 29-ти национальным исследовательским университетам, позволяет осуществить целый комплекс инновационных методических решений на основе повышенных требований к подготовке выпускников. В части формирования требований к результатам и условиям освоения образовательных программ в области техники и технологии самостоятельные университеты предусматривают следующие меры: установление специальных компетенций выпускников, их согласование с международными требованиями к результатам (learning outcomes) и технологиям обучения (например, со стандартами Всемирной инициативы CDIO); повышение требований к аналитическим, исследовательским и коммуникативным компетенциям обучаемых; вариативность траекторий обучения и академическую мобильность на основе сетевых образовательных программ; установление требований к оснащению научно-образовательного процесса современным исследовательским и технологическим оборудованием; обязательность использования современных образовательных технологий, включая массовые открытые онлайн – курсы (МООС); повышение требований к практической подготовке выпускников.

*Диверсификация содержания и структуры уровневых образовательных программ* с целью обеспечения условий для успешной социализации и профессиональной самореализации обучаемых в ведущих российских университетах осуществляется с использованием следующих педагогических мер:

1. установление модульно-деятельностных принципов построения структуры образовательных программ;

2. конкретизация результатов обучения по компонентам программ, адекватных заданным компетенциям выпускника на диагностируемых уровнях освоения знаний, умений и владений;

3. изменение соотношения теоретического и практического обучения (базовой и профильной, образовательной и исследовательской составляющих);

4. увеличение трудоемкости языковой, управленческой, исследовательской, проектной и т.п. подготовки;

5. организация элитной подготовки с формированием особых компетенций в части лидерства и предпринимательства;

6. другие методические новации, которые представляются актуальными в соответствии с реальными потребностями рынка труда.

*Практико-ориентированные уровневые образовательные программы* подготовки кадров для высокотехнологичных производств, реализуются в форме прикладного бакалавриата, с использованием систем интегрированной подготовки по системе «завод-втуз», а также с использованием принципов Всемирной инициативы CDIO (Conceive, Design, Implement, Operate).

*Программы прикладного бакалавриата*, реализуемые, как правило, в форме сетевого взаимодействия с образовательными организациями среднего профессионального образования и производственными предприятиями, позволяют обеспечить адаптивную подготовку, ориентированную на потребности работодателей и формирование актуальных компетенций. Новая структура рабочих мест на рынке труда потребовала подготовки специалистов, оптимально сочетающих базовые знания и практико-ориентированные компетенции, которыми призваны стать выпускники программ прикладного бакалавриата, который по техническим направлениям в первую очередь направлен на подготовку технологов и эксплуатационников, способных внедрять и осваивать новую технику и технологии.

Так, например, ЮУрГУ (НИУ) ведёт подготовку по программе прикладного бакалавриата по широкому направлению «Технологические машины и оборудование» совместно с Южно-Уральским государственным техническим колледжем по специально разработанному самостоятельному образовательному стандарту, НИУ МЭИ – подготовку по практико-ориентированной программе прикладного бакалавриата по направлению «Электроэнергетика и электротехника», которая разработана совместно с Московскими кабельными сетями и объединяет 19 профилей, ориентированных на конкретного работодателя с формированием актуальных профессиональных компетенций. В УрФУ базе Высшей инженерной школы и Уральской горно-металлургической компании (УГМК) реализована практико-ориентированная программа производственно-технологического бакалавриата по направлению «Металлургия», разработанная на основе профессиональных стандартов УГМК с усиленной практической составляющей и переносом части образовательного процесса на площадки предприятия на базе базовых кафедр.

*Практико-ориентированная система интегрированной подготовки «завод-втуз»* обеспечивает сочетание теоретического обучения с практической инженерной подготовкой на базовых предприятиях и позволяет студенту в

процессе обучения получать профессиональные и теоретические знания, которые непосредственно закрепляются практическими навыками, получаемыми в ходе параллельной работы – стажировки на базовом предприятии. Примером эффективной организации такой системы может служить практико-ориентированная подготовка студентов в Институте судостроения и морской арктической техники (Севмашвтуз) – филиале САФУ, осуществляемая совместно с базовыми судостроительными и судоремонтными предприятиями АО «Объединенная судостроительная корпорация»: АО «ПО «СЕВМАШ», АО «ЦС «Звездочка», АО «СПО «Арктика».

Достаточно распространённым методическим подходом, обеспечивающим практическую ориентированность уровневых программ подготовки специалистов для высокотехнологичных производств стало использование принципов и стандартов *Всемирной инициативы CDIO*, способствующих подготовке выпускников в области техники и технологий к комплексной инженерной деятельности при осуществлении полного жизненного цикла технических объектов и процессов. Системная модернизация учебного процесса в соответствии с международными рекомендациями *CDIO Standards* и государственно-частного партнерства с предприятиями позволяет достичь нового качества подготовки за счет ориентации содержания образования на актуальные проблемы предприятий и создания образовательной среды для приобретения студентами практического опыта инженерной деятельности (ТПУ, НИТУ «МИСиС», МАИ, НИЯУ МИФИ, МЭИ, КНИТУ-КАИ, УрФУ, СФУ и др.).

В моделях подготовки специалистов достаточно широко используются *междисциплинарные проекты* как основа практико-ориентированных образовательных технологий. Например, в МИЭТе базой практико-ориентированного проектного обучения служат специализированные кластеры: наноэлектроники; электронных информационно-управляющих систем и комплексов; интеллектуальных электронных энергосберегающих систем; электроники биомедицинских и экологических систем; электронной компонентной базы и систем на кристалле. В ведущих университетах (СГАУ, МАИ, УрФУ, МГТУ им. Н.Э. Баумана, КНИТУ-КАИ и др.) используется комплексное проектирование в рамках единого информационного пространства с реализацией сквозного конструкторского, технологического и коммерческого циклов производства продукции «от зарождения идеи, создания продукта, его эксплуатации и его утилизации». Этот подход обеспечивает одновременное компьютерное проектирование изделия с помощью САД-системы, выполнение многовариантных инженерных САЕ-расчетов (компьютерный инжиниринг) и технологическую подготовку производства с помощью САМ-системы, совместное использование проектных данных на всех стадиях проектирования и инженерного анализа различными группами специалистов с помощью PDM-системы.

Кардинальной образовательной инновацией, направленной на повышение профессиональной самореализации выпускников в сфере высокотехнологичных производств, является реализация систем *элитного инженерного образования*. Выпускники таких программ должны владеть знаниями в области прорывных направлений науки и техники, современными инженерными методами

и средствами, а также системно, критически, креативно и ответственно мыслить и действовать в динамично меняющемся мире, лидировать в организации командной работы над инновационными проектами. Системы элитной подготовки нового поколения инженеров, способных обеспечить опережающее развитие базовых отраслей отечественной промышленности и создание принципиально новых производств на основе передовых научно-технологических разработок успешно формируются, например, в ТПУ, МФТИ, СФУ, МГТУ им. Н.Э. Баумана, НИЯУ МИФИ, НИТУ «МИСиС», в УрФУ на базе Инженерной школы новой индустрии.

Растущее осознание важности технологических инноваций для конкурентоспособности экономики и национальной безопасности требуют новых приоритетов для содержания высшего образования.. Тесное взаимодействие и взаимопроникновение фундаментальных и прикладных знаний, меж- и мультидисциплинарный характер новых технологий, позволяющих решать комплексные задачи в новых областях, требуют новых парадигм профессиональной подготовки. В связи с этим в ведущих вузах во взаимодействии с стратегическими партнёрами созданы программы *инженерной/технологической магистратуры*, выпускники которых способны эффективно осуществлять инженерную деятельность в выбранной профессиональной области: проектировать, конструировать и моделировать продукты, процессы, системы и технологии в методологии полного жизненного цикла продукции.

В качестве примеров можно отметить разработку в КНИТУ-КАИ оригинальной образовательной программы подготовки магистров по направлению «Организация и управление наукоемкими производствами (по отраслям)», в которой отражены интересы крупных наукоемких предприятий машиностроительного кластера Республики Татарстан, магистерскую программу по урбанистике «Дизайн городских экосистем», направленную на подготовку профессионалов по планированию, управлению и развитию городов на основе междисциплинарного подхода, междисциплинарные программы ПНИПУ «Инфокоммуникационные технологии и системы связи» и «Проектирование авиационных и ракетных двигателей», разработанные с участием и в интересах высокотехнологичных предприятий электронной и аэрокосмической отраслей.

На стадии инженерной магистратуры возможно целевое формирование инжиниринговых команд инновационных инженеров, обладающих креативным мышлением, готовых к решению нестандартных задач, к работе на опережение. Отличительной чертой инноваций в образовательном процессе является создание необходимого научно-методического обеспечения и постановка специализированных курсов или модулей, обеспечивающих привитие выпускникам необходимых компетенций в области инновационного менеджмента, реализация основных образовательных программ по подготовке профессиональных организаторов инновационной деятельности, востребованных на этапе происходящей в стране «новой индустриализации».

*Эффективным средством повышения профессиональной активности и успешной самореализации обучаемых является вовлечение их в научно-инновационную, проектную и производственную деятельность в реальной эко-*

номике и социальной сфере. В результате выполнения программ развития ведущие университеты получили уникальную возможность создать материально-техническую базу для современной подготовки профессиональных кадров и генерации новых знаний и технологических инноваций. Сформированный научно-инновационный потенциал позволил им включиться в выполнение программ инновационного развития компаний с государственным участием и проектов в рамках технологических платформ, стать участниками инновационных территориальных кластеров, объединяющих предприятия и организации научно-производственной сферы для развития производств мирового уровня, развить инновационную инфраструктуру, включающую инновационно-технологические центры, центры трансфера технологий, студенческие бизнес-инкубаторы, конструкторские бюро, опытные производства, технопарки, малые инновационные предприятия и другие подразделения. В результате созданы необходимые условия для активизации научно-исследовательской и предпринимательской подготовки студентов.

В целях стимулирования научно-исследовательской работы студентов, создания организационных и экономических условий для раскрытия творческих способностей обучаемых в вузах сформированы студенческие научные объединения и советы, реализуются программы стипендиальной и грантовой поддержки творческой деятельности, организованы конкурсы и различные проекты поддержки научных студенческих инициатив.

Например, в ТГУ реализуется уникальная система привлечения молодежи к научным исследованиям: обеспечивающей организационно-методической структурой является Молодежный Центр научного управления, который на системной основе координирует работу кафедр, факультетов, лабораторий и институтов по подготовке молодой научной смены, действует социальный ускоритель студенческих инициатив «Университетский коллаيدر» и креативный проект «Трамплин» как площадка для творческих групп и коллективов, на конкурсной основе студентам и аспирантам назначается свыше 1100 специальных стипендий. В УрФУ для развития молодежного технического предпринимательства действуют «IT Акселератор» и «Технологический Акселератор», реализуются проекты отбора и подготовки молодых инноваторов «Инновационный дайвинг» и «Техновизор».

Безусловной оригинальностью отличается практика реализации межвузовской магистерской программы МФТИ, РОСНАНО и 27 инновационно-ориентированных предприятий для подготовки инженеров-исследователей, обладающих дополнительными компетенциями в области высокотехнологичного предпринимательства. Задача формирования у выпускников дополнительных исследовательских и предпринимательских компетенций решается посредством интеграции в учебный план специально разработанного модуля дисциплин в области инженерного творчества, технологического предпринимательства и управления наукоёмким бизнесом в целях подготовки инновационных инженерных кадров, способных к успешной профессиональной самореализации в рамках инновационной системы страны.

Сложившиеся формы привлечения студентов к научным исследованиям, институциональные проекты по поддержке студенческих творческих инициатив, вовлечённость персонала вузов и обучаемых в совместную научно-инновационную деятельность со сферой науки и реальным сектором экономики, общероссийские программы «Участник молодежного научно-инновационного конкурса» («УМНИК») и «Старт», многоэтапные конкурсы, всероссийские олимпиады, конференции, выставки, и конкурсная грантовая поддержка – всё это представляет собой многокомпонентную систему стимулирования личностного развития обучаемых, повышения их конкурентоспособности на рынке труда и успешной профессиональной самореализации.

Эффективным средством педагогического воздействия на процесс социализации и самореализации является целенаправленно организованная *внеучебная воспитательная работа и включение обучаемых в общественную жизнь вуза и общественно значимые мероприятия со структурами внешней среды.*

Воспитательная работа, наряду с учебной, является важнейшим направлением деятельности университетов и её задачей является выработка у обучаемых необходимых профессиональных качеств, таких, как умение работать в коллективе, способность принимать ответственные решения, стремление к самосовершенствованию, профессиональная этика. В рамках активной молодёжной политики ведущих университетов сложились многообразные формы развития социализации и содействия профессиональному самоопределению обучаемых через вовлечение их в процесс внеучебной воспитательной работы и включение в общественную жизнь вуза через их участие в работе студенческого самоуправления и других объединений, конкурсах, конференциях, академической мобильности, художественном творчестве, спортивной жизни как в вузе, так и в процессе разностороннего взаимодействия в рамках системы образования и регионального социума.

В университетах ведётся планомерная работа по развитию и повышению роли *студенческого самоуправления*, включению студентов в управление вузом и принятие решений на самых различных уровнях. Студенческое самоуправление проявляет себя практически во всех сферах университетской жизни – в обучении, научной деятельности, организации студенческого быта и досуга, в вопросах социальной защиты учащихся, реализации права голоса студентов при принятии решений в других сферах. В соответствии с требованиями Федерального закона от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в университетах сформированы единые органы самоуправления – Объединённые советы обучающихся, что позволило создать и включить в активную работу разнонаправленные студенческие объединения: профсоюзную организацию студентов, студенческий совет общежитий, совет старост, совет по патриотическому воспитанию, союз студенческих строительных отрядов, спортивный клуб, студенческий культактив, союз студенческих землячеств, клубы интернациональной дружбы и др. В университетах создаются организационные, финансовые и материально-технические условия для выявления и продвижения социальной и профессиональной активности студенческой моло-

дежи, поддерживаются системы обучения формальных и неформальных лидеров различных студенческих объединений.

Например, в РГУ нефти и газа им. И.Н. Губкина ведётся планомерная работа по развитию и повышению роли студенческого самоуправления, по включению студентов в управление вузом и формированию среды, способствующей эффективной самореализации студентов в научной, профессиональной, творческой и спортивной сферах. Представители обучающихся включены в состав основных органов управления университетом: ученый совет, стипендиальную комиссию, комиссию по планированию ремонтных и строительных работ в общежитиях, в разработку и реализацию программ социальной поддержки студентов и пр. Университет систематически является победителем в конкурсе Минобрнауки России по итогам реализации программ развития деятельности студенческих объединений, объединенный совет обучающихся университета стал дипломантом в номинации «Лучшая организация деятельности совета обучающихся» во Всероссийском конкурсе на лучшую организацию деятельности органов студенческого самоуправления.

*Развитие социальной и профессиональной активности обучаемых в целях их социализации и самореализации в результате выполнения социально значимых проектов* является действенным элементом системы подготовки конкурентоспособных специалистов, знающих современные профессиональные технологии и умеющих их применять на практике. *Выполнение социальных проектов* является эффективной формой решения актуальных социальных проблем, одновременно решая задачу знакомства студентов с технологией социального проектирования, формирования навыков разработки и реализации социальных проектов. В процессе создания и выполнения социального проекта студенты приобретают ценные навыки работы по нескольким направлениям: работа со статистической и документированной информацией, её анализ; работа с нормативно-правовой базой и различными источниками получения информации; обоснование необходимости разработки и реализации социального проекта; отработка навыков организационно-управленческой работы, применение на практике положений теории менеджмента; работа с программами, презентациями, графическими редакторами; навыки коллективной работы, аргументирования выбора и т.п.

Одним из средств развития гражданских качеств студентов ведущих российских университетов является *волонтерское движение*, которое приобрело многоаспектный характер и стало мощным добровольческим общественным движением. Волонтерство как направление воспитательной работы, направленное на успешную социализацию и профессиональную самореализацию обучаемых, выполняет в вузе ряд важных функций: овладение социально-профессиональными умениями и навыками; появление новых карьерных возможностей; обогащение собственного социального капитала; реализация личного потенциала. Созданные в университетах волонтерские центры являются наиболее активными участниками Всероссийского движения добровольческих инициатив «Ты нужен людям!», целью которого является формирование на федеральном уровне системы инициирования и реализации студенческих соци-

альных проектов для развития социокультурной среды, способствующей всестороннему развитию студенческой молодежи. В рамках программы «Развитие добровольчества в образовании» в университетах системно проводится скоординированная система мероприятий по поддержке волонтерского движения: реализуется образовательная программа по управлению волонтерской деятельностью, в вузах в учебный процесс введены курсы по волонтерству и социальному проектированию (СГУ, ТГУ, ТПУ, САФУ, УрФУ, СВФУ и др.), вузы-участники привлекли дополнительное количество профессионально ориентированных абитуриентов. В университетах системно проводится скоординированная система мероприятий и проектов по поддержке волонтерского движения: программы «Олимпийские уроки», «Паралимпийские уроки», «English from VC»; «Школа волонтера»; конкурс «Доброволец года»; проекты «Детские волонтерские отряды», «Согрей любовью ребенка», «Здоровый образ жизни», «Сопровождение инвалидов», «Старший друг», «Университет третьего возраста», «Правовая и финансовая грамотность», «Экология», «Помоги животному», «Межкультурная лаборатория» и др.

Важным системным результатом участия студентов в социально значимой деятельности, способствующей успешной социализации и профессиональной самореализации обучаемых, является *формирование и реализация системы трудоустройства выпускников*. Такие системы включают создание и актуализацию базы данных выпускников, в которых аккумулируются все сведения о планируемом и фактическом трудоустройстве, для эффективного взаимодействия между потенциальными работодателями, студентами и выпускниками организуется работа сайтов по вопросам трудоустройства, создаются группы в социальных сетях, которые обновляются и дополняются новыми интересными для студентов и выпускников вакансиями. Также для удобства общения с работодателями, студентами и выпускниками университетов используется электронная почта, на которую поступают вопросы, касающиеся трудоустройства, резюме от студентов и выпускников, а также заявки и предложения вакансий от работодателей.

Например, в ННГУ им. Н.И.Лобачевского действует Региональный Центр содействия трудоустройству выпускников (РЦСТВ ННГУ), при котором работают общественные объединения: студенческий совет (61 чел.), методический совет (14 чел.), включающие представителей из числа студентов очной формы обучения и преподавателей всех факультетов и институтов ННГУ, а также регионального Координационного совета по вопросам трудоустройства выпускников вузов Нижегородской области (представители 47 организаций и 18 учреждений высшего и среднего профессионального образования). РЦСТВ ННГУ взаимодействует более чем с 265 предприятиями, с 112 учреждениями профессионального образования и с кадровыми агентствами, а также с 32-мя центрами других вузов и общественными объединениями и 27-ю учреждениями СПО, со студенческими бюро по трудоустройству студентов и выпускников факультетов и институтов университета. Осуществляется информационная поддержка сайта РЦСТВ ([www.unn.ru/jobinfo](http://www.unn.ru/jobinfo)) и групп в социальной сети «ВКонтакте», проводятся до 300 различных мероприятий по содействию трудоустрой-

ству выпускников: презентации компаний, Дни карьеры, тренинги и мастер-классы, ярмарки вакансий, экскурсии на предприятия и др.

Эффективным самоуправляемым инструментом профессионального самоопределения студентов и выпускников МАИ является Центр трудоустройства, функциями которого являются: реализация комплекса мероприятий, направленных на изучение студентами методики составления резюме, общения с работодателями, самопрезентации, адаптации к рынку труда; анализ потребности профильных предприятий в молодых специалистах и студентах старших курсов; размещение на сайте университета информации о работодателях, их вакансиях, возможностях вторичной занятости, резюме студентов и выпускников; издание электронного справочника «Профи 21 век» о вакансиях и программах набора предприятий аэрокосмической отрасли; содействие факультетам и кафедрам университета в организации системы производственных и преддипломных практик. Обеспечивается работа Интернет-портала «Виртуальный авиакосмический салон» (<http://aviasalon-online.ru/>), в котором размещена основная информация о предприятиях авиационно-космической отрасли, контакты для связи и база открытых вакансий для студентов и молодых специалистов.

Таким образом, эффективное педагогическое сопровождение социализации и профессиональной самореализации обучаемых обеспечивается совокупностью условий, технологий, средств и коммуникаций с внешней социальной и профессиональной средой, способствующих освоению студентами социальных и профессиональных знаний, норм и ценностей. Результатом системного педагогического воздействия, наряду с приобретением конкретных профессиональных компетенций, становится формирование компетенций в социально-коммуникативной сфере и таких личностных качеств как мотивация, профессиональное самоопределение и самосознание, профессиональная идентичность и этика. Распространение опыта реализации в ведущих вузах удачных инноваций содержательного, методического и организационного характера, направленных на успешную социализацию и профессиональную самореализацию обучаемых, должно способствовать созданию в российских вузах современной образовательной, научно-инновационной и социальной среды для подготовки конкурентоспособных специалистов.

Созданию адекватного образовательного пространства будет способствовать реализация в период до 2025 года приоритетного проекта "Вузы как центры пространства создания инноваций", в рамках которого предусмотрено создание университетских центров инновационного, технологического и социального развития во взаимодействии предприятиями реального сектора экономики, организациями научной сферы и институтами гражданского общества.

## **Литература**

1. Смольникова Е. В. О роли федеральных университетов в развитии федеральных округов // Казанский экономический вестник. 2014. № 1(9). С. 98–103.

2. Жураковский В.М.. О некоторых итогах и перспективах деятельности национальных исследовательских университетов // Высшее образование в России. 2013. №12. С. 9-20.
3. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/> (дата обращения: 25.06.2017).
4. Проектирование образовательной среды формирования современного инженера/под ред. Банниковой Л.Н., Вишневого Ю.Р. - Екатеринбург: УрФУ, 2013. - 220 с.
5. Официальный сайт Северного (Арктического) федерального университета (САФУ) [Электронный ресурс]. URL: [www.narfu.ru](http://www.narfu.ru) (дата обращения: 15.06.2017).
6. Всемирная инициатива CDIO. Планируемые результаты обучения (CDIO Sillabus): инф.-метод. изд./пер. с англ.-Томск: Изд-во ТПУ, 2011.- 22с.
7. Чучалин А.И. Международные стандарты CDIO в образовательном стандарте ТПУ // Alma Mater: Вестник высшей школы. 2013. №7. С. 11-19.
8. Технология проектно-ориентированного обучения в инженерном образовании/О. М.Замятина и др. // Высшее образование сегодня. 2013. № 12. С. 68-74.
9. Официальный сайт Московского политехнического университета [Электронный ресурс]. URL: <http://mospolytech.ru> (дата обращения: 15.05.2017).
10. Официальный сайт Московского института электронной техники [Электронный ресурс]. URL: [www.miet.ru](http://www.miet.ru) (дата обращения: 10.06.2017).
11. Современное инженерное образование: учебное пособие/ А.И.Боровков и др. – СПб.: Изд. Политехн. ун-та, 2012. – 80 с.
12. Подготовка инженера в реально-виртуальной среде опережающего обучения / Дьяконов Г.С., Жураковский В.М., Иванов В.Г., Кондратьев В.В., Кузнецов А.М., Нуриев Н.К.; под ред. С.Г. Дьяконова. – Казань: Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2009.- 498 с.
13. Подготовка элитных специалистов в области техники и технологий / А.И.Чучалин, П.С.Чубик, М.А.Соловьёв, О.М.Замятина // Вопросы образования. 2013. №2. С. 188-208.
14. Сидняев Н.И. Современные проблемы элитного инженерного образования. / Будущее инженерного образования. Сборник научных статей./Под ред. А.А. Александрова и В.К. Балтяна.- М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2016.- 268 с.
15. Похолков Ю.П., Рожкова С.В., Толкачёва К.К.. Уровень подготовки инженеров России. Оценка, проблемы и пути решения. // Проблемы управления в социальных системах. 2012. Том 4. Выпуск 7. С. 6-14.
16. Создание и развитие сети федеральных и национальных исследовательских университетов: 2009-2014. Доклад Национального фонда подготовки кадров, подготовленный для заседания межведомственной рабочей группы Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию 9 апреля

2015 года [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ntf.ru/content> (дата обращения: 01.06.2017).

17. Чупрова Л.В. Организация научно-исследовательской работы студентов в условиях реформирования системы высшего профессионального образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014,. № 5. С. 167-170.

18. Брылина И. В., Кузьмина А. В. Формирование ведущих исследовательских университетов мирового класса в России (на примере томских национальных исследовательских университетов) // Философия и гуманитарные науки в информационном обществе. 2014. № 4(6). С. 58-67.

19. Иванова Г.П., Шакирова Э.Ф. Педагогические условия формирования социально активной личности студента // Акмеология.2012. №3, С.51-56.

20. Ховрин А.Ю. Студенческое самоуправление в контексте социального партнёрства // Высшее образование в России. 2010. № 6. С. 128-132.

21. Шутенко Е.Н. Основные компоненты самореализации студентов в процессе вузовской подготовки. // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. №12(20). [www.sisp.nkras.ru](http://www.sisp.nkras.ru)

22. Стародубцев В. А., Соловьев М.А., Валитова Е.Ю. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов в вузе // Высшее образование в России. 2015. №1. С.47-56.

23. Фролова Н. А., Николаева А.А. Социальные технологии формирования молодежной активности в современном российском обществе // Образование и общество. 2012. № 3. С. 51-56.

24. Агеева Н.А. Профессиональное волонтерство как эффективное средство социализации студенчества // Гуманитарные научные исследования (электронный научно-практический журнал). 2015. №1. ч.2, URL: <http://human.snauka.ru/2015/01/9189> (дата обращения: 26.05.2017).

25. Правительство Российской Федерации: Заседание президиума Совета при Президенте России по стратегическому развитию и приоритетным проектам 25 октября 2016 года. URL: <http://government.ru/news/25681/> (дата обращения: 20.03.2016).

**С.Н. Чистякова,**

*доктор педагогических наук, профессор, академик-секретарь отделения профессионального образования, академик РАО*

**Н.Ф. Родичев,**

*ведущий научный сотрудник лаборатории развития воспитания и дополнительного образования Центра развития образования РАО*

**ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Социально-экономические изменения, происходящие в нашей стране за последние 10-15 лет, вносят существенные коррективы во многие области нашей жизни, в том числе в сферу образования и профессиональную ориентацию молодежи.

В современном изменяющемся мире выбор профессии перестает быть однократным и статичным, совершаемым на определенном этапе профессионального становления, а превращается в непрерывный процесс. Реализовать эту задачу возможно в условиях непрерывного образования.

В выстраивании непрерывного образования для подготовки перспективных кадров должны прослеживаться этапы (периоды, шаги): предпрофильная подготовка и профильное обучение в школах; дополнительное образование, среднее и высшее (двухуровневое) профессиональное образование, различные формы повышения квалификации, целевая интенсивная подготовка специалистов по заказам работодателей.

Формирование профессионального самоопределения личности осуществляется в специально организованной научно-практической деятельности – профессиональной ориентации, которая рассматривается как система равноправного взаимодействия личности и общества на определённых этапах развития человека, оптимально соответствующая личностным особенностям и запросам рынка труда в конкурентоспособных кадрах.

Профессиональная ориентация молодежи осуществляется в системе непрерывного образования. Её цель – оказание психолого-педагогической поддержки школьникам и другим категориям учащейся молодежи в проектировании и реализации образовательно-профессионального маршрута через систему непрерывного образования (общеобразовательная школа, среднее и высшее профессиональное образование) с использованием ресурсов профориентационно значимого партнерства образовательных учреждений с профессионально-производственным и социокультурным территориальным окружением.

За последнее десятилетие существенно возрастает интерес учёных различных областей научных знаний к проблеме профессионального самоопределения личности. Однако, несмотря на существенное продвижение в области научного обоснования проблемы профессионального самоопределения молодежи, имеются немалые трудности, пробелы в её практической реализации.

Происходящее обновление концептуального осмысления и технологий профориентационной работы должно учитывать следующие основные тенденции:

- сценарии развития демографической ситуации в России указывают на грядущее уменьшение численности трудоспособного населения, то есть на то, что обеспеченность экономики трудовыми ресурсами вряд ли будет удовлетворительной, при этом уже через десять-двадцать лет в России один работоспособный человек должен будет содержать двух неработоспособных: ребенка и пожилого человека;

- приток трудовых мигрантов предопределяет усиление конкуренции за рабочие места между гражданами России и трудовыми мигрантами, снижение уровня жизни коренного населения за счет увеличения количества низко-

оплачиваемых рабочих мест, нежелание значительной части работодателей вкладывать ресурсы в подготовку и переподготовку кадров, а следовательно - их стремление идти по пути удешевления рабочей силы;

- год от года нарастает несоответствие профессионально-квалификационного состава трудоспособного населения ситуации на рынке труда, одновременно на нём увеличивается доля малопривлекательных для молодёжи вакантных рабочих мест с заведомо низкой оплатой;

- деформация профессионального образования лишает значительную часть его организаций доверия, как со стороны граждан, так и со стороны работодателей; активное участие ассоциаций работодателей в разработке программ подготовки кадров не является нормой;

- наблюдается массовое «отложенное взросление» молодого поколения (или оно взрослеет не так, как того ожидает старшее поколение): большинство современных выпускников обычной школы обнаруживают тотальную неготовность к осуществлению перехода во взрослую жизнь, дети все позже и позже принимают решение – кем хотят быть.

- появление феноменов «постпрофессионализма», «портфельной карьеры», «общего высшего образования», изменения в структуре этапов профессионального самоопределения, массовое распространение электронных, трансграничных, распределенных, асинхронных форм обучения (как инструмента профессионального роста) предопределяет изменение характера связи школы и рынка труда, при котором школа в меньшей степени, нежели раньше, выполняет роль буфера между находящимися в хронологической последовательности общим образованием и трудовым становлением, но при этом возрастает значимость ее как инструмента, обеспечивающего формирование у подростка способности координировать ресурсы формального, неформального и информального образования для целей проектирования собственного образовательного-профессионального маршрута (то есть можно говорить не только об образовании «длиной в жизнь», но и об образовании «шириной в жизнь»).

Основными противоречиями профессиональной ориентации, негативно влияющими на процесс профессионального самоопределения молодежи, в настоящий момент являются следующие:

- между потребностью государства и бизнеса в кадровом обеспечении в соответствии с динамичным запросом рынка труда и отсутствием государственного статуса (заказа на профессиональную ориентацию молодежи);

- между потребностями и ожиданиями старшеклассников в оказании им педагогической поддержки в профессиональном самоопределении и недостаточной готовностью педагогов, родителей и других социальных партнеров к решению данной проблемы;

- между необходимостью поддержки профессионального самоопределения подростков в условиях профилизации старшей школы и недостаточной разработанностью современных профориентационных средств, удовлетворяющих индивидуальные запросы школьников;

- между необходимостью обеспечения преемственности общего и профессионального образования; организации системы непрерывного образования и происходящими демографически-миграционными сдвигами, а также деформациями в структуре подготовки кадров, организации и содержания профессионального образования.

Анализ сложившейся ситуации с профессиональным самоопределением будущих выпускников российских школ показывает, что как образовательно-кадровые проблемы, так и проблемы проектирования послешкольного будущего конкретными обучающимися находятся в зависимости от возможности разрешения ряда проблем, различающихся по масштабам рассмотрения и уровням управления:

- готовности к профессиональному самоопределению будущих выпускников общеобразовательных учреждений
- компетентности педагогов в проведении профориентационной работы и оказании учащимся педагогической поддержки профессионального самоопределения;
- отношений социальных партнеров общеобразовательных организаций к участию в профориентационной деятельности школы;
- управления ресурсами профессиональной ориентации и педагогической поддержки профессионального самоопределения со стороны представителей региональной образовательной политики;
- нормативного и организационно-методического обеспечения профессиональной ориентации и педагогической поддержки профессионального самоопределения молодежи.

Всё выше сказанное актуализирует необходимость новых подходов к профессиональному самоопределению учащейся молодёжи в условиях непрерывного образования: организационно-функциональный; научно-методический; нормативно-правовой.

С позиций **организационно-функционального подхода на региональном уровне** необходимо обеспечить подготовку педагогических кадров к реализации профориентационной работы путем повышения их квалификации, а также дальнейшего обеспечения их оперативного взаимодействия между собой, с представителями государства, бизнеса, НКО, экспертами из федерального и регионального центров.

Ведущим инструментом реализации профориентационной работы на уровне муниципалитета является социальное партнерство образовательного учреждения с субъектами социокультурной и профессионально-производственной среды, находящимися как в территориальном окружении, так и дистанционно удаленными. Социальное партнерство в контексте деятельности ОУ по профессиональной ориентации - преодоление взглядов на работу ОУ как на нечто самодостаточное.

Результаты профориентационной деятельности Образовательной организации (ОО) должны формулироваться не только на языке ЗУНов и компетентностей будущих выпускников, но и на языке регионального развития.

Общеобразовательной школе необходимо перейти к реальной практике паритетов на принципах партнерства с другими субъектами социально-экономического развития территории: властью, общественным сектором, бизнесом, финансово-промышленными корпорациями и т.д., показать (и доказать) свою «полезность» на языке того, к кому они обращаются.

Педагогическая поддержка профессионального самоопределения будущих выпускников ОО - комплексный процесс, включающий взаимосвязанную деятельность педагогического коллектива с социальными партнерами:

- предприятиями, организациями и фирмами;
- территориальными отделами и службой занятости;
- центрами психологической поддержки и профориентации молодежи;
- муниципальными управлениями образования и молодежной политики;
- учреждениями дополнительного образования;
- учебными заведениями профессионального образования;
- управлениями и учреждениями социальной защиты;
- управлениями и учреждениями культуры и спорта, общественными объединениями;
- городскими и районными военкоматами, ГУВД, ОВД;
- межшкольными учебными комбинатами (МУК);
- средствами массовой информации (СМИ).

При этом обучающиеся рассматриваются не как объект педагогического воздействия, а как активные субъекты социально-профессионального адаптивного процесса. Основные усилия руководителей и педагогов-профориентологов ОО, других заинтересованных лиц направлены не на формирование заданного идеала, а на поддержку учащихся в их жизненном самоопределении и профессиональном становлении. Цель взаимодействия ОО с данными социальными институтами – создание образовательной среды, способствующей выявлению предпочтений, склонностей, способностей школьников и развитию творческого потенциала каждого ребенка в различных сферах деятельности людей. Каждый из социальных партнеров общеобразовательного учреждения имеет специфические задачи поддержки профессионального самоопределения школьников, которые реализуются средствами, доступными для конкретной социальной структуры

Как правило, в практике отечественного образования, недооценивается важнейшая составляющая содержания среднего образования – оказание психолого-педагогической поддержки обучающимся в выборе профиля обучения, пути получения образования и приобретения профессии. Это направление во многих развитых странах (США, Франция, Германия, Швеция и др.) включено в учебные планы средней общеобразовательной школы и рассматривается в качестве «мостика» между общим и профессиональным образованием, а также трудоустройством. По мнению ученых (педагогов и психологов, занимающихся данной проблемой) существующая «лакуна» между общим и профессиональ-

ным образованием, реализуемая через подготовку будущих выпускников к принятию решения о построении и реализации образовательно-профессионального маршрута, должна быть заполнена специальной работой в образовательных программах в условиях общего, профессионального и дополнительного образования.

**Научно-методический подход** предопределяет необходимость рассмотрения профессионального самоопределения как длительного процесса согласования внутриличностных потребностей и социально-профессиональных потребностей общества. Он охватывает весь жизненный и трудовой путь человека. При этом учёные считают, что профориентационную работу возможно осуществлять уже с детьми старшего дошкольного возраста, который характеризуется эмоционально-образным отношением к окружающему миру. В этот период у ребёнка формируется положительное отношение к людям труда, их занятиям, первоначальные умения в доступных им видах деятельности.

При этом необходимо иметь в виду следующие обстоятельства. Во-первых, мир профессий чрезвычайно динамичен и изменчив. Ежегодно появляется около 500 новых профессий, Многие профессии «живут» лишь 5 - 10 лет, а затем либо «умирают», либо изменяются до неузнаваемости.

Во-вторых, особенностью современного мира профессий является то, что на смену монопрофессионализма приходит многопрофессионализм. Следует учитывать и стремление человека – чаще вынужденное – поменять профессию или повысить квалификацию. Для этого необходимо быть готовым к тому, что знаний и умений, полученных за период обучения, не хватит на всё время трудовой жизни. Поэтому развитие способности к самоизменению, самосовершенствованию, самопознанию, самореализации и рефлексии являются необходимейшим условием образования и подготовки молодёжи к профессиональному самоопределению.

По мнению психологов, важнейшим фактором профессионального развития, профессионального самоопределения является внутренняя сфера личности, её активность, потребность в полноценной самореализации.

Объектом профессионального развития и формой реализации творческого потенциала личности в профессиональном труде являются интегративные характеристики: профессиональная направленность, профессиональная компетентность, эмоциональная (поведенческая) гибкость (Л. М. Митина).

Особенностью данного подхода является рассмотрение профессионального самоопределения как процесса формирования отношения личности к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности, нахождения себя в образах профессионального мира, что поможет подготовить человека в будущем к возможной перемене профессий, адаптации к меняющимся условиям жизни и профессиональной деятельности в условиях рыночной экономики.

Применительно к подростковому возрасту, задачам профориентации на этапе выбора профессии идею Ф. Парсонса возможно перефразировать так (при этом сохраняя её основной смысл): познание индивидуальных особенностей «Образ Я»; анализ требований профессии к человеку; принятие решения

на основе соотнесения этих двух типов знаний, т. е. способность к сознательному выбору профессии.

Профессиональное самоопределение предполагает формирование субъекта конкретного вида труда, специальности и профессии, характеризуемых высокой мобильностью; предусматривает широкую ориентировку в мире профессионального труда, не ограничивая возможности личного развития и саморазвития. Самоопределение личности в труде и профессии осуществляется в едином контексте жизненного, социального самоопределения.

Во взаимосвязи с профессиональным самоопределением рассматривается профессиональная карьера как средство самореализации, как компонент «Я» - концепции, или индивидуальной жизненной структуры (психологический аспект); как реализация социального плана, как ответ на рыночные отношения, реализация экономических, социальных, и других интересов (социально-экономический аспект).

При этом особо значимой является актуализация знаний о мире труда и профессий, приобретения адекватных представлений о профессиональной деятельности, избираемой профессии и собственных возможностях. В тоже время значимо формирование у школьников способности включаться в конкретные виды труда, социальные отношения профессионального коллектива для приобретения практического опыта в избираемой профессии.

Основными теоретическими положениями новых подходов являются следующие:

Профессиональное самоопределение – это процесс и результат формирования готовности личности самостоятельно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего образовательно-профессионального маршрута, обнаруживать внешние и внутренние проблемы саморазвития в рамках определённого времени, пространства и смысла, пользоваться ресурсами помощи и защиты в обнаружении и преодолении ограничителей свободы профессионального выбора.

Самоопределение личности становится естественным и необходимым фактором её жизнедеятельности во всех сферах бытия, включая и профессиональную деятельность. Как считают культурологи, у человека актуализируется «состояние определить своё место в разрушающемся пространстве ранее существовавшего порядка» (Э.А. Орлова).

В условиях изменяющегося социума профессиональное самоопределение личности не может рассматриваться только в аспекте адаптационных процессов. Для человека, живущего в эпоху социальных перемен, свойственна инновационная деятельность – культуротворчество. Он выступает по отношению к миру как *интерпретатор* и как *созидатель* новых форм социальности, а потому профессиональное самоопределение приобретает *культуротворческий* характер. Данная характеристика профессионального самоопределения в условиях изменяющегося социума должна рассматриваться как сущностная, так как в ней отражается созидательная деятельность личности, направленная на достижение социумом «целостности нового типа» (М.С. Каган).

Существует необходимость разграничить социологический, психологический и педагогический подходы к профессиональному самоопределению.

Установлено, что по отношению к самоопределению, которое социологом понимается как результат вхождения (конкретного человека или целого поколения) в некоторую социальную структуру и фиксация его результата, психолога и педагога интересует в первую очередь процесс, личностные механизмы, факторы, обуславливающие этот процесс. Особенностью педагогического подхода к этой проблеме в сравнении с философским и психологическим является ее рассмотрение не только в онтологическом, но и организационно-деятельностном аспекте.

Центральным звеном и личностным механизмом процесса самоопределения выступает выбор, который осуществляется на основе ценностных ориентаций личности, осваивается и закрепляется в ситуациях выбора. Результатом самоопределения выступает, с одной стороны, выход человека на цели, направления и способы активности, адекватные его индивидуальным особенностям, а с другой – на формирование духовной самооценности, способности через целеполагание самобытно и самостоятельно реализовать свое предназначение.

Сложность и многогранность понятия профессионального самоопределения послужили основаниями для поиска возможностей педагогически грамотного содействия, соучастия, сотрудничества с обучающимися в решении ими этой жизненно важной проблемы.

На основании этого необходимо более полно рассмотреть феномен педагогической поддержки.

Одним из элементов содержания педагогической поддержки является та или иная по форме, виду, характеру помощь школьнику, родителю, учителю в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей и создании ситуации успешности.

Под педагогической поддержкой мы понимаем систему педагогической деятельности, раскрывающую личностный потенциал обучающегося и обеспечивающую развитие индивидуальности, неповторимости, самостоятельности личности, включающую помощь ученику, родителю, учителю в преодолении трудностей и создании ситуации успешности. Предметом педагогической поддержки является совместное с ребенком определение его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни.

Психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения молодежи – комплексный процесс, включающий взаимосвязанную деятельность социальных партнеров:

В настоящее время, осуществление педагогической поддержки профессионального самоопределения учащейся молодёжи, в том числе, основной и старшей школы – это комплексный процесс, включающий взаимосвязанную деятельность педагогического коллектива общеобразовательной организации с социальными партнерами.

Профессиональное самоопределение обучающихся – процесс формирования каждым школьником своего отношения к профессионально-трудовой сфере, поиск своего места в системе трудовых отношений, способ самореализации через деятельность и один из ключевых стимулов их образовательной деятельности.

На каждом возрастном этапе самоопределение в мире труда и профессий имеет свою специфику. По мере взросления обучающиеся уделяют проблеме самоопределения все больше внимания. В подростковом и раннем юношеском периодах, на которые приходится обучение в основной и старшей школе, психологическая установка «Хочу все знать» постепенно сменяется тезисом «Хочу знать для того, чтобы...». Именно в этот период для старшеклассников особенно важна педагогическая поддержка их сознательного выявления и утверждения собственной позиции при построении индивидуальной образовательной траектории, способствующей дальнейшей самореализации в мире профессий и видов трудовой деятельности.

Важнейшей составляющей научно-методического подхода к реализации педагогической поддержки является реализация учебно-методических комплектов для 1-11 классов, включающих учебные пособия, программы, методические пособия, книги для чтения, книги для родителей.

В настоящее время образовательно-издательским центром «Академия» опубликованы учебно-методические комплекты для 1-4 классов, 9 класса, 10-11 классов, комплекты для 5-6 и 7-8 классов находятся в производстве. Изданы словарь по профориентации, сборник профессиональных проб для школьников (5-11 классы), учебно-методическое пособие «Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения школьников» и другие.

Нормативно-правовой подход обеспечивается совокупностью подготовленных нормативных документов: положений о школьном кабинете профориентации, окружном ресурсном центре профессиональной ориентации учащейся молодежи, об организации и проведении профессиональных проб школьников.

Как показала практика, указанных нормативных документов явно недостаточно. С позиций современных подходов к формированию профессионального самоопределения учащейся молодежи требуется дальнейшее развитие нормативно-правовой базы.

Рассмотренные подходы к формированию профессионального самоопределения учащейся молодежи в настоящее время проходят экспериментальную проверку в Республике Саха (Якутия), Курске, Кемерово, Новокузнецке, Москве и Московской области. Анализ полученных результатов свидетельствует о значимости и востребованности данной проблемы на региональном и муниципальных уровнях.

Реализация комплексного подхода (организационно-функционального, научно-методического, нормативно-правового) к педагогической поддержке с привлечением широкого круга социальных партнеров к формированию профессионального самоопределения обучающихся создает условия для наиболее полного выявления их интересов, склонностей, способностей приобщения к социально-культурным, нравственным, экологическим и профессиональным цен-

ностям, необходимым для самореализации в трудовой сфере и личном жизненном пространстве.

### **Литература**

1. Чистякова, С. Н. Ключевая проблема общего среднего и профессионального образования [Текст]: [проф. ориентация учащихся] / С.Н.Чистякова, Н.Ф. Родичев // Профессиональное образование. Столица: информ., пед., науч.-метод. изд. – 2009. – № 7. – С. 10-14.
2. Чистякова, С. Н. Проблема формирования готовности подростков к проектированию образовательно-профессионального маршрута в контексте компетентностного подхода / С.Н.Чистякова, Н.Ф. Родичев // Педагогическое образование в России.– 2011. – № 5. – С. 129-136.
3. Чистякова, С.Н. Актуальные проблемы профессионального самоопределения школьников / С.Н. Чистякова // Школа и производство. – 2012.
4. Чистякова, С.Н. "Отечественная профессиональная ориентация: перспективы развития" / С.Н.Чистякова, Н.Ф. Родичев // "Федеральный справочник" (federalbook.ru). – 2012.

**А.Г. Забелин,**  
*доктор экономических наук, профессор,*  
*член-корреспондент РАО,*  
*ректор Московского финансово-юридического*  
*университета МФЮА,*  
*ответственный секретарь Общественного совета при МВД России*  
**С.М. Баркова,**  
*заведующий аспирантурой МФЮА*  
**Д.А. Семёнова,**  
*ответственный редактор научных изданий МФЮА*

## **РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ОБЛАСТИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ПОД/ФТ: ОПЫТ МОСКОВСКОГО ФИНАНСОВО - ЮРИДИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА (МФЮА)**

Противодействие легализации (отмыванию) доходов, добытых преступным путем и финансированию терроризма является стратегической задачей государства. Для России эти вопросы особую актуальность приобрели в период становления и развития рыночной экономики, когда либерализация экономики создала основу для получения нелегальных доходов, их легализации и инвестирования в преступную деятельность. Вызовы XXI века внесли новые направления в дискуссию о роли системы противодействия легализации (отмыванию) доходов и финансированию терроризма (далее — ПОД/ФТ) в обеспечении национальной безопасности и устойчивого развития современного государства. Стремительное расширение и усложнение сферы финансовых операций, появ-

ление большого числа новых платежных систем и субъектов финансовой деятельности требуют существенного усложнения деятельности финансового мониторинга. В настоящее время в российском обществе проблема коррупции, а также легализации (отмывания) доходов, и финансирования терроризма является приоритетной и чрезвычайно важной с точки зрения, как выработки действенных механизмов борьбы, так и с точки зрения исследования. Следует отметить, что острота и сложность проблемы противодействия легализации доходов не снижаются с течением времени, а наоборот многократно возрастают в сложной и неоднозначной финансово-экономической ситуации, вызванной и несовершенством бюджетной системы и чередой экономических кризисов.

Противодействие перечисленным угрозам требует комплексного, интеграционного подхода и объединения усилий всего международного сообщества. Решить задачи по обеспечению финансовой безопасности призвана система противодействия отмыванию доходов и финансированию терроризма (ПОД/ФТ) – многоинституциональная, многоуровневая межстрановая структура под эгидой ФАТФ.

#### *Международная система ПОД/ФТ*

Институциональные основы международной системы ПОД/ФТ начали формироваться в конце 80-х годов XX века. Созданная в 1989 г. по инициативе «Группы семи» ФАТФ в настоящее время является общепризнанным разработчиком международных стандартов в сфере ПОД/ФТ и во взаимодействии с региональными группами по ее типу обеспечивает их внедрение во всех странах мира, используя, в частности, метод взаимных оценок государствами соблюдения своих рекомендаций. Для защиты международной финансовой системы от рисков отмывания денег и финансирования терроризма, а также содействия ответственности национальных режимов стран международным стандартам ПОД/ФТ ФАТФ регулярно определяет юрисдикции, в системах ПОД/ФТ которых имеются недостатки, а также совместно с ними проводит работу по их устранению.

С целью оценки опыта построения моделей кадрового развития в сфере ПОД/ФТ и реализации программ подготовки специалистов данной сферы был проведен анализ текущей ситуации в зарубежных странах, который показал, что формат функционирования подразделения финансовой разведки — ключевого элемента системы ПОД/ФТ не только в значительной степени определяет вектор ее развития, но и существенно характеризует особенности, проявляющиеся, в том числе, и в подходах к подготовке кадров. В настоящее время в мире преобладают подразделения финансовой разведки (ПФР) административного типа, примерами которых являются финансовые разведки США, Австралии, Испании, Канады, Бельгии, Франции, России и другие. Финансовые разведки этих стран выступают в качестве посредника между финансовыми организациями, обязанными предоставлять информацию о подозрительных сделках, имеющих признаки связи с легализацией преступных доходов и/или финансированием терроризма, и правоохранительными органами. Финансовые разведки обладают крупнейшими по объему информации банками данных и достаточно совершенной системой управления, в состав которой входит программное

обеспечение, основанное на искусственном интеллекте, что позволяет осуществлять в режиме реального времени мониторинг всего электронного банковского процесса. В этой связи к сотрудникам государственных органов и частных структур, участвующих в ПОД/ФТ, предъявляются высокие квалификационные требования при приеме на работу и на протяжении всей их трудовой деятельности, что обуславливает необходимость периодического прохождения ими специального профильного обучения и/или переподготовки по профилю ПОД/ФТ. Большое значение придается именно образованию и опыту работы претендента в сфере ПОД/ФТ либо смежной сфере (как правило, требуемый опыт не менее пяти лет). Все сотрудники регулярно посещают обучающие мероприятия по тематике ПОД/ФТ (курсы-тренинги, конференции и т.д.). В отдельных странах осуществляется подготовка специалистов по программам высшего образования в сфере противодействия отмыванию денег, открыты аспирантуры со специализацией ПОД/комплаенс. Спрос на специалистов этого профиля возрастает, в том числе и со стороны финансовых рынков на фоне глобализации и развития экономики. Таким образом, за рубежом создана сложная дифференцированная система подготовки специалистов в целях ПОД/ФТ, которая предусматривает как первичную подготовку сотрудников, должностные обязанности которых предполагают наличие специальных знаний, навыков и компетенций в сфере ПОД/ФТ, так и постоянное дальнейшее повышение их квалификации посредством специальных курсов переподготовки.

#### *Российская система ПОД/ФТ*

Национальная система ПОД/ФТ представляет собой совокупность органов государственной власти, организаций, осуществляющих операции с денежными средствами или иным имуществом, и иных лиц, принимающих меры по ПОД/ФТ, средств, обеспечивающих реализацию указанных мер, нормативных правовых актов Российской Федерации и внутрисистемных связей, способствующих координации и взаимодействию элементов системы. Система ПОД/ФТ является важным механизмом по обеспечению экономической безопасности и устойчивого развития Российской Федерации. Ее задача — координация усилий государства, частного бизнеса и общества по предупреждению, выявлению и пресечению деяний, связанных с легализацией (отмыванием) доходов, полученных преступным путем, созданием и воспроизводством материальной базы терроризма и организованной преступности. Система противодействия легализации преступных доходов и финансированию терроризма была создана в Российской Федерации за сравнительно небольшой период времени.

Важнейшими этапами формирования национальной системы ПОД/ФТ являются:

— принятие Федерального закона от 7 августа 2001 г. № 115-ФЗ «О противодействии легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма»;

— создание в РФ федерального органа исполнительной власти - уполномоченного органа по противодействию легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем и финансированию терроризма, а также координирующего деятельность в этой сфере иных органов исполнительной власти

— Комитета РФ по финансовому мониторингу (ноябрь 2001 г., с 2004 г. — Федеральная служба по финансовому мониторингу);

— исключение Российской Федерации из списка стран и территорий, не участвующих в борьбе с легализацией (отмыванием) доходов, полученных преступным путем (октябрь 2002 г.);

— принятие России в постоянные члены Группы разработки финансовых мер борьбы с отмыванием денег (ФАТФ) (июнь 2003 г.);

— создание по инициативе Российской Федерации Евразийской группы по противодействию легализации преступных доходов и финансированию терроризма (далее — ЕАГ) (октябрь 2004 г.);

— создание Межведомственной комиссии по противодействию легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма (октябрь 2005) и Международного учебно-методического центра финансового мониторинга (декабрь 2005);

— успешное прохождение взаимной оценки соответствия российской системы противодействия легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма международным стандартам, проведенной экспертами ФАТФ, ЕАГ и Комитета экспертов Совета Европы по оценке мер противодействия отмыванию денег и финансированию терроризма (МАНИВЭЛ), и защита Российской Федерацией отчетов о прогрессе в ходе Пленарных заседаний ФАТФ, МАНИВЭЛ и ЕАГ в 2010, 2011, 2013 гг.

Примечательно, что в День Победы, 9 мая 2017 года Президент России подписал Указ «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы». Документ оперирует такими понятиями, как «индустриальный интернет», «интернет вещей» и «цифровая экономика», под которой предлагается понимать хозяйственную деятельность, в которой ключевым фактором производства являются данные в цифровом виде, обработка больших объемов и результатов анализа которых по сравнению с традиционными формами хозяйствования позволяют существенно повысить эффективность различных видов производства, технологий, оборудования, хранения, продажи, доставки товаров и услуг.

Ректор Московского финансово-юридического университета МФЮА Забелин А.Г. выступил с докладом 24 мая 2017 г. в г. Бишкек (Кыргызстан) в рамках выездного заседания Совета сетевого Института в сфере противодействия отмыванию денег и финансированию терроризма. Мероприятие проходило под председательством *директора Росфинмониторинга Ю.А. Чиханчина и сопредседательством представителей Министерства образования и науки Кыргызской республики и Администрации Президента Таджикистана.*

В заседании Совета приняли участие главы делегаций государств – членов ЕАГ, ректора и ведущие преподаватели 28 университетов – участников сетевого Института в сфере ПОД/ФТ из Армении, Беларуси, Казахстана, Кыргызстана, России, Таджикистана, Узбекистана и других стран. В заседании также приняли участие представители академического сообщества России и Кыргызстана - Российская Академия Наук была представлена руководством ФИАН –

Физический Институт им. П.М. Лебедева, Кыргызская республика был представлен членами Бюро Президиума Национальной Академии Наук.

В докладе было отмечено, что знания становятся одним из основных ресурсов новой «цифровой» экономики. Возможность суверенного использования этого ресурса – уже не «роскошь» или прихоть, а критически важное для государства условие сохранения и проведения самостоятельной государственной политики, обеспечения прав и свобод своих граждан, обеспечения устойчивой работы организаций. В этой связи кажутся абсолютно своевременными положения Стратегии развития информационного общества, устанавливающие, что сотрудничество российских организаций с иностранными организациями в сфере цифровой экономики осуществляется на принципах суверенности; условиях соблюдения требований идентификации, подтверждения достоверности и подлинности используемых документов; обеспечения режима наибольшего благоприятствования. Аналогичные подходы к развитию цифровой экономики формируются и в рамках Евразийского экономического союза ЕАЭС. Эксперты уже давно отмечали, что мировую экономику ожидают масштабные изменения, способные привести к изменению самой модели ведения экономической деятельности. Информационно-коммуникационные технологии дают сейчас принципиально новые возможности в обработке больших данных, что позволяет иначе подходить к планированию и организации хозяйственной деятельности как на уровне организации, так и на уровне региона и государства. Может измениться и характер государственного управления. Новые возможности создают и новые риски. В таких условиях опыт и наработки, применяемые органами и специалистами финансового мониторинга, могут оказаться как никогда востребованными. На международном уровне предстоит выработать подходы по противодействию такого рода незаконным действиям. Вполне возможно, что многие задачи могут быть решены по аналогии с теми, которые уже успешно решаются в сфере финансовой разведки. Это – перспективные направления научной работы.

Ключевым элементом национальной системы ПОД/ФТ является Федеральная служба по финансовому мониторингу (Росфинмониторинг). Финансовая разведка России обеспечивает национальную безопасность страны, защищая ее финансовую систему от незаконного использования, борется с отмыванием денег, полученных преступным путем, финансированием терроризма. Росфинмониторинг осуществляет сбор, обработку и анализ информации об операциях с денежными средствами или иным имуществом, подлежащих контролю в соответствии с законодательством Российской Федерации, и принимает меры по противодействию легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма, а также координирует деятельность в этой сфере иных органов исполнительной власти. При наличии оснований, свидетельствующих о связи указанных операций с легализацией (отмыванием) доходов, полученных преступным путем, или финансированием терроризма, информация об этом и необходимые сопроводительные материалы направляются в правоохранительные органы согласно их компетенции.

Правоохранительные органы используют переданную Росфинмониторингом информацию в совокупности с самостоятельно полученными данными для выявления, расследования, пресечения и предупреждения преступлений, связанных с легализацией (отмыванием) доходов, полученных преступным путем, и финансированием терроризма.

Органы государственной власти Российской Федерации, организации, осуществляющие операции с денежными средствами или иным имуществом, и иные лица предпринимают меры, направленные на противодействие легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма в порядке, определенном законодательством Российской Федерации. Надзорные органы осуществляют надзор и контроль за соблюдением организациями, осуществляющими операции с денежными средствами и иным имуществом, их должностными лицами, а также иными лицами законодательства о противодействии легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма, в рамках своей компетенции разрабатывают нормативную и методическую базу по данному направлению, а также рассматривают дела об административных правонарушениях, связанные с неисполнением поднадзорными организациями и лицами требований законодательства о противодействии легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма. Важное место в национальной системе ПОД/ФТ занимают организации, осуществляющие операции с денежными средствами или иным имуществом, а также нефинансовые институты и лица, относящиеся к установленным нефинансовым предприятиям и профессиям, которые в соответствии с законодательством предоставляют в уполномоченный орган информацию об операциях, подлежащих обязательному контролю, и иных операциях с денежными средствами или иным имуществом, связанных с легализацией (отмыванием) доходов, полученных преступным путем, и финансированием терроризма. Данные субъекты финансового мониторинга осуществляют меры по добровольному развитию и распространению лучших практик внутреннего контроля в области ПОД/ФТ. Таким образом, национальная система ПОД/ФТ представляет собой многоуровневую институционально-организационную структуру, основу которой составляют федеральные органы государственной власти, непосредственно участвующие в ПОД/ФТ, и организации и индивидуальные предприниматели, осуществляющие операции с денежными средствами или иным имуществом.

Как показывает опыт организации отдельных национальных систем ПОД/ФТ, важным условием эффективного контроля за процессами, связанными с отмыванием преступных доходов или финансированием терроризма, в рамках национальных финансовых систем является активная позиция представителей сектора образовательного кластера. Ведь система ПОД/ФТ включает в себя не только выявление и расследование «отмывания», но и профилактику, предупреждение и недопущение преступлений данной категории. А правильные и эффективные профилактические меры в борьбе с получением доходов нелегальным путем возможны при подготовленности, компетентности и профессионализме кадров в вопросах ПОД/ФТ.

Деятельность финансового мониторинга требует новых компетенций, которые могут быть сформированы в рамках сложившихся форматов профессионального образования, объединяя их в сетевую организацию. В целях выполнения задач по кадровому обеспечению функционирования систем ПОД/ФТ был создан сетевой институт в сфере ПОД/ФТ, который существует уже более двух лет и стал действующим научно-образовательным центром по подготовке специалистов для системы ПОД/ФТ. Согласно Концепции создания и развития сетевого Института в сфере ПОД/ФТ на 2014-2016 гг., в рамках сетевого взаимодействия предполагалось наладить обмен функционала и ресурсов, процесс диалога между образовательными учреждениями и процесс отражения в них опыта друг друга. Участники сетевой организации объединились вокруг главной стратегической цели: формирование современного научно-образовательного центра – сетевого Института в сфере ПОД/ФТ, который должен стать важным фактором устойчивого развития и обеспечения национальной безопасности, обеспечивая воспроизводство современных специалистов в сфере ПОД/ФТ на основе интеграции с наукой и практикой, академической мобильности обучающихся и преподавателей. Сетевой Институт в сфере ПОД/ФТ формируется как сообщество ВУЗов, научных и образовательных центров, способное стать кадровым и научным лидером в сфере ПОД/ФТ в государствах – участниках СНГ.

Стратегические задачи сетевого Института в сфере ПОД/ФТ:

1) создание в ВУЗах, в научных и образовательных центрах, образующих сетевой Институт, центров передовых ИТ – технологий и кадров, обладающих современными ключевыми компетенциями, сфокусированных на исследованиях, разработках и подготовке кадров в сфере ПОД/ФТ;

2) концентрация в сфере ПОД/ФТ интеллектуальных и иных ресурсов, привлечение наиболее квалифицированных преподавателей и наиболее мобильной и способной к обучению молодежи;

3) следование мировым трендам в исследованиях и разработках, рекомендациям ФАТФ и других международных организаций в сфере ПОД/ФТ.

Сетевой Институт в сфере ПОД/ФТ это — объединение структурных подразделений ВУЗов, научно-образовательных и методических центров (кафедры, факультеты, институты, научно-исследовательские лаборатории, центры коллективного пользования, ресурсные центры и т. д.). Основу формирования сетевого Института в сфере ПОД/ФТ в Российской Федерации составляют Международный учебно-методический центр финансового мониторинга (МУМЦФМ) и ведущие ВУЗы по подготовке кадров в области ИТ-технологий, экономики и финансов, международного и национального права, международных отношений.

Реализация предложенного механизма создания сетевого Института в сфере ПОД/ФТ позволяет получить следующие результаты:

— формирование единого образовательного интеллектуального экономического и культурного пространства в странах – участниках СНГ за счет подготовки национальных кадров высшей квалификации в сфере ПОД/ФТ;

- оптимизация перечня реализуемых образовательных программ в сфере ПОД/ФТ;
- разработка в едином стандарте учебно-методических комплексов дисциплин в сфере ПОД/ФТ;
- отработку механизмов обеспечения академической мобильности обучающихся и преподавателей;
- поддержку научных школ в сфере ПОД/ФТ.

Реализация данных возможностей позволит сетевому институту в сфере ПОД/ФТ стать лидирующим учебно-научным учреждением на постсоветском пространстве по подготовке кадров для сферы ПОД/ФТ, позволит реализовать на рынке образовательных услуг России и стран СНГ высоко востребованный и давно ожидаемый продукт. Создание же и развитие научных школ не только закрепят данный успех, но и позволят в свою очередь позиционировать Институт в глобальном масштабе на площадке ФАТФ, ЕАГ и других международных организаций в сфере ПОД/ФТ.

В 2015 году принят профессиональный стандарт «Специалист по финансовому мониторингу (в сфере противодействия легализации доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма)», отражающий комплексность в подготовке специалистов в области ПОД/ФТ. Несомненно, что эту комплексность (прежде всего, взаимосвязь юридических и финансовых компетенций) будет отражать и готовящийся образовательный стандарт по подготовке специалистов в сфере ПОД/ФТ.

Пономаренко В.Е. и Никитова А.В. выделяют две основные предпосылки для синтеза правовых и финансовых компетенций в образовательном процессе:

1. Требования рынка труда. Сегодня, как никогда, востребованы специалисты «на стыке» специальностей: финансовые и внешнеторговые консультанты, специалисты в области ПОД/ФТ, налоговые консультанты и проч.

2. Конвергенция экономической и юридической наук в условиях кризиса. Данный процесс выражается, в частности, в следующем:

- возрастающая популярность концепции «регуляторной политики», ядро которой – эффективное сочетание правовых и неправовых норм;

- усиление антикризисного государственного регулирования финансового рынка и экономики в целом;

- популярность комплексных практик оценки эффективности регуляторной политики (например, оценка регулирующего воздействия, оценка фактического воздействия, аудит эффективности);

- создание антикризисной «рамки» в виде новых международных финансовых стандартов;

- развитие теоретико-методологических подходов «экономизации права» или «юридизации экономики» (австрийская экономическая школа, институциональная экономика, экономическое право и др.). Важность юридических компетенций в области ПОД/ФТ обусловлена следующими обстоятельствами:

- присутствие международного стандарта (Рекомендации ФАТФ), обязательного к имплементации в государствах-членах ООН, а также специфич-

ческой системы мониторинга уровня его имплементации в национальные законодательства (институт взаимных оценок);

- планируемое принятие Концепции в области ПОД/ФТ как основы государственной политики в указанной сфере, соотношение ее с иными документами стратегического планирования;

- развитие и усложнение системы правовых норм в области ПОД/ФТ;

- изменение институциональных основ ПОД/ФТ, в частности, в отношении некредитных финансовых организаций;

- возрастающее значение надзорного блока в тематике ПОД/ФТ;

- важность вопросов привлечения к юридической ответственности за нарушения законодательства в области ПОД/ФТ.

По их мнению значимость финансовых компетенций в области ПОД/ФТ обусловлена, прежде всего:

- необходимостью понимания сущности, способов и форм отмывания преступных доходов и финансирования терроризма;

- необходимостью понимания природы и особенностей риска ОД/ФТ, способов управления этим риском, внедрения риск-ориентированного подхода в целях ПОД/ФТ.

Таким образом, специалист в сфере ПОД/ФТ должен владеть такими юридическими, финансовыми и организационными компетенциями, как:

- способность на практике реализовывать требования законодательства России в сфере ПОД/ФТ, предъявляемые к поднадзорным субъектам;

- способность выявлять, оценивать риск ОД/ФТ при проведении операций с денежными средствами и иным имуществом, управлять им;

- способность организовывать, реализовывать и совершенствовать внутренний контроль в целях ПОД/ФТ в организации;

- способность выстраивать эффективную коммуникацию в рамках организации по вопросам, отнесенным к сфере ПОД/ФТ.

В связи со сказанным предлагаем следующие методологические подходы, настроенные на взаимодействие финансовой и правовой грамотности в процессе подготовки специалистов в сфере ПОД/ФТ:

- акцентированная и сознательная работа на стыке (конфликте) экономической и юридической терминологии;

- сопоставление правового и экономического подходов к строению экономических систем (финансовой, кредитной, банковской, платежной, валютной и др.);

- повышенное внимание к институтам (организационно-правовым формам субъектов рынка, различиям между ними и их экономической мотивации; особенностям статуса регуляторов, объему их компетенции);

- экономико-правовой анализ международных финансовых стандартов и их влияния на национальную финансовую систему; анализ механизма, проблем, возможностей и ограничений имплементации данных стандартов в национальную правовую систему, сфер пересечения смежных стандартов (например, рекомендаций ФАТФ, Базельских стандартов, стандартов МАСН и

МОКЦБ); анализ влияния процессов регионализации на процесс имплементации международных финансовых стандартов.

Подготовка специалистов в сфере ПОД/ФТ должна иметь целью сочетание, на основе комплексной методологии, правовых и финансовых компетенций, основанных, прежде всего, на достаточном для выполнения профессиональных обязанностей уровне финансовой и правовой грамотности. Кроме того, данные компетенции должны, по возможности, иметь еще и интеграционный вектор, обусловленный во многом наднациональной спецификой самой рассматриваемой сферы.

Таким образом, несмотря на очевидный прогресс, российская система ПОД/ФТ в настоящее время сталкивается с вызовами, обусловленными расширением финансовой глобализации, что определяет направления ее дальнейшего совершенствования. В контексте вышесказанного выдвигается тезис о том, что российская образовательная среда должна своевременно отвечать вызовам времени, развиваясь в следующих направлениях:

- подготовка кадров в соответствии с утвержденным профессиональным стандартом «Специалист по финансовому мониторингу (в сфере противодействия легализации доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма)» и в соответствии с запросами рынка труда;

- развитие различных форм профессиональной переподготовки сотрудников государственных органов и организаций, участвующих в противодействии легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма;

- разработка и внедрение специальных программ повышения квалификации прокуроров и судей по вопросам ведения и рассмотрения дел данной категории;

- языковая подготовка российских экспертов, участвующих в международном сотрудничестве в сфере ПОД/ФТ;

- совершенствование научно-методического сопровождения системы ПОД/ФТ;

- развитие государственно-частного партнерства в области кадрового обеспечения системы ПОД/ФТ;

- международное сотрудничество образовательных учреждений в рамках системы ПОД/ФТ, расширение сети партнерств;

- непрерывное повышение финансовой грамотности населения;

- формирование позитивного имиджа профессиональной деятельности в сфере ПОД/ФТ в молодежной студенческой среде.

АОЧУ ВО «Московский финансово-юридический университет МФЮА» является участником сетевого Института в сфере ПОД/ФТ, в вузе действуют кафедры финансового мониторинга и государственного контроля. Ниже представлены основные результаты работы МФЮА в сфере ПОД/ФТ.

В 2015 году в МФЮА был издан учебник для подготовки кадров в сфере ПОД/ФТ «Финансовые расследования». Авторы учебника «Введение в курс «Финансовые расследования» в государственном финансовом мониторинге (на примере Росфинмониторинга)» – группа сотрудников Росфинмониторинга,

включая заместителя директора службы *Владимира Глотова*. Учебник вышел под редакцией *Юрия Чиханчина*, директора Росфинмониторинга.

В издании дана информация об аспектах деятельности Федеральной службы по финансовому мониторингу в сфере контроля над выполнением законодательства РФ, о противодействии отмыванию преступных доходов и финансированию терроризма. Детально рассматриваются вопросы правового регулирования информационного обеспечения финансовых расследований. Представлен анализ особенностей формирования информационных ресурсов, необходимых для расследований такого рода. Освещена тема использования современных информационных технологий для анализа обстановки в сфере противодействия легализации преступных доходов.

20 апреля 2015 года в МФЮА прошла научно-практическая конференция «Студенчество против коррупции». Организаторами выступили: Генеральная прокуратура РФ, Государственная Дума Федерального собрания РФ, Общественный совет при Министерстве внутренних дел РФ, Московский государственный юридический университет им. О.Е. Кутафина, Московский финансово-юридический университет МФЮА, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Московский университет государственного управления. Конференция позволила оценить потенциал студенческой среды для противодействия коррупции. В ходе дискуссий молодежь российских вузов свободно выразила свое мнение по этой серьезной для страны проблеме. Представители Генпрокуратуры России, Администрации Президента РФ, Госдумы РФ поделились с преподавателями и студентами практическим опытом работы в этой сфере и активизировали работу по формированию студенческих объединений для противодействия коррупции.

1-3 ноября 2016 года Московский финансово-юридический университет МФЮА стал участником международной научно-практической конференции образовательных и научных организаций – участников сетевого Института в сфере противодействия отмыванию преступных доходов и финансированию терроризма «Угрозы и риски для мировой экономики». В конференции приняли участие представители международных организаций: ФАТФ, Комитета экспертов Совета Европы МАНИВЭЛ, Группы «Эгмонт», ЕАГ, СНГ, ОДКБ, ШОС; заинтересованных государственных органов, ведущих научно-образовательных центров России и стран – партнеров России в международной антиотмывочной системе, Ассоциации бизнес-школ стран БРИКС. Конференция была приурочена к 15-летию Росфинмониторинга. На заседании секции «Вклад БРИКС в формирование международных отношений новой полицентрической архитектуры» выступили аспиранты МФЮА с докладами. На конференции наряду с вопросами развития международной системы ПОД/ФТ обсуждались и вопросы образовательной политики в данной сфере. В рамках конференции состоялся студенческий форум «ПОД/ФТ будущего – территория безопасности (риски, вызовы, пути решения)», где студенты вузов представили свои работы в конкурсе «Лучшее студенческое исследование по тематике ПОД/ФТ», прошел конкурс социальной рекламы по тематике ПОД/ФТ «Территория безопас-

ности» (студенческие короткометражные фильмы и плакаты по проблематике ПОД/ФТ).

В последний день конференции МФЮА стал площадкой для проведения спортивных состязаний для студентов-участников форума «ПОД/ФТ будущего – территория безопасности (риски, вызовы, пути решения)».

20.04.2017 в МФЮА состоялась Всероссийская научно-практическая конференция «Повышение эффективности форм и методов распространения среди населения знаний по вопросам экономической и финансовой безопасности России, борьбы с теневыми доходами, противодействия финансированию терроризма, экстремизма, антигосударственной и деструктивной деятельности».

Соорганизаторами конференции выступили Российская академия естественных наук и Международный учебно-методический центр финансового мониторинга (МУМЦФМ).

Перспективы развития научно-образовательного направления в сфере финансового мониторинга мы связываем не только с государственным, но и с частным сектором, который все больше должен работать в партнерстве и взаимодействии с контрольно-надзорными органами, в том числе перенимая их передовой опыт и внедряя у себя лучшие практики.

В сложившихся условиях, учитывая перспективность обозначенных направлений, МФЮА готов на своем уровне:

- выступить организатором российских и международных исследований в сфере «цифровой экономики»; объектом исследования станут управленческие, производственные и финансовые процессы в условиях массовой «цифровизации», внедрения новых технологий и принципов ведения экономической деятельности», а также возможные негативные последствия такого развития, в том числе противоправные;

- организовать программу обучения по «цифровой экономике», в том числе для просвещения бизнес-сообщества, подготовки молодых специалистов и переобучения кадров;

- интегрировать этот предмет в образовательные программы в сфере ПОД/ФТ.

Вуз открыт для партнерства в данной сфере.

## **Литература**

1. Федеральный закон «О противодействии легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем и финансированию терроризма» от 07.08.2001 г. // СПС «Консультант плюс». [Электронный ресурс]. – URL [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_32834/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_32834/) (дата обращения 20.10.2016).

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. №512н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по финансовому мониторингу (в сфере противодействия легализации доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма)» // Официальный

интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – URL: [www.pravo.gov.ru](http://www.pravo.gov.ru) (дата обращения: 25.10.2016).

3. Международный учебно-методический центр финансового мониторинга МУМЦФМ. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mumcfm.ru/index.php/en/> (дата обращения 23.10.2016).

4. Баркова С.М., Семенова Д.А. Векторы развития образовательного пространства в области подготовки кадров для системы ПОД/ФТ // Финансовая безопасность. № 17/2017 июнь – с. 54-60.

5. Безрядин В.И., Шхагапсоев З.Л. Профессиональное образование в обеспечении эффективности прокурорской и следственной деятельности // Юридическая наука: история и современность. № 1. 2012.

6. Кондрат Е.Н. Легализация преступных доходов: основные противоправные цели // Правовое поле современной экономики №1. 2016 с.

7. Понаморенко В.Е., Никтова А.В. Взаимосвязь правовых и финансовых компетенций в подготовке специалистов в сфере ПОД/ФТ для государственных членов ЕАЭС // Развитие современного образования: теория, методика и практика : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 4 окт. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 3 (9). – 136 с.

8. Федеральная служба по финансовому мониторингу. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.fedsfm.ru/activity> (дата обращения 20.10.2016).

**М.В. Кларин,**  
*доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник  
лаборатории дидактики,  
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»*

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ – ОТВЕТЫ НА ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА\***

*Развитие организаций, обучение сотрудников.* Развитие ключевых специалистов и руководителей становятся фактором выживания и развития самих организаций. Инновационные образовательные практики возникают как отклик на новые жизненные, профессиональные и социальные вызовы, задачи освоения и порождения нового опыта. Один из ответов организаций на вызовы XXI века – это развитие специалистов и руководителей в практике корпоративного образования, – развитие, которое становится значимым фактором эффективности организаций во всём мире. Темпы изменений возросли, корпоративный мир непрерывно перестраивается. Одна из сквозных тенденций современной эконо-

---

\* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта 17-06-00474 «Дидактический анализ и моделирование инновационных образовательных практик».

мики – сочетание автоматизации труда и высокая связь эффективности и конкурентоспособности с качеством человеческого капитала.

В экономической журналистике черты нашего времени часто обозначают буквами VUCA (от англ. Volatility — изменчивость, неустойчивость, Uncertainty — неопределённость, Complexity — сложность, Ambiguity — неясность). За этими обозначениями стоят *условия устойчивой нестабильности*, в которых работают организации и их сотрудники. Всё большую роль в развитии организаций играет умение управленцев и сотрудников дополнять и развивать сложившиеся подходы, принимать нестандартные решения. В эпоху изменений выигрывать будут те, откликается на новые вызовы, опираясь на опыт, в то же время мыслит нестандартно.

Все виды обучения в организациях требуют специальных ресурсов – внимания, времени и денег. Однако именно организации-лидеры устойчиво используют обучение как средство удержания своего внутреннего управленческого ресурса и одновременно – средство повышения вовлечённости сотрудников. Управление персоналом, развитие ключевых специалистов и руководителей становятся фактором выживания и развития самих организаций. То, что это не лозунг, подтверждает практика и данные исследований. Во всех секторах экономики выделяются организации, в которых сотрудники активно вовлечены, – их рабочая обстановка сильно контрастирует с обстановкой в компаниях, где сотрудники «активно не вовлечены».

*Тенденции развития кадрового потенциала: вызовы для развития специалистов и управленцев.* С.Б. Крайчинская (Объединённая авиастроительная корпорация, ОАК) сформулировала несколько тезисов, которые актуальны для развития кадрового потенциала многих отраслей. «Сегодня важна поддержка команд действующих профессионалов, которые не только «способны сделать», но понимают значение передачи этой способности ученикам и стажёрам. <...> Знания, которые рождаются в повседневной практике решения проектных, инженерных и производственных задач, становятся достоянием корпорации в целом. <...> От расточительной массовости нам необходимо перейти к чётким целевым проектам подготовки конкретных групп специалистов. Технические задания на подготовку специалистов нового формата должны формулироваться в центрах создания интеллектуального капитала. Именно здесь должна быть сформирована новая система и стандарты образования. Если ещё 50 лет тому назад новые сферы деятельности выращивались внутри систем подготовки кадров, то в современном мире все наоборот – *развивающиеся сферы деятельности создают «под себя» системы подготовки* всех необходимых типов профессионалов».

*Вызовы для развития менеджеров* Кризисная обстановка в организациях не всегда обсуждается, но это реальное явление. Более того, кризисные явления бросают вызов имеющимся управленческим компетенциям руководителей, и в результате – их способностям адекватно управлять организациями.

В 2016 году PwC провела опрос членов советов директоров российских компаний. Более трети (38%) опрошенных отметили, что 2015 год сопровождался серьёзными переменами и трансформационными процессами в их компа-

ниях, и почти столько же (35%) указали на то, что их компании столкнулись с серьёзными трудностями. Успешным для своих компаний 2015 год признали лишь 20% членов советов директоров. 56% директоров считают, что лидерские качества и профессиональные компетенции менеджмента являются оптимальными с точки зрения изменяющихся условий. Отрицательную оценку дали 44%. По мнению 60% директоров, высший менеджмент концентрируется на действительно важной информации при принятии решений и в повседневной деятельности. Отрицательную оценку дали 40%. Половина директоров не подтверждает, что менеджмент своевременно и эффективно реагирует на изменения условий.

Обратим внимание на высокую долю отрицательных оценок управлению в организациях: количество директоров, выставивших невысокие и даже негативные оценки менеджменту по каждому из критериев, довольно велико – на уровне 38–50%. Напрашивается вывод: значительная часть менеджмента нуждается либо в замене, либо в развитии своих ключевых управленческих компетенций. Полная замена тех, кого оценили отрицательно, – едва ли продуктивный выход: где гарантия, что новые менеджеры будут полностью адекватными? Развитие управленческих компетенций предполагает, что большинство действующих руководителей смогут, используя свой опыт и кругозор, достроить свою деятельность, привести её в соответствие вызовам динамичного окружения. В организациях государственного сектора экономики важно повысить и поддерживать эффективность на фоне ужесточения ресурсных ограничений; перед бизнесом стоит задача не только преодолеть кризис, но и суметь обойти конкурентов. Таким образом, один из ответов организаций на вызовы XXI века – это развитие специалистов и руководителей в практике корпоративного образования, – развитие, которое становится серьёзным фактором эффективности российских организаций.

*Развитие лидерства.* Исследование, проведённое Центром креативного лидерства в российских компаниях (2011-2015), выявило ранжированный перечень наиболее востребованных лидерских компетенций: 1) лидерство по отношению к сотрудникам, 2) управление изменениями, 3) стратегическое видение, 4) инициатива, 5) построение сотрудничества, 6) вовлекающее управление. Вместе с тем, руководители компаний оценили дефицит этих компетенций у работающих под их началом менеджеров в диапазоне от 45% до 65%.

В традиционных организациях специалист и управленец – это принципиально различные роли. Переход от роли специалиста к роли руководителя традиционно является кризисным, требует специальной дополнительной подготовки. В современном мире происходит размывание границ профессий и должностей.

*Скрещивание разнородных компетенций.* Для технологических организаций актуальна разработка профиля компетенций современного инженера-управленца, которую ведут Центр навыков и компетенций SkillsCenter и компания Efeso Consulting совместно с факультетом инженерного менеджмента РАНХиГС. Сегодня от топ-менеджера требуется умение общаться с высококвалифицированными специалистами (рабочими) без посредников, а инженер

должен понимать экономику управления, уметь налаживать бизнес-процессы и решать организационные задачи. Происходит сплав (скрещивание) компетенций. Возникают обязательные навыки, одновременно как для управленцев, так и для инженеров. Результат такого сплава обозначен как «X-skills». На современных предприятиях появляются «люди-X»: они успешно сочетают считавшиеся ранее несовместимыми компетенции; они берут на себя формулирование задач выбора и принятие решений; они не просто проводники между руководством и производственным процессом, а дизайнеры, модераторы и драйверы жизни организаций. Они формируют принципиально новые системы коллективного управления в организациях (предприятиях).

Современная организация всё чаще ожидает от сотрудников-специалистов наличия не только узкотехнических (специальных), но и более широких управленческих компетенций и высокой обучаемости. Лидерство не предмет изучения, но опыт, который можно развивать. Современные технологии обучения направлены не только на оснащение техническими или управленческими навыками, но на развитие лидерской позиции и лидерского опыта.

*Традиционные практики обучения.* Привычная практика обучения, сложившаяся со времён школы и вуза, обладает заметной инерцией. Точнее, инерцией обладают организаторы обучения, которые привыкли к тому, что видели в своём раннем опыте обучения и с готовностью воспроизводим свои привычки в новых обстоятельствах. Посмотрим на традиционную практику обучения, к которой может происходить привычный возврат.

Традиционной практикой является занятие, в ходе которого преподаватель/ведущий сообщает, передаёт знания, формирует умения и навыки, опираясь на предъявление нового материала (сообщение, изложение), его воспроизведение учениками, проверяет и оценивает результаты этого воспроизведения. В хорошем исполнении такое обучение «приносит устойчивые, существенные результаты». Таков характер привычного организационного и поведенческого шаблона, с которым мы имеем как со своего рода культурным кодом в образовании.

*Контекст перспективных практик обучения.* В современных условиях изменились по меньшей мере два значимых фактора: доля нестандартных рабочих задач и особенности сотрудников в роли учащихся, их способов освоения нового опыта.

*Характер работы.* Исследование динамики характера рабочих задач за последнюю половину столетия (на примере экономики США) показало, что в структуре трудовой деятельности устойчиво нарастает доля нестандартных рабочих задач: за последнюю половину столетия доля неструктурированных задач выросла с 50 до более 60%, работа с новой информацией – с 50 до более 65%.

*Особенности сотрудников как учащихся XXI века.* С появлением интернета как информационно-цифровой среды изменились не только способы передачи информации, изменились сами люди. В организации приходят новые поколения, выросшие в условиях цифровой информационной среды, новой экономики. Исследователи-социологи выделяют «сетевое поколение» родившихся

после 1980 года, которым свойственны склонность к социальным контактам, прагматизм, ожидание найти «подходящий» способ получения учебной информации в соответствии с собственными потребностями, осмысленность (личная значимость) получаемых сведений. По данным отчёта PwC (2011) люди, которые «родились с гаджетом в руке», первыми вошли в мир всеобщей связи, готовы использовать на работе соцсети, мессенджеры, онлайн-видео и блоги. Американская торговая палата суммировала данные опросов об американцах, родившихся в 1980-1999 гг. (поколение Y). Им свойственна уверенность, высокая самооценка, высокие ожидания от жизни. По данным опросов более 2/3 из них, будучи студентами, стремятся выйти в топ-20% успешных сотрудников на своей будущей работе. Эти черты предсказуемо ведут к высокому уровню стресса, тревожности, возможной депрессии. 80% засыпая, держат рядом свой мобильный телефон. На работе представители поколения Y больше всех прочих нуждаются в обратной связи со стороны руководителя. 42% рассчитывают получать её еженедельно, в других возрастных группах этот процент вдвое ниже.

Современные сотрудники в роли учащихся обладают цифровой/компьютерной компетентностью, привыкли воспринимать визуализированную информацию, которая не обязательно предъясняется линейным/последовательным способом, предпочитают мультимедийную информационную среду, интерактивный характер обучения. Особенности нового поколения учащихся: привычка находиться в постоянном контакте со своим кругом общения, непрерывно «на связи»; привычка к потоку сенсорных стимулов, сенсорному разнообразию, незамедлительной обратной связи и подкреплению, желание быть не слушателями или зрителями, но «пользователями».

Такому «портрету» соответствует обучение в духе интерактивности, прямое взаимодействие-диалог с учебной средой, действие с ожиданием немедленного отклика. Именно таковы свойства ключевых современных форматов обучения и развития, – *тренинга, наставничества, коучинга, обучения действием*, которые включаются в перспективные обучающие технологии.

*Практическая направленность: ориентация на реальные задачи в реальном контексте.* В отличие от более традиционного академического бизнес-образования в корпоративном обучении и развитии изучаемое содержание сосредоточено вокруг типичных рабочих ситуаций. Это соответствует одной из особенностей взрослых учащихся, — вниманию к конкретным жизненным задачам. И здесь проявляется одно из расхождений корпоративного и традиционного обучения и развития. В традиционном обучении изучаемое содержание организовано обобщённым, теоретическим способом (рис. 2). В реальных рабочих условиях организаций потребности в новых знаниях, умениях, компетенциях носят не обобщённый (отвлечённый) характер, они привязаны к ситуациям, контекстам [2]. В теоретическом плане это обстоятельство соответствует тезису Е.В.Ткаченко и В.Э.Штейнберга о необходимости перехода от типовых комплексных проблем производственного характера к «модели контекстно-средового обеспечения и производственно-ориентированным педагогическим условиям формирования вариативных компетенций».

Рисунок 1. Традиционное обучение: осваиваются модели обобщённых ситуаций, обобщённые схемы действий

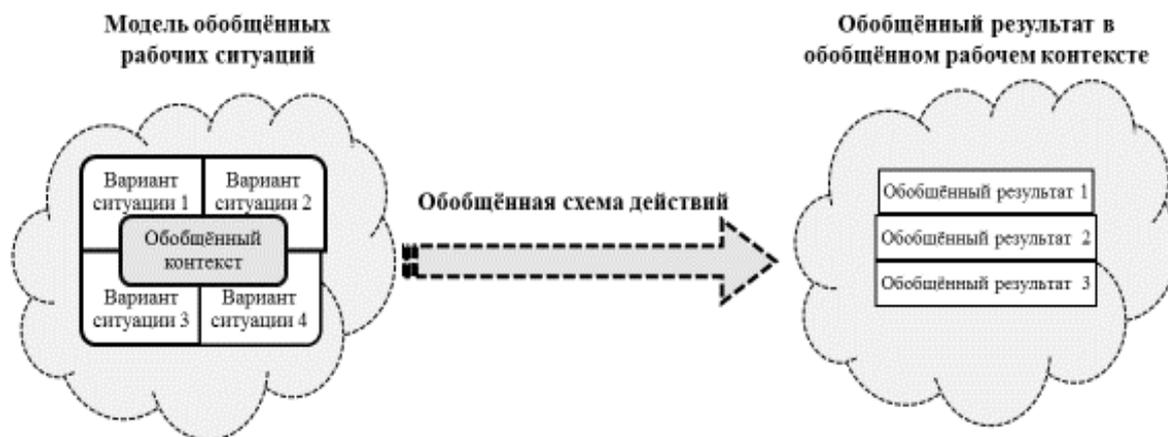
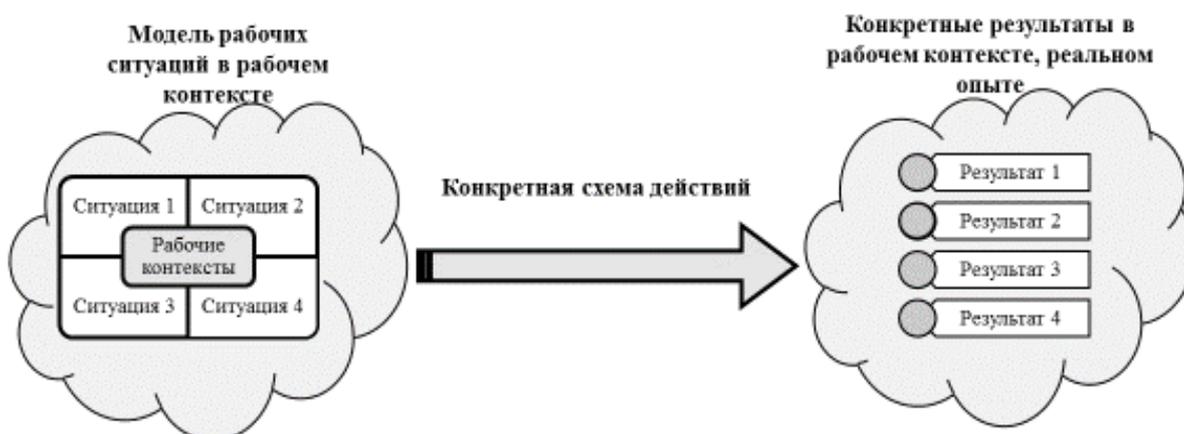


Рисунок 2. Корпоративное обучение: осваиваются модели рабочих ситуаций в рабочем контексте, конкретные действия, ведущие к реальным результатам



*Дидактико-управленческие требования к обучению. Управленческие требования (ориентиры) – это требования которые связаны с необходимостью принимать управленческие решения: об использовании обучающих технологий, относятся к решениям, которые могут разворачиваться в организациях. Дидактические требования (ориентиры) относятся к проектированию образовательных решений: постановка образовательных целей, определение критериев и способов оценки образовательных результатов, выбор формата образовательной работы и др. Общепринятого перечня совокупности управленческо-дидактических требований в практике и исследованиях нет. На основе анализа современной практики корпоративного образования мы синтезировали дидактико-управленческие требования к обучению. Помня о подчинённости дидактических требований организационно-управленческим, приведём оба вида требований совместно.*

1. Целесообразность: адекватное для задач организации соотношение ожидаемых затрат и результатов (возврат на инвестиции, возврат на ожидания).
2. Масштабируемость: возможность многократно воспроизвести

(мультиплицировать) обучающие практики. 3. Управляемость. 4. Реализуемость/практичность. 5. Интерактивность. 6. Контекстность.

Инновационные практики обучения в организациях включают следующие группы. 1) Практики, обеспечивающие освоение и адаптацию профессионального опыта в контексте корпоративного образования. В эту группу входят: тренинговые практики (поддерживающий тренинг), наставничество, менторинг, деловые игры, имитационные игры. В таких практиках выстраивается процесс, и часто, но не всегда, критериально задаётся целевой результат. 2) Практики, обеспечивающие трансформацию (преобразование) и трансляцию профессионального опыта в контексте корпоративного образования. В эту группу входят: преобразующий тренинг, фасилитация, обучение в действии, индивидуальный и командный коучинг. В практиках этой группы выстроены основные стадии процесса, и заданы критерии результативности.

*Обобщённая практика обучения для индивидуального субъекта.* В качестве обобщённой практики обучения для индивидуального субъекта выступает обучение *на основе непосредственного опыта* по циклу Колба: проживание опыта - отражающее наблюдение - концептуализация опыта - активное экспериментирование. Опыт выступает и как источник, и как объект приложения не только новых знаний/умений, но и новых смыслов. Обращение к целостным кластерам проживаемого опыта характерно для корпоративного образования (например, принцип 70-20-10 и альтернативный ему принцип 3-33). Важные черты данной практики: высокая степень включённости, проживания опыта, самостоятельные открытия (инсайты) участников, прочные, длительные следы обучения. Обратная сторона – времяёмкость, возможная ограниченность концептуализации.

*Обобщённая практика обучения для коллективных субъектов.* Особая категория коллективных субъектов – проектные и управленческие команды, производственные коллективы, обучающаяся организация. Для них характерна инновационная образовательная практика в формате «Обучение действием»: его участники генерируют новый опыт, для которого нет готовых образцов. Обобщённая модель образовательных практик для коллективного субъекта – трансформирующее обучение, которое обеспечивает 1) освоение и адаптацию и 2) трансформацию и трансляцию профессионального / производственного опыта. Её основные фазы: освоение коллективного опыта; адаптация коллективного опыта; трансформация коллективного опыта; трансляция коллективного опыта.

Инновационные практики обучения в организациях развиваются как отклик на новые жизненные, профессиональные и социальные вызовы, задачи порождения и освоения нового опыта. Их развитие и реализация в корпоративном образовании воздействуют на профессиональное мышление в образовательном сообществе, имеют высокий потенциал влияния на практику как формального, так и неформального образования. Считаем, что это влияние будет сказываться на всех ступенях образовательной лестницы, определит многие тенденции развития обучающих технологий в контексте непрерывного образования.

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта 17-06-00474 «Дидактический анализ и моделирование инновационных образовательных практик».

### **Литература**

1. Бенсон Т. Гибкого графика недостаточно. // Harvard Business Review Россия. 12 августа 2016 г. URL://<http://hbr-russia.ru/upravlenie/motivatsiya/p18064/#ixzz4PVqbZDGw> (доступ 28.09.2017).
2. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие. М.: МПГУ, 2017. 268 с.
3. Голубков С. Трансформационная программа как инструмент внедрения модели обучения "70:20:10" в современных организациях. //Управление развитием персонала. 2016. № 2 (46). С. 154-160.
4. Ермоленко В.А., Иванова С.В., Кларин М.В., Черноглазкин С.Ю. Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования: методология и практика: методическое пособие / под науч. ред. В. А. Ермоленко. М.: ИЭТ, 2013.
5. Кларин М.В. Дидактический дизайн в корпоративном образовании: модели, программы, проекты. //Педагогика. 2016. № 1.
6. Кларин М.В. Инструмент инновационного образования – трансформирующее обучение. // Педагогика. 2017. № 3.
7. Крайчинская С.Б. Кадровое обеспечение стратегии самолётостроения. Екатеринбург, 2014.
8. Люди-Х: «сплав» компетенций как новая технология подготовки инженеров-управленцев. URL: <http://skillscenter.ru/articles/view/ludi-h-splav-kompetencij-kak-novaa-tehnologia-podgotovki-inzenerov-upravlencev> (доступ 26.09.2017).
9. Ткаченко Е.В., Штейнберг В.Э. развитие профессионального образования и дифференциация компетенций как его важная тенденция. //Актуальные проблемы высшего и профессионального образования: коллективная монография. / Авторы-составители С.Н. Чистякова, Е.Н. Геворкян, Н.Д. Подуфалов. М.: Экон-Информ, 2016. С.37-46.
10. CIPD. Learning to Work. Research Report. June 2015. L.: CIPD, 2015. P. 19.
11. Bersin by Deloitte. Global Human Capital Trends 2016. S.L.: Deloitte university press, 2016.
12. Klarin M.V. Conceptual Challenges in Understanding Innovative Education in Organizational Context // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2016. Vol. 4. No. 1. P. 79-84.
13. Kolb D.A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2015.
14. Levy F., Murnane R. Dancing with Robots: Human Skills for Computerized Work. // Third Way NEXT Report, 2013. URL: <http://content.thirdway.org/publications/714/Dancing-With-Robots.pdf> (дата обращения: 28.09.2017).

15. PwC. Между стратегией и тактикой. Опрос членов советов директоров российских компаний 2016. PwC, 2016.

16. The Center for Creative Leadership. Leadership Bench: Russia. URL: [https://media.ccl.org/wp-content/uploads/2016/10/Russia-Competency-Infographic.pdf?\\_ga=2.70984983.6047772.1505977383-1203656592.1505977383](https://media.ccl.org/wp-content/uploads/2016/10/Russia-Competency-Infographic.pdf?_ga=2.70984983.6047772.1505977383-1203656592.1505977383) (доступ 28.09.2017).

17. U.S. Chamber of Commerce Foundation. The Millennial Generation Research Review. 2012.

18. Walberg H.J., Paik S.J. Effective Educational Practices. Geneva, 2000.

**А.Д. Копытов,**

*член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук,  
профессор, советник при ректорате Томского  
государственного педагогического университета*

## **РАЗВИТИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИННОВАЦИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ И ДИСКУССИОННЫЕ ПРАКТИКИ**

Для современной педагогической науки и практики одной из актуальных задач является задача развития профессионального педагогического образования, ориентированного на подготовку педагогических кадров, отвечающих прогнозным запросам общества. Как было отмечено еще во всемирном докладе ЮНЕСКО по образованию «Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии», образование XXI века должно быть ориентировано на опережающее развитие самого образования, на смещение акцентов в сторону «нормативного будущего», связанного с устойчивым развитием.

Сегодня каждое профессиональное учреждение (и педагогические здесь не исключение!) находится в режиме выявления точек развития и трансформаций. Мы согласны с Л.А. Витлицкой и В.В. Кузнецовым, что «инновационные технологии в профессионально-педагогическом образовании ... предполагают иную, чем прежде архитектуру образовательного процесса», так как от качества и профессионализма педагогического корпуса зависит качество образования на всех его уровнях вплоть до послевузовского, включая систему курсовой подготовки и переподготовки.

В данной связи разработка перспективных форм и методов профессионального педагогического образования, сопряженного с задачами национальной стратегии развития образования при учете прогнозно эффективных инновационных теоретических, практических и экспериментальных решений, позволит достичь высокого уровня в подготовке педагогических кадров.

Научный и практико ориентированный поиск направлен на создание и использование в образовательных учреждениях наиболее эффективных технологий, в том числе основанных на принципиально новых идеях; особое значе-

ние приобретает и практический инновационный опыт, опирающийся на максимальное использование личностных потенциальных способностей и педагогов, и обучающихся, что накладывает особые востребования в отношении педагогической науки. Именно ей принадлежит ведущая роль в создании современных форматов подготовки педагогических кадров. Именно эта наука, используя результаты фундаментальных исследований и прикладных разработок, проведенных в рамках иных дисциплин, призвана обеспечить разработку эффективных технологий обучения и воспитания в системе образования.

Среди всех объектов научных исследований система образования занимает особое место – и это обстоятельство еще недостаточно отрефлектировано и научным сообществом, и общественным сознанием. Так, в рамках научного поиска система образования, особенно непрерывного, выступает наиболее всеохватывающим, долговременно и систематизировано действующим, четко организованным социальным институтом, естественной системой, способной в потенции гибко координировать и гармонизировать положительные, минимизируя отрицательные факторы, влияющие на развитие личности. Именно через систему образования возможно осуществление целенаправленного социального управления развитием общества.

Несмотря на то, что проблемы образования изучаются с позиций многих наук, педагогике здесь принадлежит ведущая роль, поскольку именно ей приходится, в конечном счете, интегрировать и использовать всю информацию в целях системной организации образовательных процессов с учетом конкретных ситуаций. Философы, социологи, экономисты, юристы строят (каждый в рамках своего предмета) теоретические модели образования, предлагают соответствующие рекомендации по совершенствованию образовательных процессов. В то же время философские, психологические, социологические, экономические, медицинские, юридические и другие исследования проблем образования могут иметь практический смысл только в том случае, если они сопрягаются с собственно педагогическими исследованиями, ответственными, в конечном счете, за эффективность функционирования системы образования.

Темпы изменений в современном мире стали столь стремительными, что никто не знает, что именно потребуется знать и уметь в будущем, поэтому классическая задача педагога – «наполнить сосуд» (а именно дать обучающемуся знания, необходимые ему для выполнения в течение взрослой жизни вполне определенных социальных и профессиональных ролей) – оказывается все более бесперспективной, выдвигая на первый план задачу «зажечь сосуд». Следовательно, приоритетной социально-педагогической функцией педагога становится развитие компетенций обучающихся, а не только передача ему традиционной совокупности знаний, умений и навыков, даже если это знания, умения и навыки, отвечающие критериям современных научных областей. Однако эффективно выполнять данную функцию может только тот педагог, который сам является творческой личностью. В таком контексте мы солидарны с утверждением Н.Ф. Ильиной, параллелизирующей понятие «инновационные способности» с понятием «инновационные компетентности», что позволяет осуществлять подготовку педагога, обладающего должным уровнем

внутренней готовности к организации образовательного процесса в условиях изменений. Отметим также, что описанные нами фокусные требования находят свое отражение на законодательном уровне, в частности в Законе «Об образовании в Российской Федерации», а, следовательно, могут рассматриваться как возложенные на систему подготовки педагогических кадров.

Современная парадигма образования рассматривает обучающихся на вузовской ступени в качестве главного субъекта образовательного процесса, сущность которого состоит в том, что личность учит саму себя. Следовательно, осуществляемая в процессе профессионального педагогического образования детерминация образовательного процесса должна перерасти в самодетерминацию со стороны обучающихся.

Все большую роль в профессиональной деятельности играют не приобретенные знания людей, их опыт, умения и навыки, а возможный потенциал непрерывного развития профессиональных и личностных качеств. Общество с развитой экономикой требует и от специалиста в области образования несвойственных ранее качеств по ориентации в вопросах маркетинга, социально-экономических факторов, психологии потребителя. Ориентация на саморазвитие, профессиональное мастерство, на выработку индивидуального стиля руководства призвано постоянно формировать профессиональную компетентность руководителей образовательных учреждений. Принципиально изменились роль и место образования в жизни общества.

Таким образом, становится очевидной и актуальной разработка профессионально важных качеств специалиста как субъекта инновационной деятельности, а значит, делает необходимой разработку и внедрение системы подготовки специалистов, позволяющей корректировать профессионально-ценностные ориентации, мотивации, становление и развитие профессионального сознания и самосознания, а значит – реализовывать образовательные программы разного уровня в постоянном единстве теоретической и практической профессиональной подготовки.

Анализ научно-педагогических трудов позволяет утверждать, что внутренняя логика формирования профессиональной компетенции, как любая другая система, создается, функционирует и развивается в определенной социальной, научно-технической, экономической, культурной и политической средах, что определяет, с одной стороны, цели образования, а с другой – создает предпосылки для их реализации и дальнейшего продвижения личности по индивидуальной профессиональной образовательной траектории в направлении развития управленческих компетентностей. Применяя принцип системности в качестве методологического подхода к анализу системы образования, который позволяет рассматривать любой элемент системы как часть целого, можно утверждать, что любое качественное и количественное изменение отдельного элемента этой системы может происходить лишь в строго очерченных границах, каковыми для системы являются количественно-качественные состояния всех остальных элементов.

Данный методологический подход позволяет осуществить последовательный анализ системы образования, выявить присущие ей проблемы, наме-

тить пути их решения и разработать модель непрерывного образования в целом и на отдельных его этапах.

В данной логике характеристики единой системы непрерывного образования могут быть зафиксированы в категориях «целостность», «преемственность», «прогностичность», «гибкость и динамичность», «адаптивность» и др., создавая предпосылки для построения теории, отражающей свойства рассматриваемой системы с достаточной полнотой и объективностью, при этом механизмом ее построения выступает синтез соответствующих содержательных характеристик, относящихся к той или иной категории.

Понимание системы профессионального педагогического образования как целостного объекта, обладающего рядом инвариантных свойств и характеристик, служит ориентиром в организации исследований в сфере образования.

Вместе с тем при формировании данной системы необходимо понимать, что любые инновационные элементы системы должны быть сопряжены с функционированием традиционных компонентов и системы самообразования, ориентированного на опережающее кадровое обеспечение всех образовательных учреждений.

В настоящее время можно наблюдать широкую палитру инновационных поисков, осуществляемых в учреждениях профессионального педагогического образования.

В контексте обзора инновационных практик обозначим ряд векторов, разработка которых позволит создать развивающуюся систему непрерывного профессионального педагогического образования. Первым вектором выступит определение возможностей и границ обеспечения мобильности и непрерывности процесса профессионализации; вторым – определение параметров структуры управления и выявление специальных организационных форм; третьим – анализ структурных изменений к содержательным компонентам.

Выделим и представим несколько основных типов инновационных практик, реализуемых в сфере профессионального педагогического образования.

Первым типом инновационных практик, получивших достаточно широкое распространение, являются механизмы «проблемно-модульного обучения, которое относится к инновационным технологиям, является принципиально иное построение образовательного процесса в профессионально-педагогическом вузе, внедрение модульного расписания, увеличение доли самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения».

Вторым типом инноваций, представляющим интерес в аспекте заявленной проблемы, выделим исследование, представленное В.П. Овечкиным и А.Е. Причининым. Авторы утверждают, что «высокие темпы перемен и их неопределенность являются основным детерминирующим фактором современного общества, существенно обостряющим потребность в совершенствовании педагогического образования. ... Очевидно, что происходящие изменения в системе педагогического образования – это ответ педагогических институтов на вызовы современного мира».

Описанные ими основания и структура инновационного педагогического образования достаточно дискуссионны. Так, авторы выделяют в качестве центральных элементов инновационного педагогического образования три элемента (интересно, что используемые ими понятия «блок», «компонент», «модуль» используются как синонимы, без градации):

«- сложившуюся совокупность знаний, опыта и отношений в преобразовательной деятельности, эволюцию их развития в зависимости от потребностей и зависимость потребностей от достигнутых результатов. Это знание об исследованной в науке и реализованной в практике преобразовательной деятельности человека и общества;

- совокупность противоречий, проблем (трудностей, препятствий) и конкретных задач, тенденций культурно-технологического развития, их основания, зависимость от изменившихся потребностей. Это, образно говоря, знание о незнании;

- совокупность знаний и опыта поиска новых решений известных и вновь возникших проблем, то есть методология и методы активизации творческого мышления, технология проектной творческой деятельности. Это является условием и средством достижения более высокого качественного результата и снижения негативных последствий деятельности».

Третий тип инновационного подхода к профессиональному педагогическому образованию описан Д.С. Ткач и представлен как сопряженная образовательная система. Её исследовательская позиция опирается на утверждение о том, что сфера профессионального педагогического образования – единственная, формирующая стратегически ресурс, т.е. кадры, аккумулирующие и транслирующие ценности общества, воспитывающие человека, ответственного за освоение и воспроизведение этих ценностей. Это позволило ей инновационно переосмыслить теорию педагогических систем Н.В. Кузьминой как «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей».

Предложенная и апробированная на практике сопряженная педагогическая система выступает как «сложная нелинейная динамическая система, которую характеризуют открытость и целенаправленность, единство и целостность, взаимосвязь и взаимозависимость ее компонентов, структурность и результативность».

Д.С. Ткач утверждает, что «взаимодействующие самостоятельные образовательные подсистемы высшей и низшей ступени при сопряжении не утрачивают свою идентичность, в то время как их общие возможности создания уникального образовательного (педагогического) пространства значительно расширяются», при этом «взаимодействие различных педагогических систем не только не приводит к нивелированию их специфики, но и обогащает потенциал образовательного пространства в целом, усиливает жизнеспособность их компонентов и дает возможность создать особую педагогическую среду».

Автор аргументированно доказывает, что сопряжение различных педагогических систем позволяет эффективно решать не только задачи профес-

сиональной подготовки будущих педагогов, но и активизировать процессы профориентации на педагогическую деятельность обучающихся общеобразовательных учреждений, а также создавать пространство постоянного профессионального развития для педагогов.

Следующим типом разрабатываемых инновационных практик в сфере профессионального педагогического образования обозначим формат образовательных кластеров, которые, по мнению разработчиков, гарантированно обеспечивают решение задачи, а именно формируют адекватного запросам современного образовательного пространства профессионала, осуществив «переход от массово-репродуктивного производства специалистов к их индивидуально-творческой подготовке, к формированию творческой конкурентоспособной личности учителя».

Опираясь на исследования Г.В. Мухамедзяновой о формировании и развитии образовательных кластеров, авторский коллектив в составе Н.Н. Давыдовой, Б.М. Игошева, А.А. Симоновой и С.Л. Фоменко, теоретически разработал и апробировал на практике образовательные кластеры как «органическое слияние всех заинтересованных организаций в единый комплекс непрерывного педагогического образования», реализуемые с использованием такого инструмента управления процессами непрерывного усовершенствования деятельности как бенчмаркинг, ориентированный на выявление ключевой проблемы, разработку специальных инструментальных пакетов для ее решения, постоянный мониторинг и пр.

На наш взгляд, образовательные кластеры могут быть рассмотрены как разновидность описанной выше формы сопряженных образовательных систем, хотя и имеют ряд специфических особенностей. Так, авторы рассматривают кластеры как единые динамические структуры, устойчивое ядро распространения новых знаний, технологий, продукции, обладающие высокой степенью информативности и характеризующиеся как междисциплинарные.

Итак, образовательное пространство профессионального педагогического образования сегодня переживает настоящий «бум инноваций», что, несомненно, налагает на педагогическую науку ответственность за разработку унифицированных критериев и показателей, которые позволят выявить из них наиболее эффективные.

### **Литература**

1. Всемирный доклад по образованию 1998 года: Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. Барселона: ЮНЕСКО, 1998. 176 с.
2. Витвицкая Л.А., Кузнецов В.В. Особенности инновационных технологий в высшем педагогическом образовании // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – №11 (186) – С.223-226.
3. Ильина Н.Ф. Система непрерывного инновационного профессионального педагогического образования: сущность, особенности реализации, управление // Вестник ЯГУ. – 2010, том 7, №1 – С.83-88.
4. Овечкин В.П., Причинин А.Е. Инновационное педагогическое образование: область повышенного риска // Вестник Удмуртского университета.

Серия: Философия. Социология. Психология. Педагогика. – 2012. Вып. 2. – С.34-40.

5. Ткач Д.С. Сопряженная образовательная система профессионального педагогического образования //Вестник МГИМО. – 2013. - №1(28). – С.200-204.

6. Давыдова Н.Н., Игошев Б.М., Симоновой А.А., Фоменко С.Л. Образовательный кластер как системообразующий компонент региональной модели непрерывного педагогического образования// Педагогическое образование в России. – 2014. – №10 – С.72-77.

**С.Л. Леньков,**

*доктор психологических наук, профессор,  
главный научный сотрудник*

*ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО»*

**Н.Е. Рубцова,**

*доктор психологических наук, доцент,  
главный специалист управления координации  
научных исследований РАО*

## **ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Целью представленного исследования было выявление научно обоснованных целевых ориентиров совершенствования профориентации и профессиональной подготовки (в том числе, высшего и профессионального образования). В ходе исследования показано, что данные ориентиры объективно обусловлены, с одной стороны, современными тенденциями изменений реальной сферы профессионального труда (далее – *сфера труда*), а с другой – некоторыми серьезными проблемами, относящимися к отсутствию, «разрывам» между сферой труда и системами профессиональной подготовки и профориентации. За основу изложения полученных результатов взяты выявленные различные грани общей проблемы упомянутых «разрывов», для каждой из которых предложены определенные конструктивные пути решения.

### *1. Проблема востребованности профессий и специальностей*

Современная сфера труда подвержена быстрым и интенсивным изменениям, которые в принципе должны оперативно учитываться в профориентации и профессиональной подготовке. Однако на практике система образования в этом плане часто оказывается консервативной. Это порождает множественные противоречия, во-первых, внутренние для системы образования, проявляющиеся в конфликтах между системами профориентации и профессиональной подготовки, а во-вторых – внешние, состоящие в разноплановых расхождениях между каждой из данных систем и объективными требованиями сферы труда.

Более того, зачастую не так просто понять, какие изменения сферы труда являются долговременными, а какие – лишь случайными, ситуативными флук-

туациями. Подобные вопросы требуют специального анализа, для проведения которого у исследователей зачастую недостаточно объективных данных. Такая недостаточность, в свою очередь, приводит к широкому распространению в сфере научного обеспечения профессионального и высшего образования псевдо- и квазинаучной аргументации, которую Карл Ясперс называл «современной софистикой». Ее суть состоит в подмене объективных фактов оценками не просто субъективными (не «ответственно субъективными», что характерно, например, для экспертных оценок, правомерно получивших распространение в сферах науки и образования), а дилетантскими, декларативными или конъюнктурными. Примеры подобного рода любой заинтересованный читатель легко обнаружит самостоятельно. Мы ограничимся лишь одним примером, связанным с профессиями и специальностями высшего образования, отметив, что аналогичные противоречия проявляются для среднего и начального профессионального образования.

Речь пойдет о мониторинге трудоустройства выпускников вузов, осуществляемом Минобрнауки России. Сам факт такого мониторинга следует только приветствовать, равно как и усилия, направленные на повышение его объективности: данные по собственно трудоустройству теперь предоставляют не сами вузы, а Пенсионный фонд России. Впечатляют и результаты последнего мониторинга, согласно которому из выпускников вузов 2015 года по России в целом в 2016 году оказались трудоустроенными 75%. Казалось бы, какие еще нужны подтверждения эффективности существующей системы профессиональной подготовки, более того – ее тесной и непосредственной связи с реальной сферой труда? Вместе с тем, при попытке оценить это достижение более объективно возникает ряд «неприятных» вопросов, на которые представленные результаты данного мониторинга ответов не дают. Для формулировки подобных вопросов нам понадобится понятие *трудового поста*, а также тот факт, что профессиональная деятельность выполняется не в абстрактном «пространстве труда», а на трудовых постах, связанных с конкретным предприятием (организацией), его руководством и составом работников, определенными трудовыми функциями и задачами. Тогда упомянутые вопросы можно представить следующим образом:

1) какая часть работающих выпускников **вузов** работает на трудовых постах, действительно требующих **высшего** образования?

2) какая часть работающих выпускников вузов работает на трудовых постах, соответствующих **профилю** полученной профессиональной подготовки?

3) какая часть работающих выпускников вузов была трудоустроена именно благодаря **обучению в вузе**, а не получила работу без всякой связи с ним?

4) как, не имея ответов на три первых вопроса, можно делать выводы о востребованности на рынке труда собственно **выпускников** тех или иных вузов или представителей определенных **направлений подготовки**? Но именно такие выводы представлены в цитируемых результатах мониторинга, например: «Перечень наиболее востребованных укрупненных групп направлений подготовки и специальностей практически не изменился, лучшие результаты показывают

выпускники, окончившие инженерные и медицинские направления подготовки и специальности (доля трудоустройства выше 80%)».

Разумеется, для страны намного лучше, когда 75% выпускников вузов в течение следующего за выпуском года оказываются хоть как-то трудоустроенными, чем если бы было наоборот. В силу этого рассматриваемые результаты мониторинга содержат, безусловно, важные социально-экономические показатели, характеризующие молодежную трудовую занятость (или, соответственно, безработицу, проблема которой является весьма острой во всем мире) в секторе выпускников вузов. Вместе с тем, поставленные вопросы показывают, что данный мониторинг с объективной необходимостью требует дальнейшего совершенствования своей организации, процедуры и методической базы. Без этого рассмотренная выше интерпретация его результатов является во многих аспектах некорректной. При этом она автоматически запускает следующую цепочку также не вполне корректных оценок и действий:

1) вузы, показавшие высокие результаты по данным этого мониторинга, вполне естественно используют их при проведении профориентационной работы; с другой стороны, они могут «успокоиться» и не предпринимать особо серьезных усилий по совершенствованию своих собственно образовательных программ (ведь выпускники и без этого вполне востребованы!);

2) аналогично, всевозможные службы профориентации и трудоустройства, кадровые агентства и т.п. организации формируют на основе данных этого мониторинга перечни наиболее востребованных профессий и специальностей высшего образования, соответствие которого запросам реальной сферы труда является, мягко говоря, сомнительным;

3) школьники и иные лица, осуществляющие профессиональное самоопределение, опираются на подобную информацию (заметим попутно, что другая имеющаяся аналогичная информация зачастую еще менее достоверна – например, рейтинги профессий, специальностей или образовательных учреждений, составляемые теми или иными организациями и структурами самостоятельно), определяя путь своего профессионального развития и выбирая соответствующее учреждение высшего образования.

Таким образом, одним из важных целевых ориентиров совершенствования как системы профессиональной подготовки, так и системы профессиональной ориентации является ликвидация «разрыва» между потребностями реальной сферы труда в кадрах различной квалификации и специализации и не всегда адекватным отражением этих требований, с одной стороны, в номенклатуре и содержании профилей профессиональной подготовки, а с другой, в базовой, опорной информации об актуальном состоянии «мира профессий», используемой при проведении профориентации и осуществлении *психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения*.

*2. Проблема «разрыва» между требованиями сферы труда и содержанием профессиональной подготовки*

Требования к субъекту труда определяются теми реальными, конкретными трудовыми постами, актуальная совокупность которых репрезентирует тот или иной вид труда, должность, специализацию, специальность, профессию. А

не наоборот. Следовательно, для эффективной профориентации и профессиональной подготовки не просто желателен – категорически объективно необходим постоянный мониторинг реальной сферы труда.

В свою очередь, профессиональная подготовка зачастую проводится так, как будто реальные трудовые посты, на которые придет выпускник, должны следовать ее канонам (а не наоборот). Такой подход, безусловно, является ошибочным. Но при этом в последнее время наблюдается и другая крайность: широкое привлечение так называемых «работодателей» к определению содержания профессиональной подготовки, в частности, в высшем образовании. Сама по себе эта идея вполне разумна, но для ее полноценной реализации необходимы два условия: 1) наличие большого количества (а не крайне ограниченного числа) работодателей, способных представить весь широкий спектр трудовых постов и видов труда, соответствующих тому или иному профилю подготовки; 2) специальная, научно и методически обоснованная организация взаимодействия с этими работодателями, учитывающая, в частности, их компетентность в области образования. Без выполнения этих двух условий привлечение работодателей к формированию содержания, методов, форм, критериев профессиональной подготовки может оказаться не только бесполезным, но и вредным.

### *3. Проблема «разрыва» между требованиями функционального и личностного профессионализма*

С позиций педагогики и педагогической психологии данная проблема относится к более общей и весьма традиционной проблеме необходимого единства, неразрывной взаимосвязи обучения и воспитания (К.Д. Ушинский, Б.Г. Ананьев и др.). Вместе с тем, мы намеренно специфицировали ее с позиций психологии труда, поскольку конечной целью функционирования систем профориентации и профессиональной подготовки является, в первую очередь, формирование полноценного субъекта труда, готового к эффективной самостоятельной деятельности. Отметим также, что в такой спецификации нет ничего ни утилитарного, ни технократичного: речь идет вовсе не о том, чтобы с наименьшими затратами сил, времени и средств «штамповать» для рынка труда так называемую «рабочую силу», а о том, что профессиональная деятельность является неотъемлемым атрибутом всего жизненного пути человека и при этом во многом определяет его личностное и социальное развитие. Другими словами, без полноценного труда человек не может быть полноценной личностью, а профессионально выполняя такой труд человек «по определению» становится субъектом труда, что никак не умаляет, а, напротив, обогащает (в идеале) его прочие, не менее важные социальные и личностные проявления.

Таким образом, распространение требования «единства обучения и воспитания» на сферу профессиональной подготовки – это не просто дань традиции, а запрос, вполне прагматичный и современный: для многих видов труда на ключевые позиции выходят психологические, в том числе, личностные требования к субъекту труда, а их обеспечение – это уже, очевидно, прерогатива именно воспитания. Таким образом, современный профессионализм по-прежнему складывается из профессионализма функционального (профессиональная компетентность) и личностного. Соответственно, формирование этих

двух взаимосвязанных форм профессионализма представляют две переплетающиеся магистральные линии профессионального становления.

Характеризуя профессиональный путь человека, используют различную терминологию (например, карьера), но наиболее научно обоснованными в психологии и педагогике являются категории профессионального становления и профессионального развития. Эти категории являются, в определенном смысле, конкурирующими, поэтому уточним свою позицию по отношению к ним. С нашей точки зрения, профессиональное становление является категорией более широкой, чем профессиональное развитие, включая в себя, помимо последнего, определенные периоды профессионального «застоя», профессиональных кризисов, депрофессионализации и т.п. Поэтому далее будем использовать термин «профессиональное становление».

В онтогенезе профессиональное становление включает в себя профессиональную ориентацию, профессиональное самоопределение, профессиональную подготовку и последующее «наращивание» профессионализма в ходе самостоятельного выполнения определенной профессиональной деятельности. При этом профессиональное становление конкретного человека зачастую множественно и вариативно, нередко имеет циклический характер, а главное – с необходимостью сопровождается выполнением различных видов деятельности – игровой, учебной, учебно-профессиональной, собственно профессиональной. Поскольку при выполнении любой деятельности «существенно меняется и развивается сам ее субъект», подобные изменения необходимо учитывать, прогнозировать и целенаправленно осуществлять, в том числе, в ходе профориентации и профессиональной подготовки.

В то же время, можно констатировать, что сегодня наблюдается определенная и очень существенная диспропорция между учетом изменений, с одной стороны, функциональных (например, знаний, умений, навыков, или, в терминологии современных отечественных профессиональных и образовательных стандартов, «компетенций»), которым уделяется доминирующее внимание, а с другой – личностных, которые, соответственно, если и учитываются, то фактически только по «остаточному» принципу, в «фоновом» режиме. Декларируемая апологетами компетентного подхода некая мотивационная (т.е., по сути, личностная) «нагруженность» компетенций, формирование которых объявлено если не целью, то, по крайней мере, критерием профессиональной подготовки, положения не спасает. За ее пределами остается множество иных личностных свойств человека, некоторые из которых оказываются критичными для тех или иных видов профессиональной деятельности.

Важно подчеркнуть, что речь идет вовсе не об игнорировании воспитания (или формирования личности) образовательными учреждениями, осуществляющими профессиональную подготовку того или иного уровня. Во многих из них воспитательная работа поставлена хорошо, формируемые в образовательном процессе личностные свойства нередко закреплены документально («модель выпускника» и т.п.). Речь идет о другом: о том, как подобные свойства связаны с реальными, объективными требованиями той профессиональной деятельности, к которой готовится обучающийся? При попытке получить ответ на

этот вопрос вырисовываются контуры глубокого «разрыва», начиная с того, что личностные требования актуальных видов труда зачастую просто неизвестны ни образовательному учреждению, ни представителям служб профориентации или трудоустройства. Нередко в профессиограммах и иных описаниях традиционных профессий используются, в лучшем случае, данные «советской» психологии и профориентации, полученные в 1970-е-1980-е годы и «кочующие» из одного справочного издания в другое на протяжении десятилетий. Но реальная сфера труда за это время существенно изменилась: принципиально другими стали социально-экономические условия труда («рыночная экономика»), отношения между субъектами совместной трудовой деятельности, психологическое содержание многих, в том числе, вполне традиционных видов труда. В отношении же новых, появляющихся видов труда никаких данных, как правило, не имеется, и откуда работодатели и представители рекрутинговых агентств берут личностные требования к новым видам труда – остается загадкой.

Другая, не менее важная часть проблемы состоит в том, что далеко не все личностные качества человека являются достаточно пластичными на том этапе его онтогенеза, который соответствует профессиональной подготовке. Другими словами, по крайней мере, некоторые личностные качества к определенному возрасту уже являются стабильными и не могут быть легко и просто изменены в образовательном процессе, как бы этого ни хотелось. Причины могут заключаться как в природной (в том числе, генетической) обусловленности подобных личностных свойств, так и в их нормативно раннем закреплении в структуре личности. Отсюда в «полный рост» возникает проблема профессионального психологического отбора, причем, при приеме не только на работу, но и на профессиональную подготовку. Такой отбор целесообразно проводить для профессий и специальностей, не только «экстремальных», но и наиболее массовых, обычных (хотя, разумеется, дифференцируя его специфику). Среди последних особенно «вопиющим» выглядит фактическое отсутствие сегодня личностного психологического отбора для будущих врачей, педагогов, психологов, социальных работников (и т.д., и т.д.). Особенно важно подчеркнуть, что проводить упомянутый психологический отбор (тем более, личностный) должны квалифицированные, сертифицированные специалисты (попутно заметим, что сама система их подготовки и аттестации на сегодняшний день отсутствует), а не «самоназначенные» сотрудники кадровых служб тех или иных компаний и структур. Как следует из приведенных выше примеров, инструментарий для такого отбора должен быть не просто отобран (из существующего): во многих случаях он должен быть фактически разработан заново (с проведением стандартизации и иных процедур психометрической проверки).

В условиях же отсутствия подобного отбора нередко происходит следующее. Обучающийся сначала выбирает профессию и специальность, очень мало зная о своем личностном соответствии ее требованиям, затем, допустим, старательно учится по той или иной программе подготовки, в полной мере овладевая функциональной стороной профессионализма. И лишь приступив к самостоятельной трудовой деятельности, неожиданно понимает, что его фактически обманули: необходимая личностная сторона профессионализма оказалась

для него, по тем или иным причинам, недоступной, и он обречен либо оставаться негативным профессиональным маргиналом, либо менять профессиональный выбор и начинать все заново.

#### *4. Проблема качественной неполноты требований вида труда*

Данная проблема тесно связана с предыдущей и имеет фактически те же «болевы точки» своих источников, поэтому рассмотрим ее лишь кратко.

Речь пойдет о том, что, помимо личностных требований, для эффективного выполнения многих видов профессиональной деятельности от субъекта труда нередко требуются и некоторые иные свойства:

- 1) физические (рост, вес, строение тела и др.),
- 2) социально-демографические (пол, возраст, язык, культурная идентичность и др.),
- 3) психофизиологические (сенсорно-перцептивные, психомоторные, ресурсные и др.),
- 4) психологические (коммуникативные, интеллектуальные, эмоционально-волевые, социального взаимодействия, потребностно-мотивационные и др.).

Тесно связана с данной проблемой гипертрофированная роль «выученной» составляющей профессиональной компетентности – при игнорировании или недооценке физических, психофизиологических, психологических (в том числе, личностных), с одной стороны, особенностей обучающихся, а с другой – требований конкретных видов труда. Ярким проявлением такого игнорирования является, в частности, фактическое отсутствие многих подобных требований как в профессиональных, так и в образовательных стандартах.

Таким образом, для научно обоснованной и целенаправленной психолого-педагогической поддержки различных этапов профессионального становления необходим мониторинг соответствия конкретного человека психологическим и иным требованиям различных видов труда. Для упорядоченности процедуры, критериев и результатов такого мониторинга в качестве его методологической и методической основы можно использовать *интегративную психологическую классификацию профессиональной деятельности*.

#### *Заключение*

Выявленные в ходе исследования тенденции изменений современной сферы труда с необходимостью требуют своего учета в изменениях требований к субъекту труда. В силу этого, в свою очередь, необходима научная разработка новых конструктивных путей учета и реализации подобных требований при совершенствовании системы профессиональной ориентации и профессиональной подготовки. Важными и объективно необходимыми целевыми ориентирами такого совершенствования являются:

- организация непрерывного мониторинга реальной сферы труда на предмет: а) востребованности представленных в ней видов труда, должностей, профессий, специальностей, специализаций; б) содержания профессиональной подготовки, необходимой для различных видов труда; в) физических, социально-демографических, психофизиологических, психологических (в том числе, личностных) требований к субъекту труда со стороны тех или иных видов труда;

- организация непрерывного мониторинга сферы профессиональной подготовки на предмет: а) востребованности выпускников различных направлений и специальностей подготовки с учетом соответствия трудоустройства уровню и профилю полученного образования, а также непосредственной роли образовательного учреждения в получении работы; б) соответствия абитуриентов и обучающихся качественно разнородным (физическим, социально-демографическим, психофизиологическим, психологическим) требованиям к субъекту труда, предъявляемым реальной сферой труда; в) соответствия содержания профессиональной подготовки требованиям реальной сферы труда;

- организация четкого взаимодействия между сферой реального труда, системой профориентации и системой профессиональной подготовки в плане научного обоснования, унификации, обеспечения полноты и достоверности требований к субъекту труда, включая широкое развитие системы многоэтапной психологической диагностики для определения соответствия свойств каждого оптанта профессионального выбора требованиям тех или иных предпочитаемых видов профессиональной деятельности;

- интенсивная разработка и масштабная психометрическая проверка методического инструментария, необходимого для профориентационной, консультационной и «отборочной» психодиагностики оптантов профессионального выбора и обучающихся системы профессиональной подготовки.

### **Литература**

1. Давыдов, В. В. Нерешенные проблемы теории деятельности // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 2. – С. 3-13.
2. Климов, Е. А. Введение в психологию труда. – М.: Изд-во МГУ, 1988.
3. Мониторинг трудоустройства выпускников [Электронный ресурс] / Минобрнауки России. – URL: [http://vo.graduate.edu.ru/#/?year=2015&year\\_monitoring=2016](http://vo.graduate.edu.ru/#/?year=2015&year_monitoring=2016) (дата доступа 14.09.2017).
4. Рубцова, Н. Е. Психологическая классификация современной профессиональной деятельности. В 2-х кн. – Тверь: ТФ МГЭИ, 2012.
5. Чистякова, С. Н. Системная поддержка и сопровождение формирования профессионального самоопределения обучающихся // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 4. – С. 1-5.
6. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / Пер. с нем. – М.: Политиздат, 1991.
7. Neary, S., Hanson, J., & Cotterill, V. A Career in Career – understanding what career looks like in the career development sector [Electronic resource] // Careers Matters. 2017. V. 5(1). P. 20-21. URL: <https://derby.openrepository.com/derby/handle/10545/621484> (access date 14.09.2017).

**С.А. Боргояков,**  
*доктор педагогических наук,*

## ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА И РОДНЫЕ ЯЗЫКИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Для Российской Федерации, в которой проживают представители 193 национальностей, и они говорят на почти трёх сотнях языков и диалектов, поддержка и развитие языкового и культурного разнообразия – это не только вопрос сохранения этнокультурной идентичности народов, образующих российское общество, но и одно из главных условий и факторов обеспечения межнационального согласия и укрепления государственности страны.

Основой государственной языковой политики, включая политику в области образования, является стратегия формирования и укрепления сбалансированного русско-национального и национально-русского двуязычия, при котором обеспечивается знание русского языка как государственного всем населением и поддерживается изучение *родных языков*<sup>5</sup> народов России.

Однако в последние годы деятельность органов власти как на федеральном, так и на региональном уровнях в реализации провозглашенной цели языкового образования вызывает острые дискуссии в обществе, что свидетельствует о наличии серьезной проблемной ситуации по данному вопросу, требующей своего осмысления и разрешения. Дискуссии касаются не только качества нормативно-правового обеспечения современной языковой политики, но и теоретико-методологических оснований языкового образования, его содержания, целей и способов реализации. Об остроте проблемы свидетельствует тот факт, что в некоторых российских республиках общественные движения высказывали претензии к системе образования по поводу сокращения в школах часов изучения русского языка, или национальных языков, нарушения языковых прав того или иного этнического сообщества.

Выступая на заседании президентского Совета по межнациональным отношениям в июле 2017 г. в столице Республики Марий Эл Йошкар-Оле, В.В. Путин отметил, что «русский язык для нас – язык государственный, язык межнационального общения, и его ничем заменить нельзя, он естественный духовный каркас всей нашей многонациональной страны. Его знать должен каждый. Языки народов России – это тоже неотъемлемая часть самобытной культуры народов России. Изучать эти языки – гарантированное Конституцией право, право добровольное. Заставлять человека учить язык, который для него родным не является, так же недопустимо, как и снижать уровень и время преподавания русского».

Несовершенство языковой политики и сложившаяся в регионах ситуация с преподаванием в школе русского и родных языков, подвергающиеся критике как со стороны ученых и политиков, так и со стороны родительского сообщест-

---

<sup>5</sup> В статье термин «родной язык» (в значении «нерусский») является эквивалентом термину «этнический язык/языки», а также термину «национальные языки» советского времени

ва, актуализируют необходимость модернизации государственной политики в сфере национального/языкового образования.

Для решения данной проблемы, во-первых, необходим анализ и осмысление опыта организации языкового образования в отечественной школе во взаимосвязи со стратегией национальной политики государства на разных этапах его развития, во-вторых - мониторинг состояния этнокультурного образования и наличие достоверных статистических данных о языковой ситуации в регионах, количестве школьников, изучающих родные языки народов страны.

Несмотря на то, что в СССР сохранение национальных меньшинств, их культур и языков входило в число приоритетных задач национальной политики государства, в результате реализации цели по формированию новой исторической общности - «советский народ», с общей социалистической идеологией и единым русским языком общения, использование родных языков в системе образования, начиная с реформы школы 1958 года, стало ограничиваться и большинство из них было вытеснено из общественной жизни в бытовую сферу, а некоторые даже и из семьи. Ко времени распада СССР и советской системы образования базовый принцип национальной школы «школа на родном языке» по существу сменился иным принципом – «русская школа с родным языком в качестве учебного предмета».

Политика свертывания национального образования и фактический отказ от обучения на родных языках на среднем и старшем уровнях привели к тому, что во второй половине 1980-х годов из 18,5% детей нерусских национальностей РСФСР только 9 % посещали национальные школы, в которых преподавались 44 родных языка. Обучение осуществлялось на 18 (20) языках, причем 11 языков на протяжении 1-3 лет обучения, ещё три языка — 4 лет. В той или иной степени, сохранились средняя и старшая ступени школы на родном языке у башкир и татар — 10 лет, якутов и тувинцев — 7 лет.

Одновременно с общей тенденцией расширения русскоязычия в советском обществе в языковых ориентациях населения происходило постоянное возрастание числа представителей нерусских народов, считающих родным русский язык, и уменьшение среди них количества владеющих языком своего этноса. Так, например, если по данным первой советской переписи 1926 г. 96,5% *коми-зырян* родным языком называли язык своего этноса и лишь 3,4% указали в качестве родного языка русский, то к 1989 году доля, считающих родным язык своей национальности, среди них уменьшилась до 71%. Доля, считающих родным русский язык, увеличилась до 28,9%.

Стимулируя необходимость изучения русского языка, переводя программы обучения в школах на русский язык, игнорировалась проблема родных языков. В результате молодому поколению нерусского населения страны стал характерен асимметричный *русско-национальный билингвизм*.

В то же время, несмотря на неоднозначность советской модели национальной политики, в СССР удалось сохранить разнообразие и языковое богатство этнических групп.

В 1990-е годы в Российской Федерации произошла принципиальная смена парадигмы урегулирования процессов межэтнических взаимодействий, ко-

гда советская модель интеграционной национальной политики, реализовывавшейся в ассимиляционных стратегиях по формированию советского народа, стала вытесняться идеологиями поликультурализма.

Для защиты и развития языков и культур народов был принят ряд специальных мер, посвященных языкам, в которых государство взяло на себя обязательства по защите всех «родных» языков.

В соответствии с Конституцией РФ (1993), законом «О языках народов РСФСР» (1991) государственным языком Российской Федерации является русский язык, всем народам гарантируется «право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития»; национальные республики в составе Российской Федерации получили право устанавливать статус национального языка на своей территории. В нормативных актах также было определено, что создание условий для сохранения и развития малочисленных народов и этнических групп, не имеющих своих национально-государственных образований, или проживающих за их пределами, находится в компетенции высших органов государственной власти страны, которые должны разрабатывать программы по их сохранению и развитию.

Закон РФ «Об образовании» (1992) предоставил регионам возможность строить систему образования в зависимости от местных условий, гарантировал право граждан на получение основного общего образования на родном языке.

В многонациональной Российской Федерации установки на принципы равенства и исключения дискриминации по национальной, языковой или религиозной принадлежности являются важными, но недостаточными. Совершенно очевидно, что простая констатация равенства не гарантирует его на практике. Сложившаяся система федерального устройства российского государства в значительной мере влияет на учет интересов этнических, культурных и языковых сообществ. Провозглашая принцип этнического и языкового равноправия, законодательство регионов, согласно сложившейся с советских времен практике, ориентировано на создание наиболее благоприятных условий для сохранения и развития языка народа (языков народов), давшего название субъекту федерации – «титульной» нации, а также коренным этническим общностям, проживающим на данной территории длительный исторический срок. Тем самым законодательно закрепились диспропорция, согласно которой только представители «титульных национальностей» (т.е. обладающие своими национально-административными территориями) реально могут удовлетворять свои этнокультурные потребности во всех сферах – политической, экономической, культурной. В то же время языки «нетитульных» этнических групп не имеют такого внимания со стороны государства.

Поэтому, в зависимости от социально-демографических характеристик народов страны (статус в политико-административной системе государства, общая численность, компактность или дисперсность расселения, уровень индустриально-экономического и социокультурного развития и др.) этнические языки объективно находятся в неравном положении, выполняют неодинаковые общественные функции и имеют разные возможности в образовательной сфере.

В соответствии с проводившейся в 1990-е гг. федеральным центром и регионами страны политикой этнокультурного плюрализма в форме институционализации и спонсирования «многонациональности» (реализация идеи «берите суверенитета сколько проглотите») образовательная политика была направлена на ликвидацию монополии государства на «социальный заказ» школе и на расширение прав и возможностей субъектов образовательного процесса в удовлетворении своих интересов и целей в образовании.

Для защиты и развития национальных культур и языков, и одновременно обеспечения единства федерального образовательного и культурного пространства в качестве основного нормативного документа был введен государственный образовательный стандарт (ГОС), состоящий из федерального и национально-регионального компонентов.

Главным результатом модернизации национальной школы России в соответствии с новой нормативно-правовой базой был переход от единой унифицированной советской школы на русскоязычной основе к дифференцированному спектру *этнокультурных школ*<sup>6</sup> с восстановлением у многих народов преподавания на родном языке и расширением в содержании образования национальной культуры.

Возвращение в школу родных языков привело к значительному их увеличению как в качестве языков изучения, так и языков обучения. Ко времени отказа от компонентного принципа структурирования содержания образования и ликвидации национально-регионального компонента путем изменения понятия и структуры ГОС (2007 г.) в этнокультурных школах РФ в роли языков обучения выступали 33 языка, а в качестве учебного предмета еще 47 языков (с учетом субвариантов мордовского - эрзя/мокша и марийского - горные/луговые, языков).

Таким образом, либерализация национальной политики и языкового законодательства в постсоветской России позволила увеличить число родных языков, изучаемых в школе, к 2005 году с 44 до 80, а число языков обучения - с 18 до 33. Причем произошло не только количественное, но и качественное увеличение: число языков обучения на ступени основного общего образования выросло с 2 до 4, а в средней (полной) школе - с 2 до 13.

Важной особенностью языкового законодательства республик в составе Российской Федерации стало право устанавливать свои государственные языки. В соответствии с республиканскими конституциями и законами о языках статус *государственных языков республик* получили 33 языка (после присоединения Крыма их число увеличилось до 35), а также было постулировано их равноправное положение и функционирование в данном регионе наряду с государственным языком российской Федерации - русским языком. Причем в решении вопроса регулирования изучения в системе образования республиканских госу-

---

<sup>6</sup> термин «национальная школа» был изъят из официальных документов Министерства образования и науки РФ (одобрено Коллегией Министерства образования РСФСР 22.02.1990 г.)

дарственных языков региональные законодательства обладают определенной вариативностью.

В ряде субъектов Российской Федерации были приняты нормативно-правовые акты, на основании которых в образовательные программы школ было введено обязательное изучение республиканских государственных языков как учебного предмета (республики Башкортостан, Дагестан, Ингушетия, Калмыкия, Коми, Марий Эл, Мордовия, Северная Осетия, Татарстан, Чувашия, Чечня, Якутия).

В других республиках изучение государственного языка стало обязательным для детей, для которых этот язык является родным (республики Адыгея, Кабардино-Балкария, Карачаево-Черкесия).

В третьей группе республик языковое законодательство можно отнести к «рекомендательному или мягкому типу» из-за отсутствия нормы обязательности изучения государственного языка в общеобразовательных организациях (республики Алтай, Крым, Удмуртия, Хакасия, Тыва). В соответствии с имеющимися нормативными положениями в системе образования этих регионов должны быть *созданы условия* для изучения государственного языка, в том числе и для учащихся нетитульной национальности, с учетом пожеланий родителей и детей. Такой характер организации языкового законодательства, по мнению экспертов, с одной стороны, способствует сохранению межэтнического согласия, а с другой - снижению социальной престижности и востребованности родного языка.

Как показывает практика, «норма обязательности» не гарантирует достаточный уровень и качество образования, а также достижения 100-процентного охвата школьников данного региона обучением республиканскому государственному языку. Так, например, в Республике Коми в 2016/2017 учебном году изучение государственного коми языка было организовано в 97% общеобразовательных организаций, а общее количество школьников, его изучающих, равнялось 66%. При этом коми язык как родной изучали 4,7% школьников, а как государственный - 61,3%, от общего количества обучающихся.

В Татарстане, где проблема обязательного изучения государственного татарского языка во всех образовательных организациях имеет наибольшую остроту, в 2016/2017 учебном году его изучали 438,5 тыс. школьников коренной национальности (100% охват изучения родного языка), а количество обучающихся нетатарской национальности, изучающих татарский язык, было равно 203,6 тыс. человек<sup>7</sup>. Если исходить из того, что доля татарского населения в республике по переписи 2010 года составляет 53,2%, то приблизительно около половины школьников некоренной национальности охвачены обучением татарскому языку.

Введение нормы обязательного изучения всеми обучающимися республиканского государственного языка в образовательных организациях, с одной стороны, воспринимается как принуждение к изучению неродного языка и как

---

<sup>7</sup> Данные получены путем опроса Министерств образования и науки регионов РФ

вторжение в личное пространство индивида. С другой стороны, право республик в соответствии с Конституцией Российской Федерации регулировать обучение государственным языкам является вполне обоснованным.

В настоящее время в национальных регионах страны отмечается практически полное отсутствие русско-национального билингвизма со стороны русскоязычной части населения. Изучение языка коренного народа этническим большинством – явление нераспространенное. При этом, именно желание изучить язык соседей, приобщиться к их культуре является наилучшим показателем взаимного уважения и доверия, фактором сплочения и объединения соседствующих народов. Напротив, нежелание интегрироваться в культуру соседей в конечном итоге приводит к их отчуждению, возникновению и постепенному нарастанию социальной напряженности. Представители автохтонных народов болезненно воспринимают отсутствие желания у доминирующего этноса изучать и понимать этнический язык, а значит, и иную культуру, иной менталитет и образ мира.

Анализ отечественного опыта языковой политики, а также данные о предпочтениях и отношении представителей этнических сообществ к выбору родного языка свидетельствуют, что проблему поддержки и сохранения равных возможностей государственных языков в республиках РФ необходимо решать более либеральными методами.

Отказ от компонентного принципа структурирования ГОС был обусловлен тем, что отсутствие единого понимания сущности и содержания национально-регионального компонента в образовательной практике, неразработанность методологических и методических оснований интеграции и дифференциации федерального и национально-регионального компонентов из-за разведения их по независимым друг от друга зонам ответственности поставили под угрозу единство российского социокультурного и образовательного пространства.

В настоящее время в соответствии со «Стратегией государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» основополагающими целевыми ориентирами национальной политики государства являются: укрепление общероссийского гражданского самосознания, сохранение и развитие этнокультурного многообразия, гармонизация национальных и межнациональных отношений, адаптация и интеграция мигрантов. Если в Конституции РФ, во многом этнодетерминированной, нет прямого упоминания российской гражданской нации, то в Стратегии государственной национальной политики дана ориентация на модель политической нации-государства (или «национального государства» в качестве синонима). Причем в Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации наряду с целевой установкой на формирование модели нации-государства одновременно присутствует ориентация на модель нации-культуры.

Таким образом, отказавшись от советской модели национальной политики, по мнению Ю.В. Попкова, постсоветская Россия «за четверть века так и не смогла сформировать свою национальную идею и выработать однозначную концепцию национальной политики. И в теоретическом, и в политико-

практическом плане для ее государственного руководства характерны концептуальные метания из одной крайности в другую: от дезинтеграции – к интеграции, от нации-культуры к нации-государству».

Методологическая противоречивость современной концепции национальной политики приводит к затруднениям в теоретическом обосновании модернизации социальных сфер в решении задач по сопряженному формированию и укреплению общероссийской гражданской идентичности, сохранению и развитию культурного многообразия народов России. Как показывает анализ образовательной практики, в настоящее время механизм решения этой проблемы в системе образования не определен, отсутствуют разработки концепций, моделей формирования и укрепления этнокультурной идентичности как гармоничной составляющей общероссийской идентичности.

В результате действия совокупности факторов, в том числе реализации требований федерального государственного стандарта (ФГОС), оптимизации сети общеобразовательных школ, перевода школ на "подушевое финансирование", необходимости проводить экспертизу учебников и образовательных программ по родным языкам и литературам на федеральном уровне, существующие противоречия в организации этнокультурного образования заметно обострились, а ситуация с обучением родным языкам в субъектах Российской Федерации стала меняться в худшую сторону.

По состоянию на 2015/16 учебный год, в России в государственной системе образования в качестве языка обучения, помимо русского, в качестве предмета изучения выступали 71 язык, в том числе 26 язык – в качестве языка обучения.

Суммарно по всей России из 14 млн. школьников национальные языки изучают 1,91 млн. школьников, т.е. 13,6%, а из них только седьмая часть (258 тыс.) обучается на родных языках, тогда как большинство (1,65 млн.) учат родные языки как один из школьных предметов. Кроме того, факультативно или в кружках по интересам изучают этнические языки 57 тыс. школьников.

Из общего количества школьников, обучающихся на родном языке, большая часть учится в начальной школе - 60%, в основной средней школе - 33,5%, тогда как в 10-11 классах на родных языках обучаются только 6,5% школьников.

При этом из всех нерусских языков, являющихся языками обучения, 13 языков изучаются в пределах начальной школы (аварский, адыгейский, азербайджанский, алтайский, бурятский, лакский, лезгинский, мордовский мокша, осетинский, удмуртский, хакасский, цахурский и чеченский), 2 языка - на ступени основного общего образования (марийский луговой и тувинский) и 11 – на ступени среднего (полного) общего образования (башкирский, даргинский, калмыцкий, крымско-татарский, кумыкский, мордовский эрзя, табасаранский, татарский, украинский, чувашский и якутский).

Среди школьников, изучающих родной язык как предмет, наиболее многочисленная категория изучает национальные языки также в начальной школе (42%) и на средней ступени (50%), а в старших классах предмет по национальному языку есть только у 8% школьников.

В целом по стране общее количества школьников, изучающих родные языки в обеих формах, с 2005 по 2016 год уменьшилось с 2,43 млн. до 1,91 млн. человек, т.е. на 21,4%. Количество школ, в которых осуществляется обучение родным языкам, за это время уменьшилось с 16,9 тыс. до 12,7 тыс. школ (на 24,9%).

Наиболее интенсивно происходит уменьшение числа школ и сокращение количества школьников, обучающихся на родном языке. За последние десять лет количество этой категории школьников уменьшилось почти вдвое: с 487 тыс. до 258 тыс. человек.

Трансформационные процессы в этнокультурном образовании происходят в условиях глубокого изменения как социокультурного облика самих этнических общностей, так и характера их образовательных потребностей.

Сегодня народы России по уровню владения русским языком можно отнести к группе со стабильно высоким — практически поголовным — владением русским. Одним из результатов комплексного действия совокупности факторов за 1989-2010 гг. доля лиц, владеющих русским языком среди нерусского населения России, выросла с 88% до 96,2%. Одновременно за этот период увеличилась доля представителей нерусских народов России, считающих родным русский язык: с 27,6% до 28,6%.

По степени языковой ассимиляции народы страны различаются в очень большой мере. Здесь можно выделить этносы, у которых этническая самоидентификация и родной язык практически полностью совпадают (саха (якуты), тувинцы, калмыки и практически все народы Северного Кавказа), а также этносы, характеризующиеся наибольшим их несовпадением. Более 90% представителей второй группы не считают язык своей национальности родным, их ассимиляция идет очень высокими темпами. В первую очередь, к ним можно отнести этносы из числа малочисленных народов Севера (алеуты, ительмены, тофалары, уйльта, ульчи, нивхи и др.). Причем статистика указывает на очевидное смещение языковых предпочтений в сторону русского языка и наименьший уровень этноязыковой компетенции у младшего поколения малочисленных народов. И если для представителей старшего поколения родной язык является функционально первым, а для средних групп характерен асимметричный русско-национальный билингвизм, то в младших возрастных группах происходит закрепление родного языка, в лучшем случае, в качестве второго, после русского.

*Таким образом, главной тенденцией в ситуации с родным языком среди автохтонных народов России является уменьшение числа тех, кто называет родным этнический язык, и увеличение числа не владеющих им.*

Происходящий процесс языковой ассимиляции обусловлен не только факторами объективного характера, но и субъективными - появлением языкового нигилизма среди представителей коренных народов и распространением представлений о языках меньшинств как о непрестижных и бесперспективных.

В результате важным вызовом этническим сообществам и этнокультурной школе национальных регионов страны стала проблема обучения родному языку детей, не владеющих или слабо владеющих им.

Особенностью организации этноязыкового образования в большинстве республик является разработка и реализация двух типов образовательных программ: для обучения обучающихся этническому языку «как родному» и его изучения «как государственного» школьниками, не владеющими им (независимо от национальности). Причем статистические данные свидетельствуют о неуклонном уменьшении доли обучающихся по первому типу образовательных программ и увеличению второй группы обучающихся.

Анализ образовательной практики показывает, что во многих регионах страны общеобразовательная школа оказалась не в состоянии справиться с организацией эффективного многоязыкового образования.

Таким образом, система основных противоречий (проблем), обуславливающих развитие этнокультурного (этноязыкового) образования как интегральной части образовательного пространства Российской Федерации, включает противоречия как общего характера - национальной политики государства, определяющие стратегию национальной образовательной политики, так и специфические образовательные проблемы.

Преодоление методологического кризиса и приведение базисных понятий национальной политики и межнациональных отношений в соответствие с «государственной линией» на формирование и развитие российской нации позволит обосновать механизм сохранения этнокультурного разнообразия народов России и укрепления единства в стране.

Полученные нами данные свидетельствуют, что определение методологии сбалансированного обучения государственным языкам (русскому и национальному/национальным) является частью решения более общей проблемы по формированию гармоничной общероссийской идентичности, включающей более частные, но не менее важные ее составляющие – региональную (республиканскую) и этнокультурную идентичности.

К проблемам, стимулирующим развитие этнокультурного образования в Российской Федерации как важнейшего ресурса поддержки и развития этнической идентичности во взаимосвязи с решением задач консолидации и укрепления единства многонационального общества, относятся противоречия между:

- происходящим процессом социокультурной модернизации общества, сопровождающимся обновлением нормативно-правовой базы отечественного образования в целом, и отсутствием единой стратегии и концепции развития этнокультурного/этноязыкового образования на федеральном уровне в соответствии с образовательной политикой государства и потребностями этнических сообществ;

- важностью разработки механизмов государственного регулирования сохранения и развития культурного многообразия народов страны и передачей проблематики этнокультурного образования на региональный уровень, зависящей от экономических и научно-педагогических потенциалов регионов;

- необходимостью обучения родным языкам все увеличивающегося количества детей, не владеющих им, и нерешенностью теоретико- методологических оснований разработки современной учебной и учебно-методической литературы и образовательных технологий;

- необходимостью кадрового обеспечения образовательного процесса и научно-методических исследований в области этнокультурного образования и практическим ограничением, а по некоторым направлениям и отсутствием подготовки таких специалистов в педагогических вузах страны и др.

Для изменения сложившейся ситуации в организации изучения этнических языков и обучения на родных языках в качестве одного из ключевых механизмов реализации государственной национальной образовательной политики необходимо определение единой стратегии развития этнокультурного (этноязыкового) образования в Российской Федерации, обоснование общих целей, принципов и приоритетов. Чтобы право каждого человека на родной язык было осуществимым важна скоординированная политика федерального центра и регионов, и комплексная, всесторонняя работа по изучению, поддержке языков народов России.

В заключение необходимо отметить, что улучшение языковой ситуации в регионах РФ и решение языковых проблем не может быть достигнуто только совершенствованием нормативно-правовой базы без социальной ответственности и активной роли самих народов. Поэтому одним из главных ресурсов сохранения и развития родных языков является усиление роли институтов гражданского общества - общественных движений, семьи и конкретных людей. Поскольку в настоящее время естественный механизм самовоспроизводства многих этносов ослаблен, инициирование гражданской активности людей возможно при *конструировании мотивационных механизмов* социального поведения различных слоев населения.

### Литература

1. Заседание Совета по межнациональным отношениям // <http://www.kremlin.ru/events/president/news/55109> (дата обращения: 06.08.2017 г.).
2. Кузьмин М.Н. Концепция национальной школы: цели и приоритеты содержания образования // Теория и практика образовательной политики в условиях модернизации полиэтнического общества / Сб. статей, посвященный 75-летию чл.-корр. РАО М.Н. Кузьмина. В 2-х ч. – М.: ИНПО. Ч. 1. 2006. – 236 с.
3. Подсчитано по: Всесоюзная перепись населения 1926 г. Т. XVIII. СССР. Отдел 1. Народность, родной язык, возраст, грамотность. М.: Изд. ЦСУ СССР.
4. Население России 2010–2011: восемнадцатый–девятнадцатый ежегодный демографический доклад / Отв. ред. А.Г.Вишневыский. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. - 530 с.
5. Артеменко О.И. Полиэтничность России: государственная образовательная и языковая политика / Вестник образования, 2008, №2. – с.45.
6. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=139350> (дата обращения: 12.09.2017 г.).
7. Попков Ю.В., Костюк В.Г. Концептуальные основы моделей национальной политики // Вестник НГУ. Серия «Философия». 2014. Т. 12. Вып. 3.

8. Сведения о распределении учреждений, реализующих программы общего образования, и обучающихся по языку обучения и по изучению родного (нерусского) языка. Министерство образования и науки Российской Федерации // [http://opendata/mon.gov.ru /opendata/7710539135-D7](http://opendata.mon.gov.ru/opendata/7710539135-D7) (дата обращения: 06.08.2017 г.).

9. Тишков В.А., Степанов В.В. Национальные языки и этнокультурное образование в регионах России // Межэтнические отношения и этнокультурное образование в регионах России/ Ред. В.А. Тишков и В.В. Степанов. – М.: ИЭА РАН, 2016. – 297 с.

**Л. П. Клобукова,**

*член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук,  
кандидат философских наук, профессор,  
Центр русского языка и славистики РАО*

## **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

В XXI веке процесс исторического развития лингвистических знаний часто характеризуют как смену научных парадигм. При этом исследователи отмечают, что если в первой половине прошлого века ученые сосредотачивались в основном на проблемах устроенности языка, то в рамках современной коммуникативной парадигмы в сфере преподавания иностранных языков произошел резкий поворот к изучению реальных условий их функционирования. Взгляд на язык, прежде всего, как на инструмент общения вызвал интерес к проблемам, связанным с теорией речевой деятельности, строением коммуникативного акта, прагматическими аспектами использования языка, изучением феномена языковой / речевой личности, социолингвистикой, паралингвистикой и др.

Аналогичные процессы наблюдаются также в сфере теории и методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Подчеркнем, что ведущие российские методисты давно акцентировали необходимость "подчинять всю систему обучения целям активного пользования языком как средством общения" [Рожкова 1983]. И сегодня в области преподавания иностранных языков (и профессионально ориентированное обучение РКИ, разумеется, не является исключением) можно с уверенностью констатировать повышенный интерес методистов к изучению целевых установок коммуникантов, к выявлению ролевых, прагматико-социальных факторов в процессе общения, а также к таким понятиям, как коммуникативные потребности, намерения (интенции), коммуникативные ожидания, коммуникативные эффекты, стратегии и тактики общения. В сферу лингводидактических исследований активно вовлекаются все со-

ставляющие речевого акта в рамках актуальных для иностранных учащихся сфер и ситуаций общения.

Всё это свидетельствует о явном антропоцентрическом направлении современных лингвометодических исследований, в русле которого особую актуальность обретает такая важная проблема теории и практики преподавания РКИ, как *обучение иностранных учащихся российских вузов профессионально ориентированному общению на русском языке*.

Ежегодно появляются монографии и диссертационные работы собственно лингвистического, психолингвистического, а также методического характера, в которых российские и зарубежные исследователи подвергают анализу отдельные аспекты этой многоплановой проблемы, напр. [Ли Гэнвэй 2016; Пугачев 2016]. В свете идей активной коммуникации ученые рассматривают весьма широкий круг вопросов:

- отбор, методическая организация и презентация в средствах обучения актуального для иностранных учащихся языкового и речевого материала,
- особенности формирования и развития навыков и умений в том или ином виде речевой деятельности у иностранных учащихся разных форм и профилей обучения, разных уровней владения РКИ,
- формально-семантическая устроенность текстов различных функционально-смысловых типов и разных жанров, актуальных для учебной, научной и собственно профессиональной сфер общения иностранных учащихся и др.

Описываются также новые эффективные технологии организации учебного процесса [Вашик и др. 2016], обсуждаются лингвометодические основы создания учебных пособий нового поколения [Клобукова 2007] и многие другие проблемы. В то же время все еще остаются весьма актуальными лингвометодические вопросы совершенствования *комплексной системы обучения* иностранных учащихся российских вузов профессионально ориентированному речевому общению на русском языке.

Иначе говоря, объектом особого внимания методистов и преподавателей-практиков должны стать во всей своей совокупности такие феномены, как содержание, формы и организация процесса обучения профессиональной коммуникации, а также пути, этапы и способы достижения иностранными учащимися российских вузов такого уровня коммуникативной компетенции (далее - КК), который необходим и достаточен для активного и эффективного общения в актуальных для них профессионально ориентированных сферах деятельности

С учетом того что современная теория и методика преподавания РКИ признает основной целью учебного процесса достижение инофоном определенного уровня коммуникативной компетенции (в свете темы данной статьи – достижение уровня КК, необходимого иностранному учащемуся для успешного профессионально ориентированного общения), остановимся подробнее на содержании термина «общение».

Известные российские методисты Э.Г.Азимов и А.Н.Щукин представляют термин "общение" как обозначение одного из базисных понятий теории и методики преподавания РКИ. Они подчеркивают, что общение - это "необхо-

димое условие формирования и развития личности, а также овладения языком". Авторы справедливо разграничивают три способа общения на уроках по русскому языку как иностранному: "интерактивный - взаимодействие на основе какой-либо деятельности (учебной или неучебной), перцептивный - восприятие друг друга как личности, а не только в статусе учителя и ученика; информационный - участники общения обмениваются мыслями, чувствами". При этом подчеркивается, что данные способы являются непременным условием "реализации коммуникативной направленности обучения, предполагающей построение процесса обучения как модели процесса общения" [Азимов, Щукин 2009: 172].

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что на современном этапе развития теории и методики преподавания РКИ речевому общению отводится весьма важная роль: оно является и целью, и средством процесса обучения иностранных учащихся российских вузов профессионально ориентированной коммуникации на русском языке.

Важно отметить, что термин «общение» используется методистами в узком и широком смысле. Под общением в узком смысле понимается коммуникация, которая осуществляется в устных формах с помощью такого вида речевой деятельности, как говорение, при этом вспомогательную роль выполняет аудирование [Зимняя 1973].

В широком смысле (который актуален в свете проблематики данной статьи) общение характеризуется как "специфический вид деятельности, содержанием которой является обмен информацией между членами одного языкового сообщества для достижения взаимопонимания и взаимодействия" [Арутюнов 1989: 23]. При этом в качестве единицы общения рассматривается коммуникативный речевой акт, в рамках которого протекает два процесса. 1) Отправитель (т.е. пишущий или говорящий), кодирует свое сообщение в тексте и отправляет данный продукт по определенному каналу связи Получателю (т.е. читателю или слушающему). 2) Получатель же должен декодировать из текста информацию, содержащуюся в сообщении. Для того чтобы коммуникативный речевой акт состоялся, «оба его участника должны владеть общим кодом (языком), правилами кодирования и декодирования речевых намерений (интенций) и смыслов (пропозиций)» [Там же]<sup>8</sup>.

В этой связи отметим название основополагающего для лингводидактики исследования Н.И.Жинкина "Речь как проводник информации", в котором автор в числе основных задач общения называет: «1) обеспечение взаимодействия участников внешней (наблюдаемой) ситуации с целью ее изменения или адаптации к ней; 2) обеспечение взаимопонимания участников потенциальной ситуации с целью согласования мнений и оценок, выработки установок и т.д.» [Жинкин 1982: 79].

---

<sup>8</sup> Ср. также: «Вербальное общение - это «форма социального взаимодействия людей посредством языка. В непосредственном устном общении вербальное общение - это говорение и аудирование, в опосредованной письменной форме - чтение и письмо» [Азимов, Щукин 2009: 35].

Подготовить иностранных учащихся российских вузов к адекватному профессионально ориентированному общению (т.е. к "взаимопониманию и взаимодействию" в рамках учебной, научной и собственно профессиональной сфер их деятельности) - важнейшая задача современной теории и методики преподавания РКИ<sup>9</sup>. Успешное решение данной задачи предполагает в качестве обязательных следующие технологические шаги:

- комплексное исследование и описание коммуникативных потребностей, возникающих в указанных выше профессионально ориентированных сферах деятельности у разных континентов иностранных учащихся: филологов – нефилологов (гуманитарного / негуманитарного профилей); бакалавров, магистрантов, аспирантов; см. об этом подробнее [Клобукова 2006];

- отбор коммуникативного минимума курса обучения профессионально ориентированному речевому общению на русском языке для каждой из перечисленных выше категорий учащихся;

- создание (в том числе с помощью специалистов-предметников) профессионально ориентированной текстотеки, адекватной программе обучения;

- разработка эффективной системы языковых упражнений, а также речевых и собственно коммуникативных заданий, формирующих и развивающих у иностранных учащихся навыки и умения профессионально ориентированного общения;

- создание комплекса тестов, используемых для поэтапного и итогового унифицированного, стандартизированного контроля, адекватного целям обучения.

При этом последняя из перечисленных задач - разработка системы единого унифицированного стандартизированного контроля в области профессионально ориентированного обучения РКИ – особо остро проявилась в последние годы. Традиционно требования к уровню сформированности речевых навыков и умений иностранных учащихся формулировались с учетом, прежде всего, таких параметров, как время и темп звучания текста, объем создаваемого речевого произведения и др. Что же касается содержательных аспектов речевого произведения, порождаемого инофоном на русском языке, то оценка осуществлялась порой достаточно субъективно, при этом в разных российских вузах преподавателями использовались различные критерии оценки.<sup>10</sup>

Обучение профессионально ориентированному речевому общению актуализировало задачу максимально формализовать критерии, используемые при оценке речевого поведения инофона, потребовало разработать систему на-

---

<sup>9</sup> Попутно отметим, что проблемам общения посвящены многие исследования психолингвистов, методистов, психологов; см., например, работы А.А.Леонтьева, Б.П.Беляева, П.В.Гуревич, А.В.Дудникова, Н.И.Формановской, Б.М.Есаджанян, где разграничены такие виды и способы общения, как подготовленное и неподготовленное, контактное и дистантное, учебное, учебно-профессиональное и собственно профессиональное, вербальное и невербальное, непосредственное и опосредованное, а также многие другие. Однако анализ данной литературы не входит в задачи настоящей публикации.

<sup>10</sup> Подробнее о локально стандартизированных тестах, используемых в пределах кафедры, вуза или ряда вузов, см. [Клобукова, Степаненко 2014].

дежных и эффективных контрольно-измерительных материалов. Перенос акцентов с обучения русскому языку как иностранному на обучение общению на русском языке обострило внимание методистов к такому важному параметру профессионально ориентированных тестов, как их содержательная валидность.<sup>11</sup> Стало ясно, что текстовые материалы тестов должны строго коррелировать с задачами реального процесса профессиональной коммуникации. При этом в самом тестовом задании максимально детально характеризуются все параметры речевой ситуации: место общения, социально-профессиональные роли коммуникантов, цель профессионального общения, жанр речевого произведения и др.

Заметим также, что валидный профессионально ориентированный тест не только непосредственно соотносится с целями реальной коммуникации в учебной, научной или собственно профессиональной сферах общения, но и покрывает достаточный процент речевых задач (определяемых соответствующей программой обучения), которые должен уметь успешно решать иностранный учащийся в данных сферах.

Приведем примеры коммуникативных заданий, которые показали свою эффективность при проверке уровня сформированности речевых навыков и умений инофонов в различных профессионально ориентированных сферах общения.

*Учебная сфера деятельности:*

- Вы участник практического занятия. Прослушайте диалог преподавателя и студента на семинаре, отреагируйте на последнюю реплику преподавателя.

- Вы сдаете экзамен по курсу "История отечественного государства и права". Дайте характеристику системе наказаний, зафиксированной в Русской Правде; покажите социальную дифференциацию штрафов.

*Научная сфера деятельности.*

- Вы участник научной студенческой конференции. Прослушайте сообщение на тему «Признаки государства как организации политической власти в обществе». Задайте докладчику вопросы: запросите дополнительную, иллюстративную, поясняющую информацию.

*Профессиональная сфера деятельности*

- Выступите перед группой инвесторов с презентацией подготовленного вами бизнес-плана. Примите участие в его обсуждении: аргументируйте эффективность и целесообразность планируемой вами деловой операции.

При использовании подобного рода тестовых коммуникативных заданий со свободно конструируемыми ответами особое внимание необходимо, конечно, уделять проблеме разработки рейтерской таблицы (в другой терминологии – контрольного листа экспертной оценки) как надежного инструмента объективного оценивания результатов тестирования. Параметры оценки, зафиксированные в рейтерских таблицах (адекватность решения поставленной коммуни-

---

<sup>11</sup> О принципе валидности, принятом в современной международной практике тестирования, см. подробнее [Практика организации 2017: 11 - 13].

кативной задачи, нарушение норм речевого этикета, наличие коммуникативно значимых и коммуникативно незначимых ошибок и др.), призваны дать объективный ответ относительно эффективности процесса профессионально ориентированного - учебного, научного или собственно делового - речевого общения. Поскольку задача методиста-тестера оценить, прежде всего, результативность процесса коммуникации, то наиболее важным параметром оценки речевого произведения, порождаемого инофоном, является его соответствие цели, сформулированной в задании (текст, который не соответствует целеустановке, заявленной в задании, не оценивается вообще, хотя при этом он может быть безупречным в лексико-грамматическом отношении). И разумеется, при тестировании уровня сформированности навыков и умений инофона в собственно профессиональной сфере общения дифференцированно оценивается соответствие анализируемого речевого произведения форме порождаемого документа, специфическим особенностям того или иного жанра делового общения, нормам делового этикета и др.

Таким образом, как видим, современная теория и методика преподавания РКИ не только декларирует обучение профессионально ориентированному общению в качестве важнейшей цели обучения иностранных учащихся российских вузов, но и реально разрабатывает под этим углом зрения все основные компоненты учебного процесса.

### **Литература**

1. *Азимов Э.Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. *Арутюнов А. Р.* Коммуникативный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся: Методическое пособие. М., 1989.
3. *Вашик К., Вейсманн Л., Клобукова Л.П.* Русский язык в живом общении и на расстоянии. Новые подходы к организации профессионально ориентированного преподавания русского языка как иностранного. В сб.: Материалы международного форума «Русский язык в мировом контексте и международных организациях», 28.09 – 03.10, Рим, ФАО ООН. М.: Изд-во «Форум», 2016.
4. *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. М., 1982.
5. *Зимняя И. А.* Психология слушания и говорения. Дис. ... докт. психол. наук. М., 1973.
6. *Клобукова Л.П.* Современные подходы к описанию коммуникативных потребностей иностранцев, обучающихся на гуманитарных факультетах российских вузов // Сборник статей, посвященный юбилею профессора Людмилы Алексеевны Вербицкой / Под ред. В.Б.Касевича, И.В.Мурина, В.Н.Трояна. Изд. СПбГУ, 2006.
7. *Клобукова Л.П.* Концепция создания нового (пятого) поколения учебных пособий по русскому языку как средству профессионального общения. В сб.: III Международный конгресс исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность». Труды и материалы. М.: МАКС Пресс, 2007.

8. *Клобукова Л.П., Степаненко В.А.* Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному: история создания и современное состояние // Журнал Российского тестового консорциума «Русский тест: теория и практика». 2014, №1.

9. *Ли Гэнвэй.* Обучение китайских студентов жанру русского делового письма на занятиях по русскому языку как иностранному (второй сертификационный уровень). Дис. ...канд. пед. наук. СПб., 2016.

10. Практика организации и проведения экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства РФ / Под ред. Л.А.Вербицкой. СПб.: Изд-во РОПРЯЛ, 2017.

11. *Пугачев И.А.* Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии. М.: РУДН, 2016.

12. *Рожкова Г.И.* К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. М., 1983.

**А.П.Черняев,**

*Физический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова,  
кафедра физики ускорителей и радиационной медицины  
НИИЯФ МГУ имени Д.В. Скобельцына,  
лаборатория пучковых технологий и медицинской физики*

**Е.Н. Лыкова,**

*НИИЯФ МГУ имени Д.В. Скобельцына,  
лаборатория пучковых технологий и медицинской физики*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕРЕПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РАДИАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РОССИИ**

*Для функционирования и эффективной эксплуатации высокотехнологичных диагностических и терапевтических комплексов необходимы подготовленные специалисты. В настоящем обзоре рассматривается организация переподготовки кадров для развития радиационных технологий в России. Предлагается дополнительная профессиональная образовательная программа профессиональной переподготовки в области разработки, эксплуатации и применения высокотехнологичных систем для лучевой терапии. Данная программа разработана и апробирована на кафедре физики ускорителей и радиационной медицины физического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова МГУ при поддержке Фонда образовательных программ РОСНАНО.*

Многие столетия усилия врачей были направлены на улучшение распознавания заболеваний человека. Заглянуть внутрь человека не повреждая организм, казалось совсем нереальной задачей. Все, что удавалось узнать об организме человека, было результатом патологической анатомии.

Потребность увидеть не оболочку, а структуру живого человека, действие его органов в динамике всегда было и остается одной из наиболее насущных задач как практической и так и исследовательской медицины. И только в конце XIX века физики получили столь необходимые медикам проникающие через организм рентгеновские лучи.

Исследование строения вещества привело к открытию проникающих излучений. Ю. Плюккером в 1859 г. были открыты катодные лучи, а В. Рентген в 1895 г. обнаружил, что при попадании их на анод возникают X-лучи или рентгеновское излучение<sup>12</sup>. В 1896 г. А. Беккерелем открыта радиоактивность некоторых видов вещества.

С этого времени, особенно после открытия В. Рентгеном возможности получать снимки костной ткани животных и человека, началось использование ионизирующих излучений.

Сегодня медицина имеет в своем распоряжении достаточно большой арсенал физических технологий и оборудования для диагностики, профилактики и терапии заболеваний: широкий спектр ионизирующих излучений (рентгеновское, гамма-излучение, электроны, протоны, тяжелые ионы, нейтроны и т.д.); различная ускорительная техника, гамма-терапевтические аппараты, оборудование для радиохирургии, нейтронные генераторы, открытые и закрытые радионуклидные источники и т.д.; различные средства медицинской визуализации (ультразвуковое исследование, рентгенография, рентгеновская компьютерная томография, магнитно-резонансная томография, однофотонная эмиссионная компьютерная томография, позитронная эмиссионная томография и др.); источники оптического излучения (например, лазеры), ультразвук, магнитные поля.

#### *Радиационные технологии в России*

Источники ионизирующих излучений приобрели широкое распространение в различных отраслях. Всего в нашей стране используется около 147177 источников ионизирующих излучений.

Большая часть источников ионизирующих излучений составляют закрытые радионуклидные источники (около 60611 тысяч единиц). Рентгеновские аппараты используются в довольно широком спектре отраслей, в том числе и в криминалистике. В народном хозяйстве России в настоящее время используется примерно 58662 тысяч рентгеновских аппаратов. Только медицинских рентгеновских аппаратов в нашей стране около 47676 тысяч единиц. В среднем по стране один рентгеновский медицинский аппарат приходится на 3200 жителей, а в Москве и Санкт-Петербурге – на 2000 жителей. В промышленности рентгеновские приборы используются: в дефектоскопии - 8294 тысяч, в досмотровых комплексах - 3632. Радиоизотопных приборов, используемых в большей степени в промышленности - более 14618 тысяч. Ускорителей заряженных частиц в нашей стране 473, а ядерных реакторов – 138 (рис.1).

---

<sup>12</sup> Рентгеновским излучением считается электромагнитное излучение с энергией от 30 эВ до 250 кэВ



*Рис.1 Радиационные технологии в России*

В современной медицине используется почти треть всех действующих в мире ускорителей для лечения онкологических заболеваний и диагностики. Всего медицинские ускорители используются в 117 странах мира. Россия занимает 13 место по количеству медицинских ускорителей (таблица 1), всего же в 13 ведущих странах мира работает около 9000 медицинских ускорителей (таблица 1).

*Таблица 1. Медицинские ускорители в ведущих странах мира.*

Страна	Население на один ускоритель, тыс. жителей	Население страны, млн.чел.	Количество, шт.
США	95	325.9	~3425

Китай	1216	1371.0	~1127
Япония	145	126.7	~872
Германия	157	82.2	~522
Франция	144	70.0	~485
Италия	161	60.6	~376
Великобритания	189	65.4	~346
Бразилия	709	205.7	~290
Канада	128	35.4	~276
Испания	208	46.4	~223
Индия	5646	1310.0	~232
Турция	339	79.8	~235
<b>РОССИЯ</b>	<b>676</b>	<b>146.8</b>	<b>~217</b>
<b>ВСЕГО</b>			<b>~8626</b>

У нас в стране сейчас используется ~217 ускорителей. Их стало больше чем источников  $\gamma$ -излучения  $Co^{60}$  - 173. Установок для брахитерапии у нас – 183, рентгенотерапевтических аппаратов -514, систем дозиметрического планирования 343.

У нас в стране работает более 400 установок для дистанционной лучевой терапии: 217 ускорителей электронов, 3 центра протонной и ионной терапии (еще 2 в настоящий момент находятся в процессе строительства), 9 стереотаксических установок кибер-нож; 173 источников  $\gamma$ -излучения  $Co^{60}$  и 5 гамма – ножей. Только в Москве в 19 медицинских учреждениях действует около 38 ускорителей, в том числе 4 стереотаксические установки кибер- нож.

Однако, чтобы достигнуть средневропейской оснащенности клиник медицинскими ускорителями их число необходимо увеличить, как минимум в 6 раз.

*Радиозотопные источники ионизирующего излучения.* На сегодняшний день в России в медицинских учреждениях и центрах работает примерно 2300 единиц высокотехнологичной медицинской техники, что составляет всего 30% от требуемого количества при сравнении с уровнем обеспечения аналогичным оборудованием в странах Европы.

Число установок в России, использующих радиоактивные изотопы как для терапии, так и для диагностики составляют соответственно 283 из 3064 единиц. В диагностике успешно используются 240 гамма-камер, (в том числе ОФЭКТ-сканеров -140), 100 компьютерных томографов, 22 ПЭТ-сканеров (включая 7 полных ПЭТ-центров) и 450 МРТ томографов. В ядерной медицине успешно действует 4 центра радионуклидной терапии (46 коек) и 5 центров радионуклидной диагностики.

Несмотря на значительное переоснащение российских медицинских центров новейшими аппаратами в последние годы, количественные показатели, нормированные на число жителей страны, до сих пор значительно отличаются от показателей других стран. Так в России один медицинский ускоритель при-

ходится примерно на 800 тыс. жителей, а в США и в странах Европейского союза – на 80 тыс. и 100 тыс. человек соответственно. В мире лучевую терапию проходят 70% онкологических больных, а в России - около 30% больных, причем в большинстве случаев на кобальтовых источниках. Проведенные оценки показывают, что для достижения показателей, близких к европейским, в России необходимо около 1500 ускорителей электронов, а также 4 центра ионной лучевой терапии. В диагностическом оборудовании на данный момент потребности примерно составляют: гамма – камеры – 300, компьютерные томографы – 200, позитронные эмиссионные томографы – 120, магнитно-резонансные томографы – 3500.

Одна из проблем, возникающая в клинике в данном направлении, связана с отсутствием специалистов, которые могут работать на поставляемом оборудовании. В первую очередь речь идет о медицинских физиках, которые отвечают за обеспечение требований точности при подведении требуемой дозы ионизирующего излучения к опухоли с минимальным поражением соседних здоровых тканей, за гарантию качества и безопасность лучевого лечения.

Так, для эффективной работы по лучевому лечению пациентов необходимо слаженное взаимодействие врача и медицинского физика. Основные задачи в системе реализации лучевой терапии, за которые ответственны медицинские физики:

- измерения, связанные с оценкой дозы, подводимой к опухоли,
- уменьшение дозы общего облучения пациента без ущерба для диагностического процесса,
- тестирование оборудования для гарантии качества диагностического изображения или точности лечения,
- контроль радиационной защиты установок,
- дозиметрическое планирование облучения пациента,

Для успешной работы такого специалиста необходимы очень специфическая, широкая и глубокая подготовка.

#### *Подготовка кадров*

В настоящее время в нашей стране выпускают очень небольшое количество специалистов, работающих в радиационных технологиях в различных сферах экономики страны (в промышленности, сельском хозяйстве и медицине).

Так медицинских физиков в России всего около 300 штатных сотрудников, работающих в 140 отделениях лучевой терапии онкологических клиник России, а инженерно-технического персонала, обслуживающего медицинскую технику, практически не выпускают в российских вузах. По количеству медицинских физиков Россия, существенно отстает от ведущих стран Европы и Америки. У нас их в 10 раз меньше, чем должно быть по европейским показателям, и в 28 раз меньше, чем в США. Стране необходимо ~2000 квалифицированных медицинских физиков и ~1000 инженерно-технического персонала.

Проблемой является не только отсутствие соответствующих штатных единиц, но и квалификация специалистов, которые могут их занимать.

В России медицинских физиков готовят всего 3 вуза: физический факультет Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, НИ-ЯУ МИФИ, где целевые учебные программы развиваются с 1990-х годов, а также Томский политехнический университет.

Подготовка инженеров по эксплуатации ускорителей, работающих в радиационных технологиях (в том числе и медицинских) в России не осуществляется. Наиболее близкие магистерские программы действуют в МГТУ имени Н.Э. Баумана, где выпускают инженеров по эксплуатации медицинской техники.

Необходимо отметить, что образование медицинского физика складывается из трех составляющих:

1. базовые знания по физике, математике и другим естественно-научным и гуманитарным дисциплинам;
2. теоретические знания в области медицинской, биологической и молекулярной физики,
3. научно-исследовательские и практические занятия в лабораториях или лечебных учреждениях.

Курсы повышения квалификации для медицинских физиков и инженеров медицинских ускорителей проводятся на базе МГУ имени М.В.Ломоносова, а также в ассоциации медицинских физиков России (АМФР), ФГБОУ ДПО Российской Медицинской Академией Профессионального Образования Минздрава РФ(РМАПО) и ФГБУ ГНЦ ФМБЦ имени А.И.Бурназяна ФМБА России.

Следует отметить, что в МГУ имени М.В.Ломоносова проводятся не только курсы повышения квалификации, но и курсы профессиональной переподготовки физиков и инженеров для лучевой терапии, которые организуются совместно с различными лечебными учреждениями, например МНИОИ им. П.А.Герцена, а также при поддержке таких компаний «МСМ-Медимпэкс» и «EЛЕКТА».

Основной целью образовательной программы профессиональной переподготовки в области разработки, эксплуатации и применения высокотехнологичных систем для лучевой терапии является повышение качества профессиональной подготовки специалистов, которые обеспечивают в медицине физико-математическое или техническое сопровождение методов ядерной медицины, лучевой диагностики и терапии. Программа позволяет систематизировать теоретические знания студентов и совершенствовать базовые практические навыки, необходимые для работы на высокотехнологичном медицинском оборудовании.

В программу входят не только теоретические занятия, но и практические занятия по клинической дозиметрии, гарантии качества и дозиметрическому планированию лучевой терапии в клинических отделениях и лабораториях МНИОИ имени П.А. Герцена, которые направлены на освоение навыков практической работы на действующем высокотехнологичном медицинском оборудовании.

По окончании программы слушателю выдается диплом о профессиональной переподготовке по следующим направлениям: физика дистанционной лучевой терапии (на пучках фотонов и электронов); физика контактной лучевой; физика протонной лучевой.

Данные дипломы удостоверяют право на ведение профессиональной деятельности в сфере «медицинской физики».

В Московском университете разрабатывается и внедряется по целевым запросам программа подготовки и переподготовки специалистов для радиационных центров, создаваемых в промышленности и сельском хозяйстве.

Темпы использования радиационных технологий в различных отраслях мирового хозяйства ежегодно возрастают не менее чем на 10 -15%. Они эффективно проникают в новые направления и технологии.

Последнее десятилетие наша страна восстанавливает утраченные в 80-е – 90-е годы позиции. За это время в нашей стране более чем в 2 раза возросло число используемых высокотехнологичных радиационных установок. Однако подготовка кадров для этого важного направления в народном хозяйстве нашей страны существенно отстает. К тому же подготовленные специалисты ядерщики, зачастую не в полной мере знакомы с современной радиационной техникой и радиационными технологиями. Поэтому одной из важнейших задач профессионального образования на сегодняшний день является расширение качественного и количественного уровня подготовки специалистов по радиационным технологиям.

Кадрами для развития радиационных технологий обеспечены лишь некоторые регионы России: Москва, Томская и Новосибирская области. Для их успешного развития по всей России необходимо начинать подготовку таких специалистов во многих университетах в России.

## Литература

1. Карпунин В. О., Рязанцев О. Б., Хорошков В. С. Лучевая диагностика и терапия: развитие оборудования и технологий в мире и России // Международная конференция. IT + M&E, Новые информационные технологии в медицине, биологии, фармакологии и экологии, Общество с ограниченной ответственностью "Институт новых информационных технологий", Москва, 2015 С. 167 - 179.

2. Клёнов Г. И., Козлов Ю. Ф., Хорошков В. С. Шестьдесят лет протонной лучевой терапии : результаты, проблемы и тенденции // Медицинская физика. № 1 (65) 2015. С. 86 – 90.

3. Chernyaev A. P., Kolyvanova M. A., Borshchegovskaya P. Yu. Radiation technology in medicine. Part 1. Medicine accelerators // Moscow University Physics Bulletin, 2015. Vol. 70 (6). P. 457 - 465.

4. Белоусов А. В., Близнюк У. А., Варзарь С. М., Загоруйко М. В., Осипов А. С., Черняев А. П. Ускорители в медицине // Медицинская физика, 2014. № 1 (61), С. 113 – 120.

5. Черняев А.П., Белоусов А.В., Близнюк У.А., Борщеговская П.Ю., Варзарь С.М., Розанов В.В., Крусанов Г.А. Опыт разработки программы

профессиональной переподготовки кадров для отделений лучевой терапии в МГУ имени М.В. Ломоносова // Радиобиологические основы лучевой терапии: материалы международной конференции, 2017, С. 192-193.

6. Рекомендуемые штатные нормативы в соответствии с порядками оказания медицинской помощи больным, МОСКВА, 2010, С.54.

7. Результаты радиационно-гигиенической паспортизации в субъектах Российской Федерации за 2012 год (радиационно-гигиенический паспорт Российской Федерации).-2-е изд., испр.-М.: Федеральный центр гигиены и эпидемиологии Роспотребнадзора, 2013.-130с.

8. Результаты радиационно-гигиенической паспортизации в субъектах Российской Федерации за 2015 год: Радиационно-гигиенический паспорт Российской Федерации. -М.: Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека, 2016.

**М.Г. Ахмедова,**  
доцент ДГУ, ведущий научный сотрудник  
ФГБОУ ВО «ДГУ ИНПО РАО

**О.А. Омаров,**  
доктор физико-математических наук, профессор,  
академик РАО, директор ФГБОУ ВО «ДГУ», ИНПО РАО

**Н.О. Омарова,**  
доктор физико-математических наук, член-корреспондент РАО, замести-  
тель директора ФГБОУ ВО «ДГУ», ИНПО РАО

## **СТАНОВЛЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Несмотря на то, что на официальном уровне правительства и народы многих стран стараются согласованно решать внутренние и международные проблемы, современный мир характеризуется ростом этнических конфликтов, агрессивного национализма, геополитических противоречий государств, идеологической конфронтации народов и религий. Все более становится очевидным, что в социокультурной и экономической стабильности государства ведущее место занимает гражданская **идентичность** – *свойства личности оставаться самим собой и гражданином своего государства в изменяющихся социальных условиях (Кравченко, 2009, с. 379).*

Мы уже отмечали в наших работах, что как не принижена роль учителя в ценностном отношении к его профессии и личности в современном обществе, именно он становится в образовательных учреждениях проводником государственных ценностей (Ахмедова, 2008, с. 195). В то же время он представляет интересы определенных сообществ людей (этносов, религий, субкультуры и т.д.), с которыми идентифицирует свою личность (Никитина, 2002, с.13). А.Л. Рудаков пишет: «Разные системы ценностей, субкультуры, образа жизни приводят в противоречие эталоны и нормы поведения граждан одного государства. Чтобы услышать, осмыслить ценности своих учеников сам педагог должен оп-

ределиться в культуре и поведении» (Рудаков, 2012, с. 286). Поворот направлений воспитания в зависимости от ситуаций в конкретной этнической среде в разных образовательных условиях не может быть предсказан заранее, так как зависит от многих факторов. Поэтому к современному профессиональному образованию педагога требуется *инновационный* подход, при котором становится *актуальной опережающая подготовка будущего учителя к способности действовать в учебно-воспитательной работе в непредсказуемых ситуациях*, ориентируясь на *интеграцию этнических и государственных ценностей*.

В педагогической литературе при решении вопросов совершенствования личности современного педагога часто используются термины *компетенции*, *компетентность*. **Компетенция** в переводе с латинского языка означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Это понятие в образовании впервые предложено полвека назад в США профессором Н. Хомским. В современных научных исследованиях в основном предполагается, что *компетентность* – это осведомленность, авторитетность, а *компетенция* – круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий (Иванов, 2007, с. 5). Следовательно, *компетентность* – это некая *личностная характеристика*, а *компетенция* – совокупность конкретных профессиональных или *функциональных характеристик*.

*Компетентностный подход* к подготовке специалиста не является совершенно новым для российского образования. Ориентация на освоение умений, обобщенных способов деятельности была ведущей в работах отечественных педагогов В.В. Краевского, Г.П. Щедровицкого, В.В. Давыдова и их последователей. Под **компетентностным подходом** в образовании понимают *выстраивание образовательного процесса с позиций развития личности, через мотивацию ее саморазвития*. Но сегодня для реализации компетентностного подхода нужна опора на международный опыт, с учетом необходимой адаптации. Еще Дж. Равен 1984 г. предложил рассматривать компетентностный подход на стыке педагогической и психологической наук и провел первую систематизацию компетентностного подхода в образовании по двум направлениям: формирование компетентности на разных *возрастных ступенях развития* человека; *условия*, необходимые для формирования и развития компетентности.

Наиболее разработана проблема компетентностного подхода в профессиональном образовании школой Э.Ф. Зеера: *компетенция* – круг каких-либо полномочий, прав; соответствие лица занимаемому месту; способность осуществлять деятельность в соответствии с социальными требованиями и ожиданиями; *компетентность* – обладание кругом знаний, умений, необходимых для реализации этих полномочий (Зеер, 2004, с. 18).

Компетентностный подход к подготовке будущего учителя и становление *идентичности самого педагога* может быть реализован в едином интегрированном пространстве общенациональной и региональной систем образования только через создание *условий*, необходимых для формирования и развития *этнокультурных и поликультурных компетенций*.

**Этнокультурная компетентность** педагога - это профессиональное

свойство его личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межкультурному взаимопониманию, взаимодействию в *региональном* образовательном пространстве. Этнокультурная компетентность предполагает готовность к преодолению трудностей в коммуникативных и иных формах взаимодействия с представителями различных этнических общностей.

**Поликультурная компетентность** педагога - это система его профессиональных качеств, которая позволяет ему в рамках *единого* государственного образовательного стандарта формировать содержание обучения и воспитания в соответствии со структурой российской идентичности, то есть руководствуется целями трансляции этнокультурного наследия и национальных культур народов России в широком контексте российской и мировой цивилизации.

Следовательно, современная подготовка будущих учителей должна ориентироваться на формирование ценностно-культурного мировоззрения и развитие поликультурной компетентности, когда поликультурность выступает как форма культурного плюрализма, совмещающего общечеловеческие и национальные ценности на основе сознательной солидарности субъектов образовательного пространства с государством.

Идея межкультурной интеграции ценностных ориентаций содержания общего и профессионального образования озвучена в основных нормативно-правовых документах РФ. Например, в Законе РФ «Об образовании» (2011) сказано, что «содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений» (Ст. 14, п. 4). При этом подразумевается широкое применение компетенций, в основном связанное не только с необходимостью модернизации (обновления) содержания образования, а более самого педагогического процесса. В ФГОС формирование ПК (профессиональных) и ОК (общекультурных) компетенций педагога обусловлено, прежде всего, поликультурным составом населения *на всей территории* Российской Федерации. Но, подготовка будущего учителя должна ориентироваться не только на концентрацию профессионального образования вокруг ведущих *комплексных проблем* современного поликультурного образования в разнородной этнической среде. Инновации в образовании должны быть связаны с высокими требованиями к личности учителя, в *полной мере владеющего системой этнокультурных компетенций* для осуществления поликультурного образования *в конкретном регионе*. Исторический пример эффективности становления идентичности педагога в советский период развития нашей страны в поликультурном воспитании учащихся – это внедрение русскоязычных учителей в моноэтнические коллективы образовательных учреждений на перифериях российских территорий, например, Дагестана. Русскоязычные учителя не только знакомили учащихся и их родителей с русской и иной культурой, но и сами, в первую очередь, осваивали язык и культуру местного этноса.

Сегодня будущие педагоги не только не готовы осваивать культуру и языки малочисленных народов, но и плохо знают язык и культуру своего этноса. Казалось бы, справедливо применяемое на практике предпочтение при приеме на работу местному учителю, который идентичен с *данным этносом*. Но, такой учитель не всегда способен без целенаправленной подготовки адекватно оценивать место этнических ценностей в русле общегосударственных.

Таким образом, регионализация образования с одновременным сохранением и развитием единого образовательного пространства предполагает инновационное педагогическое образование учителя. В настоящее время в профессиональных учебных заведениях главным образом формируется учитель, который ориентирован на выполнение определенных стандартами образования унифицированных учебно-воспитательных задач, что и делают его *безликим исполнителем*. Необходимость постоянного пополнения и осмысления этнокультурных и поликультурных компетенций в связи с этническими и религиозными особенностями среды и субъектов образования диктует педагогу необходимость совершенствования способностей самостоятельно решать задачи в непредсказуемых ситуациях на основе ранее приобретенных знаний, умений, навыков (Горбунова, 2004, с. 24).

Разрешение этих проблем в первую очередь делает актуальной этнокультурную и поликультурную подготовку студентов - будущих учителей в условиях педагогических вузов, колледжей и организацию совершенствования и самосовершенствования функционирующих учителей. Без овладения этнокультурными и поликультурными компетенциями не приходится говорить об овладении *обобщенно представленными* «ключевыми» компетенции, которые обеспечивают нормальное существование человека в социуме. В частности, В.В. Гузеев понимание компетентности конкретизировал как: *социальную компетентность* - способность действовать в социуме с учётом позиций других людей; *коммуникативную компетентность* - способность вступать в коммуникацию с целью быть понятым; *предметную компетентность* - способность анализировать и действовать с позиции отдельных областей человеческой культуры" (Гузеев, эл. Ист. 1).

*Формирование компетенций будущего учителя в области межэтнического общения и сотрудничества предполагает* овладение способами познания всех национальных культур, чему способствует, с одной стороны, студенческая среда. Многообразие национальных и этнических культур в студенческой среде создает *позитивные условия* для развития поликультурного педагогического образования и способствует осмыслению будущими учителями своей этнической сущности в процессе сравнения этнических ценностей разных народов. Культурная идентификация личности в многообразии культур сопровождается все более ослабевающим стремлением к этнокультурной изоляции и ксенофобии, взаимодействию субъектов образования на основе сотрудничества, взаимообогащения, поддержки, установление равновесия между человеком и средой.

Но, в период подготовки будущих учителей в профессиональном учебном заведении происходит *культурная депривация* - отчуждение или устранение

воздействия необходимой этнокультуры в течение длительного времени, что отражается не только на поведении человека, но и на формировании личности. При этом менталитет, который определяет привычную манеру поведения и типичный образ действий личности (в отношении к социально бытовой среде, к окружающему миру, к труду, к своей и другим этническим общностям), претерпевает заметные изменения.

Н.М. Борытко и О.А. Мацкайлова выделяют пять стадий процесса становления субъектной позиции студента – *дезадаптация, идентификация, индивидуализация, социализация и интеграция*, которые мы и связываем с основными требованиями к поэтапному формированию гармонии этнокультурных и поликультурных компетенций будущего учителя в процессе профессионального образования (Борытко, 2009, с. 38).

Таким образом, представляется необходимым определить систему этнокультурных и поликультурных компетентностей в модели *учителя*, которая ориентирует к инновационным преобразованиям ценностных ориентаций его личности и способам его деятельности.

Подготовка будущего педагога к инновационной деятельности требует от преподавателей профессиональных учебных заведений, на наш взгляд, инновационной направленности обучения, например:

1. *Вооружать студентов основными научными идеями*, отечественным и мировым практическим опытом обучения и воспитания на основе этнических ценностных предпочтений общества. Причем, *познавательная направленность* не должна быть ограничена временем (вузовские часы работы), узко функциональным подходом.

2. *Руководствоваться* в работе со студентами *принципами* личностно-ориентированного общения, с учетом этнических особенностей каждой личности.

3. Демонстрировать студентам способы *организации, техники, технологий* этноориентированной педагогической работы с максимальным использованием профессиональных возможностей и *творческого потенциала* личности педагога.

4. Систематически вовлекать студентов в различного рода досуговые мероприятия. Требуется учесть, что этнические компетенции формируются на основе социального опыта этнического поведения, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений, навыков, эрудиции в вопросах этнического воспитания.

4. *Системно использовать традиционные* методики и направить поиск инновационных интерактивных методик выявления и использования этнических ценностных особенностей регионального студенчества.

5. *Использовать* воспитательные возможности студенческого полиэтнического образовательного пространства не только для обогащения знаний студентов о других этносах, но и для совершенствования ими собственной этнической среды, хотя бы в области коммуникационной педагогической культуры общения и диалога.

6. Применять в учебно-воспитательном процессе вуза достижения

интерактивной этнической психологии и этнопедагогике для осмысленного восприятия и применения студенческой молодежью информации об этнических традициях по разным каналам (СМИ, учеба, досуг, быт и т.д.).

Итак, развитие и духовное возрождение учителя происходит в рамках единого общероссийского научного и образовательного пространства. Основным фактором, который надо учитывать при разработке инновационной региональной модели образования, должен быть учет культурного и религиозного разнообразия народов РФ. В последующем практическая необходимость в формировании этнокультурной и поликультурной компетенций в процессе подготовки и переподготовки педагога, требует от педагогической науки не только исследовать теоретические основы этнокультурной и поликультурной составляющей педагогики, но и предложить учителю инвариантные концепции, технологии и методический материал, способствующие решению учебно-воспитательных задач в конкретной этнической среде.

Для опережающей подготовки учителя к будущей профессиональной работе в региональной системе образования необходимо дать ориентации учителю для *самосовершенствования*: образцы составления **аналитической картины** влияния факторов этнической среды на личность; диагностических **методик** уровня этнокультурных компетенций; печатных и электронных **учебных пособий** с методическими рекомендациями и технологиями по формированию этнической и поликультурной идентичности учащихся. Но, ведущую роль в дальнейшем становлении этнокультурных и поликультурных компетенций и общероссийской идентичности педагога играет инновационная готовность преподавателя постоянно работать над формированием личностно - профессиональных и общекультурных компетенций в соответствии с условиями среды обучения.

### Литература

1. Ахмедова М.Г. Аксиология личностно-ориентированного воспитания в вузе. [Монография]. – Ростов – на - Дону, 2008.- 333 с.
2. Борытко Н.М., Мацкайлова О.А. Воспитание субъективности студента как основа гуманитаризации профессионального образования. //Известия Волгоградского государственного педуниверситета. Серия «Педагогические науки», №4 (38), 2009 г. – С. 37 -42.
3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология. – М.: Академический проект, 2004; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. –192с.
4. Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. - М.: Чистые пруды, 2007. -32 с.
5. Кравченко А.И. Психология и педагогика. Учебник. М.: ООО «Прспект», 2009. – 400 с.
6. Никитина Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя. М, 2002. – 298 с.
7. Освоение педагогами новых компетенций в исследовательски ориентированном повышении квалификации / под ред. Горбуновой Л. Н. – М., 2004. – 110 с.

8. Рудаков А.Л. К вопросу о профессионально-личностном развитии педагога. //Сборник материалов девятой заочной международной конференции «Актуальные проблемы науки, практики и вероисповеданий на современном этапе». – Красноярск, 2012. – С. 286-291.

9.

[www.auditorium.ru](http://www.auditorium.ru)

### **Глава третья: ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Ю. Д. Алашкевич,**

*доктор технических наук, профессор,  
Сибирский государственный университет науки и  
технологий имени академика М.Ф. Решетнева  
г. Красноярск*

**Л. В. Юртаева,**

*кандидат технических наук  
Сибирский государственный университет науки и  
технологий имени академика М.Ф. Решетнева  
г. Красноярск*

### **ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Что такое гуманитарная составляющая в техническом вузе? Предметы гуманитарного цикла в явной форме несут в себе мощный духовный потенциал и, при соответствующем отношении, способствуют успешному достижению цели формирования творческой личности и тех компетенций, которые необходимы будущему специалисту для успешной конкуренции на мировом рынке труда.

Предметы гуманитарного цикла обладают дополнительными особенностями, поскольку они в большей мере, нежели любые другие дисциплины, несут духовную нагрузку, побуждая тем самым к переосмыслению и осознанию того, что познано или усвоено, то есть вносят значительный вклад в процесс формирования личности человека.

Основная цель гуманитаризации образования – формирование у студентов нового восприятия социальной реальности, в центре которой стоит человек с его потребностями и интересами. Эта новая парадигма подготовки специалистов технических профессий расширяет перед молодой технической интеллигенцией горизонты видения при решении любых производственных задач.

Основным видом профессиональной деятельности для инженера является проектирование (конструирование), в связи, с чем этот аспект нашел наивыс-

шее отражение в структуре учебной деятельности студентов высших технических учебных заведений (учебные проекты, учебно-исследовательская работа и т. д.). По своим целям и структуре учебные проекты соответствуют реальным разработкам.

Инженерный проект – это документ, содержащий развернутое решение конкретной технической задачи на основе рационального подхода, включая технико-экономическое обоснование выбора решения (экономичность, ресурсосбережение, гибкость). Традиционно инженерный проект подвергается экономической и экологической экспертизам по формальным признакам. Экологическая проработка проекта носит не превентивный характер, а исправляющий, и направлена не на поиск возможностей создания внутренне безопасных технологий (имманентно безопасных), а на поиск более экономичного способа переработки, обезвреживания и (чаще всего) захоронения вредных отходов, образующихся в результате реализации проекта. За пределами обсуждения проекта остаются проблемы, затрагивающие интересы, здоровье, будущее огромной массы людей: долговременное влияние на состояние окружающей среды (водные, воздушные потоки, почва, флора и фауна, геоклиматические изменения); трансформацию деятельности и образа жизни людей; изменение, вследствие реализации проекта, человека, его нравственной, смысловой сферы целостности, и всего человечества в целом. Следовательно, из сферы инженерных, а значит и учебных интересов будущих специалистов, выпадают проблемы, связанные с целостной гуманитарной экспертизой технических проектов.

Понимает ли важность гуманитарных знаний будущий молодой специалист, выпускник?

Среди студентов направленностей «Машины и аппараты пищевых производств», «Машины и аппараты химических производств», «Профессиональное обучение», «Машины и оборудование лесного комплекса» Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева (СибГУ) был проведен опрос «Какими качествами должен обладать современный молодой специалист – выпускник вуза?»: самостоятельное и оригинальное мнение; широкие профессиональные знания; умением работать с людьми; владение современными методами управления; умение отстаивать свои позиции; высокие нравственные качества; занятие общественной деятельностью.

Как следует из опроса, социальные установки, необходимые для гуманитаризации сознания, а, следовательно, и соответствующего поведения в профессиональной деятельности, занимают последнее место. Среди них: умение отстаивать свои убеждения, высокие нравственные качества, – хотя именно эти показатели являются базовыми в процессе гуманитаризации образования. Исследование показывает, что процесс гуманитаризации сознания как нового видения мира, в центре которого находится инженер-механик, практически в СибГУ только начинается. Указанными выше социальными качествами в своей профессиональной деятельности будет руководствоваться не более 1/3 выпускников перечисленных специальностей.

Студенты вуза весьма невысоко ценят умение владения современными методами управления (экономикой и организацией управления предприятием, менеджментом и т. д.), что может быть объяснено причиной невостребованности знаний в условиях отставания научно-технического прогресса. Также скептически они оценивают участие в активной общественной деятельности.

Таким образом, студенты направленностей «Машины и аппараты пищевых производств», «Машины и аппараты химических производств», «Профессиональное обучение», «Машины и оборудование лесного комплекса» недооценивают необходимость гуманитарных знаний, не видят их практического значения, что также может отрицательно влиять на их негативное отношение к социально-гуманитарным дисциплинам.

Настоятельная потребность в активизации процесса гуманитарной подготовки обусловлена низким общекультурным уровнем значительного числа студентов вуза. Многие имеют низкую культуру речи, не могут работать с научной литературой, у них отсутствует потребность в самообразовании и самовоспитании. Обделённость гуманистическими ценностями нередко проявляется в ослаблении интеллектуально-духовного развития и не может не отразиться на уровне профессиональной культуры будущего специалиста, на его качествах как профессионального работника.

Лишь 31,6 % опрошенных студентов СибГУ, подразделения ИХТ указали на то, что преподаватели естественных и технических наук включают в содержание своих лекций гуманитарный аспект, 27,0 % – ответили отрицательно, а 41,4 % – затруднились оценить эту ситуацию.

Во многом успех гуманитаризации системы технического образования зависит от педагогов, которые должны быть заинтересованы в ускорении этого процесса. Однако если обратиться к оценкам студентами параметров преподавания естественнонаучных и технических дисциплин, то получится следующая картина. В таблице 1 приведены недостатки в преподавании естественных и технических дисциплин, отмеченные студентами направленностей «Машины и аппараты пищевых производств», «Машины и аппараты химических производств», «Профессиональное обучение», «Машины и оборудование лесного комплекса» СибГУ.

От 60 до 70 % перечисленных направленностей опрошенных студентов указали, что в лекциях, читаемых преподавателями, раскрываются, в основном, сугубо профессионально-технические знания. Наибольший процент студентов отмечает «отрыв» гуманитарных знаний от естественнонаучных.

*Таблица 1* – Недостатки в преподавании естественных и технических дисциплин, отмеченные студентами, %

В лекциях преподаватели:	Со- гласны	Не со- гласны	За- труд- нились оценить
Сосредотачивают внимание на сугубо технических, технологических или	70,4	27,6	2,0

естественнонаучных вопросах			
Слабо раскрывают историю научно-технических открытий	60,2	36,2	3,6
Редко подчеркивают пользу или вред научно-технических достижений	60,7	36,7	2,6
Не акцентируют внимание на вопросах безопасности экологической чистоты использования техники и технологий в хозяйственной деятельности.	65,3	32,7	2,0
Не рассматривают вопросы эстетического оформления технических изделий	67,9	29,6	2,5
Обходят вопросы прогнозирования потребительского спроса на открытия и изобретения	71,9	24,5	3,6

Лишь 19,4 % студентов, слушателей лекций по философии, понимают, для чего им нужны полученные знания; среди них по истории таких – 25,0 %; по экономической теории – 42,8 %; по политологии – 8,2 %; по социологии – 17,9 %; по культурологии – 3,6 %; по религиоведению – 3,6 % опрошенных.

Эти данные подтверждают сделанные ранее выводы о недостаточной связи двух уровней анализа проблем: теоретического и прикладного (эмпирического) в курсах лекций по философии, истории, социологии и т. д.

От качества образования в вузе зависит уровень будущих специалистов, которые будут определять рациональность принимаемых решений и будущее России.

В последние годы основная задача в подготовке специалиста стала видеться разными представителями вузовской педагогической общественности по-разному. Для одних, включая представителей руководящих органов системы образования, от выпускника требуется только обладание рядом компетенций, причем сформулированных зачастую так, что в них нельзя увидеть необходимую глубину и широту охвата изучаемого материала, степень фундаментальности его освоения. Первичным становятся не столько личностные качества, знания, умения, навыки (последние даже не упоминаются в определении компетенций), сколько способность их применять для успешной деятельности в определенной области. По существу, задачи высшей школы в этом случае сводятся к задачам подготовки исполнителей, пользователей чьих-то результатов, способных применять методы без знания того, почему их надо применять. В соответствии с другой точкой зрения, выпускник вуза – это не только специалист, владеющий определенным набором фундаментальных знаний, но и умеющий учиться, постоянно работать над повышением своего профессионального уровня, прогнозировать и взвешенно оценивать последствия принимаемых в своей деятельности решений. Практика зачастую требует отказа от предметной, дисциплинарной подготовки, формирования таких качеств выпускника, когда он даже в нестандартных ситуациях может эффективно применять свои знания, умения и навыки. Однако высокий уровень развития наук не-

избежно приводит к их оторванности, размежеванию и формированию индивидуумов с разными менталитетами – гуманитарным и естественнонаучным. В вузах необходимо реализовать процесс обеспечения единства гуманитарной и естественнонаучной составляющих, например, когда у гуманитариев вводятся курсы математики и информатики, концепций современного естествознания (КСЕ), а у инженеров – культурологии, изучения родного языка, правоведения и т.д. Одновременное присутствие элементов гуманитарного и естественнонаучного подходов к восприятию мира, в сознании каждого выпускника, хотя бы на уровне освоения учебных дисциплин, несомненно, духовно обогатит его.

На современном этапе развития России для овладения профессиональным мастерством требуется широкое гуманитарное образование. Связано это с тем, что сегодня, как никогда, любой вид деятельности гражданина, государства тесно связан с культурой общества. При этом грани профессионального мастерства пересекаются с историей, политикой, экономикой, социологией, педагогикой и психологией. Сферы актуального применения гуманитарного знания: правовая система, медицина, массовая культура, образование, социальная защита граждан и развитие гражданского общества, мониторинг общественного сознания, гуманитарное образование инженеров и управленцев, формирование российской элиты на интеллектуальной основе и др. Гуманитарное образование также напрямую связано с вопросом о том, кто будет завтра управлять нашей страной. Если проанализировать специальности, которые получили в вузах отечественные государственные чиновники, то получится, что подавляющее большинство из них имеют именно гуманитарное образование: юристы, политологи, экономисты, социологи, управленцы и др.

Для должного понимания своего дела профессионал обязан представлять, каким образом оно связано с другими областями знаний, а также как эти области знаний могут быть использованы в его целях. Он по-настоящему не разовьет своих аналитических способностей, интуиции и воображения, если будет тренироваться только в исполнении профессиональных обязанностей. Роль естественных наук в деле воспитания образованных, культурных людей неопределима, но бесспорно, что общая образованность и культура человека напрямую связаны именно с уровнем его гуманитарного знания. Именно при изучении философии, социологии, экономики и других обществоведческих дисциплин закладываются основы общей методологии профессиональной деятельности.

Гуманитаризация образования в широком смысле – это расширение возможностей для разностороннего развития личности будущего специалиста, его самосознания и саморазвития для формирования у него гуманитарного подхода к профессиональной деятельности на широком познавательном материале, т.е. на основе всех изучаемых в вузе наук.

В зависимости от качества и организации учебного процесса, у обучаемых усиливается или уменьшается стремление к овладению специальностью, интерес к учебе, знаниям, совершенствованию умений и навыков. Данные социологических исследований показывают, что более 30 % выпускников сегодня неудовлетворены организацией процесса обучения в вузе. К основным причинам неудовлетворенности учебной работой студенты называют: слабое использование

современных форм обучения; устаревшую учебно-материальную базу; недостаточное внимание к обучению практике работы с людьми; отсутствие возможности для проявления на занятиях своих способностей и инициативы; низкий уровень организации научно-исследовательской работы.

Практика показывает, что, поступая в вузы, абитуриенты с нестандартным образом мышления, склонные к оригинальным идеям и мыслям, по окончании полного курса обучения теряют часть этих качеств и становятся специалистами довольно узкой квалификации. Да, они увеличивают объем профессиональной информации, но творчески пользоваться интеллектуальным багажом, синтезировать новые знания оказываются не в состоянии. Следовательно, необходимо создать школу обществоведческой подготовки, имеющую педагогически организованный процесс развития обучаемого, основанный на лично-ориентированном подходе. Откровенная заинтересованность обучаемого, любознательность и инициативность – вот очевидные показатели процесса гуманитарного развития студента, а не просто «натаскивание» на определенные знания.

Выход из этой проблемы видится в создании обобщенной модели гуманитарной подготовки будущего специалиста, которая должна соответствовать требованиям будущей профессиональной деятельности студента, а также современному уровню осваиваемой профессии и социальным отношениям в обществе. Возникает необходимость осторожных и продуманных изменений, как в содержании, так и в методических технологиях профессионального образования. Одной из таких технологий является – система задач и задачный подход к обучению.

Таким образом, одним из основных принципов новой становящейся образовательной парадигмы является ориентация на развитие способностей обучающихся к самостоятельному добыванию знаний, способностей продуктивного мышления, при помощи включения гуманитарно-ориентированных задач в профессиональных дисциплинах.

### **Литература**

1 Алашкевич Ю.Д. Гуманитарная составляющая специальных курсов при подготовке инженеров профиля «Оборудование лесного комплекса»: – учебное пособие/ Ю.Д. Алашкевич – Красноярск: СибГТУ, 2009 – 87 с.

2 Юртаева Л.В., Алашкевич Ю.Д. Формирование профессиональной культуры будущего специалиста на основе гуманитаризации образовательного процесса [Текст]: монография/ Л.В.Юртаева, Ю.Д.Алашкевич – Красноярск: ИПНО РАО, СибГТУ, 2013 – 160 с.

3 Каган, М. С. Философия культуры [Текст] / М.С. Каган. – Спб.: Петрополис. – 2004. – 170 с.

4 Бобриков, В. Н. Формирование профессионального самоопределения личности при профильном обучении в системе непрерывного технического образования / В. Н. Бобриков // Интеграция образования. – 2003. – № 1. – С. 70-76.

5 Крайник, В. Л. Культурологические принципы профессионального педагогического образования [Текст] / В. Л. Крайник // Вестник БГПУ. Психолого-педагогические науки. Выпуск 3. – 2002. – № 2. – 17 с.

6 Смирнов, В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях [Текст] / В. И. Смирнов. – М.: Педагогическое общество России. – 2001. – 158 с.

7 Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст]: учебн. пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование. – 2008. – 213 с.

8 Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – 18 с.

9 Исаев, И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы [Текст] / И. Ф. Исаев. – Москва, 2003. – 267 с.

**Е.Н. Геворкян,**

*академик РАО, доктор экономических наук, профессор,  
первый проректор ГАОУ ВО МГПУ*

**А.И. Савенков,**

*член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук,  
доктор психологических наук, профессор, директор института  
педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЭТИЧЕСКИХ СТАНДАРТАХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ У МАГИСТРАНТОВ**

Одной из важнейших проблем современного профессионального педагогического образования является задача развития исследовательских компетенций у будущих педагогов. В педагогических университетах она решается по традиции следующими способами:

- акцентирование внимания преподавателей и студентов на вопросах психологии исследовательского поведения людей и животных, исследовательском и проектном обучении школьников при освоении базовых учебных курсов (психология, психофизиология, педагогика и др.);

- включение в учебные планы педагогических университетов специальных курсов, непосредственно связанных с освоением теории и методики развития исследовательских и проектных компетенций школьников (методология, теория и практика проведения научных исследований, математические методы в психологии и педагогике, исследовательское и проектное обучение школьников и др.);

- включение будущих педагогов в самостоятельную исследовательскую деятельность на всех уровнях их профессиональной подготовки (курсовые, дипломные работы, магистерские диссертации);

- организация учебно-исследовательской практики студентов.

Полученные в ходе теоретического обучения знания, закрепленные практикой подготовки курсовых, дипломных работ, выполнения магистерских диссертаций, позволяют результативно формировать у будущего педагога исследовательские и проектные компетенции. На ряду с этим особую значимость приобретает проблема формирования у будущих педагогов профессионально значимых представлений об этических нормах и стандартах проведения исследовательской деятельности и презентации её результатов.

Особую остроту задача соблюдения этических норм и профессиональных стандартов научных исследований приобретает в условиях серьезных кадровых проблем в российской науке, а также поиска инновационных путей модернизации системы высшего образования. Одним из способов её решения является введение этических кодексов и организация деятельности комитетов и комиссий по этике научных психолого-педагогических исследований в педагогических университетах.

Эта проблема актуальна и для мирового научного сообщества. Интерес к ней обусловлен рядом обозначившихся в мировой науке тенденций, которые и вывели обсуждения проблемы профессиональной этической регуляции научных исследований на глобальный уровень:

- во-первых – это усиление конкуренции в сфере проведения научных исследований, что определяет высокие требования к их качеству и создаваемым научным продуктам (теоретическим объяснительным моделям, технологиям, методическим разработкам и пр.);
- во-вторых - повышение ответственности исследователя и научного сообщества в целом за результаты исследований, что ведет к повышению ценности репутации ученого и доверия к научному сообществу;
- в-третьих – повсеместное усиление защиты прав и свобод человека, что обуславливает необходимость строгого соблюдения особых требований к экспериментам с участием людей.

В настоящее время в мире существуют ряд сводов правил и кодексов, задающих этические стандарты проведения научных исследований и подготовки научных публикаций. Редакционные коллегии и издатели многих научных журналов в основу собственной публикационной политики берут этические стандарты, специально разработанные для авторов и редакторов Комитетом по этике публикаций (Committee on Publication Ethics – COPE) – наиболее авторитетной в данной области организацией, основанной в Великобритании в 1997 г. группой издателей медицинских журналов. В России разработкой таких профессиональных стандартов занимается Национальная ассоциация научных изданий (НАНИ). В 2016 году другой организацией - Ассоциацией научных редакторов и издателей (АНРИ) была предложена декларация - «Этические принципы научных публикаций» (2016 г.).

В специальной научной литературе интенсивно обсуждаются вопросы классификаций и применимости этических норм для различных типов исследований в разных областях научного знания, изучаются вопросы расхождений в этических экспертизах научно-исследовательских проектов, анализируется

практика работы комитетов (комиссий) по этике научных исследований (research ethics committees) и институциональных советов по рецензированию (institutional review boards), изучается моральный дистресс, анализируются подходы к этике научного исследования, основывающиеся на соблюдении этических принципов и др.

Заметное влияние на повышение добросовестности научных исследований в России оказывает в последнее время сообщество «Диссернет». Характеризуя себя как «вольное сообщество экспертов, исследователей и репортеров, посвящающих свой труд разоблачениям мошенников, фальсификаторов и лжецов», сотрудники данного интернет-ресурса подчеркивают, что в поле их зрения, в первую очередь – «махинации и подлоги в области научной и образовательной деятельности». В то же время профессиональное научное сообщество нуждается не только в подобных общественных инструментах, но и прежде всего в собственных профессиональных регуляторах повышения этических норм.

С этой целью во многих ведущих научных учреждениях и университетах мира в течении последних десятилетий созданы и успешно работают комитеты (комиссии) по этике научных исследований. Разрабатываемые ими кодексы исследовательской и образовательной этики являются важным фактором повышения качества работы научных организаций и научно-педагогических коллективов. Несмотря на естественные различия в форматах и перечнях руководящих принципов, специфику направленности научных интересов профессиональных сообществ и конкретных университетов, все они в определенной степени служат делу повышения научной добросовестности академических и университетских исследований.

В отечественной педагогической и психологической науке вопросы качества планирования и проведения научных исследований, соблюдения научной этики приобрели особую актуальность последние десятилетия. Связано это, прежде всего, с эрозией научно-исследовательской культуры в педагогике и педагогической психологии. По оценкам ряда специалистов, качество педагогических диссертаций, и соответственно научных исследований в области педагогики и педагогической психологии за постсоветский период заметно снизилось.

Согласно данным, представленным А.М. Новиковым, количество защищенных диссертаций по педагогическим наукам с 1992 г. по 2002 г. увеличилось 10 (!) раз: с 25 докторских и около 150 кандидатских – до более, чем 300 докторских и 2300 кандидатских. Такое резкое увеличение количества защищаемых диссертаций не могло негативно не отразиться на их качестве. Проведенная А.М. Новиковым экспертиза по оценке достоверности результатов 118 кандидатских и докторских диссертаций по педагогическим наукам показала, что ни одна из рассмотренных диссертаций не соответствует требованиям достоверности. Автором отмечается мелкотемье, формальность теоретико-методологических основ, бессодержательная игра научными терминами, отсутствие методов математической обработки данных, контроля за побочными переменными в эксперименте и др. Исследователи Н.Г. Молошонок и И.Ф. Девятко также отмечают общую низкую культуру экспериментирования в педаго-

гике. По их мнению, в научных педагогических и психолого-педагогических работах нередко встречаются заведомо неверифицируемые гипотезы, невалидные методы и методики диагностики, некорректные заимствования текстов, фабрикация эмпирических данных и др.

В этой связи особую значимость приобретают вопросы соблюдения будущими педагогами, обучающимися в магистратуре, этических норм и профессиональных требований к добросовестности и качеству научных исследований. Развитие исследовательских компетенций у выпускника магистратуры рассматривается как ключевая задача на данном уровне образования. Несмотря на то, что лишь относительно небольшая часть педагогических и психолого-педагогических магистерских программ позиционирует себя как исследовательские (например, «Педагогика и психология высшей школы»; «Философия образования» и др.), а большинство программ магистратуры готовит педагога к практической работе. В современном динамичном мире развитые исследовательские способности рассматриваются как необходимый элемент профессиональной готовности к любой сфере деятельности. Для современного креативного профессионала исследование – не узкоспециальное занятие, а базовая характеристика стилистики его профессиональной деятельности.

Традиционно за дизайн исследовательских программ и качество магистерских диссертаций, их соответствие этическим нормам и профессиональным стандартам научных исследований несут ответственность научные руководители. Качество этой работы оценивается рецензентами и государственными аттестационными комиссиями. Постоянные нарекания в адрес качества исследовательских работ по педагогике и педагогической психологии заставляют усомниться в результативности этих фильтров.

С целью повышения качества научных исследований и предотвращения нарушений научной этики в институте педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета был создан комитет по этике психолого-педагогических исследований. В настоящее время комитет работает в экспериментальном режиме с магистрантами второго года обучения, направлений подготовки: «педагогическое образование» и «психолого-педагогическое образование». Основная сфера деятельности комитета – мониторинг соблюдения профессионально приемлемых этических стандартов психолого-педагогических исследований магистрантами института. В перспективе комитет по этике психолого-педагогических исследований призван отслеживать и таким образом повысить качество всей научно-исследовательской продукции, выходящей из института.

Цель деятельности комитета – разработка и мониторинг соблюдения моральных норм и профессионально приемлемых этических стандартов научных психолого-педагогических исследований. Комитет призван решать следующие задачи:

- создание кодекса и руководств по этике научных исследований;
- администрирование научных исследований в аспекте обеспечения их научной добросовестности;
- просвещение и консультирование исследователей в вопросах этиче-

ской регламентации научно-исследовательской деятельности;

- этическая экспертиза программ планируемых эмпирических исследований, научных текстов, научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок;
- профилактика и разрешение этических конфликтов, связанных с научными исследованиями.

Согласно устава, комитет по этике психолого-педагогических исследований института педагогики и психологии образования в своей деятельности руководствуется следующими этическими принципами и нормами научно-исследовательской деятельности:

- стремление к поиску истины;
- организованный скептицизм, предполагающий критическое отношение к научному знанию (это рассматривается как необходимая часть познавательной процедуры);
- объективность, требующая от исследователя беспристрастности при анализе и оценке научного знания, при интерпретации результатов собственного исследования;
- доказательность и обоснованность утверждений и выводов, принятыми в науке способами (логическими аргументами, ссылками на установленные научные факты, математическими расчетами и др.);
- достоверность результатов исследования, их соответствие принятым в научном сообществе канонам истинного научного знания;
- публичность результатов исследования, что предполагает открытость научных достижений обществу и необходимость сообщения общественности исчерпывающей и достоверной информации, которая позволит провести независимую проверку результатов исследования и доказать обоснованность выводов;
- уважение авторских прав и интеллектуальной собственности, что требует обязательного указания авторства использованных научных методик или высказываемых идей и осуществляется в соответствии с правилами научного цитирования.
- уважение прав и свобод участников исследования, что выражается в соблюдении их юридических прав, гарантированных законодательством, добровольности и анонимности участия испытуемых в исследовании, использовании информации об испытуемых исключительно в научных целях, корректном общении с участниками исследования; в процессе исследования исследователь не должен оказывать какое бы то ни было давление на испытуемых с целью получения желательного результата исследования;
- безопасность участников исследования, что означает запрет причинять им вред и ставить под угрозу их здоровье и благополучие в научном исследовании.

Проведенный нами, в течении 2016-2017 учебного года, анализ часто встречающихся этических нарушений при проведении психолого-педагогических исследований магистрантами нашего института показал, что

эти нарушения могут быть поделены на три группы:

1. Нарушения, связанные с несоблюдением «прав и свобод» испытуемых (недостаточное информирование испытуемых о целях и последствиях их участия в исследовании; прямое принуждение испытуемых к участию в исследовании; нарушение анонимности участников исследования и т.п.).

2. Нарушения, связанные с несоблюдением этических норм при планировании, организации и проведении научного исследования (выдвижение заведомо неверифицируемых или ненаучных гипотез; опора на лженаучные теории; использование сомнительных с академической точки зрения, а также «пиратских» версий диагностических инструментов; недобросовестность и нечестность в сборе научной информации; необъективность исследователя при интерпретации результатов исследования (тенденциозность, бездоказательность и пр.).

3. Нарушения, связанные с несоблюдением этических норм при подготовке и публикации научных работ (различные нарушения авторских прав, некорректные заимствования в текстах; фальсификация любых форм научно-исследовательских материалов, грубое искажение научных фактов и идей ученых; некорректность высказываний; использование сомнительных, с академической точки зрения, и ненаучных источников информации; ангажированность исследователя (политическая, идеологическая, этническая и др.), проявление любых форм социальной нетерпимости, пропаганда идеологий, политических и религиозных взглядов и др.).

В соответствии с принятыми в институте педагогики и психологии образования нормативными документами, перед проведением эмпирического исследования магистрант обязан предоставить в комитет на этическую экспертизу программу исследования. По результатам её оценки комитетом по этике психолого-педагогических исследований принимается решение об одобрении программы или необходимости её доработки. Также комитет в обязательном порядке проводит финальную этическую экспертизу готовой выпускной квалификационной работы магистранта (магистерской диссертации), представляя экспертное заключение в государственную аттестационную комиссию.

Приоритетным направлением деятельности комитета по этике психолого-педагогических исследований в институте является профилактика профессиональных этических нарушений, повышение профессиональной культуры исследований, содействие добросовестности при их проведении и презентации результатов. Основной акцент в работе комитета был сделан на этической экспертизе программ эмпирических исследований магистрантов. В рамках этой экспертизы выявлялись риски и нарушения этических принципов и норм магистрантами.

Результаты этической экспертизы 158 программ планируемых эмпирических исследований магистрантов<sup>13</sup>, свидетельствуют о следующих этических рисках и нарушениях:

---

<sup>13</sup> Магистранты обучались по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование».

- недобросовестность постановки проблемы исследования, обнаружена в 79,69 %<sup>14</sup> работ;
- заведомая неверифицируемость гипотез исследования - 71,29 % работ;
- неубедительность содержания (бессодержательность) теоретико-методологических основ исследования встретилась в 51,97 % работ;
- непродуманность возможных негативных последствий для испытуемых в результате их участия в исследовании отмечена в 48,48 %;
- непродуманность этических рисков исследования в целом - 42,05 % работ;
- непродуманность обстоятельств, которые могут повлиять на объективность и достоверность результатов исследования - 39,84 % работ;
- некорректность показателей и параметров оценки в исследовании - 36,22 % работ;
- недобросовестное описание методик исследования - 35,3 % работ;
- отсутствие репрезентативной выборки обнаружилось в 33,4 % работ;
- использование неакадемических теоретико-методологических основ исследования - (29,86 % работ);
- использование сомнительных, с точки зрения валидности и надежности, диагностических методик - 29,33 % работ;
- непродуманность специфики информирования испытуемых о проводимом с их участием исследовании - 27,95 % работ;
- неадекватность диагностических инструментов и методик используемых на формирующем этапе исследования задачам исследования - 25,75 % работ;
- непродуманность обеспечения прав, свобод и безопасности участников исследования – встретилась в 20,68 % работ магистрантов.

Проведенный нами анализ также показал, что в 60 программах эмпирических исследований магистрантов были представлены проекты формирующих экспериментов для испытуемых. При этом 23,68 % этих формирующих (развивающих) программ не соответствовали академическим требованиям, а 19,33 % от общего числа – особенностям испытуемых.

На этапе представления магистерских диссертаций к защите комитет по этике психолого-педагогических исследований осуществлял выборочную этическую экспертизу работ, определенных как «проблемные» в период экспертизы программ эмпирических исследований. В результате были обнаружены случаи фабрикация эмпирических данных в магистерских диссертациях и большое количество случаев некорректных заимствований. Процент некорректных заимствований в ряде работ превышал 50 % по данным компьютерной программы «Антиплагиат»<sup>15</sup>. В большом количестве диссертаций наблюдается рерай-

<sup>14</sup> Здесь и далее указан процент об общего числа (158) представленных программ планируемых эмпирических исследований магистрантов.

<sup>15</sup> При проверке магистерских диссертаций в программе «Антиплагиат» использовались следующие мо-

тинг – лексическое и синтаксическое изменение чужого текста, выдаваемого за собственный.

Обобщая результаты проделанной работы, считаем важным отметить, что основные выявленные этические риски и нарушения отражают несоблюдение магистрантами отмеченных выше, базовых, этических принципов. При этом недобросовестный подход к определению научного аппарата и разработке дизайна исследования говорит о низком уровне методологической культуры магистрантов, пренебрежительном отношении многих из них к этическим нормам и профессиональным стандартам исследования. Все это ведет к девальвации понятий «научное исследование» и «эксперимент» в сознании будущих педагогов. Выявленные при этом этические риски и нарушения связаны преимущественно с подменой научно-педагогического исследования педагогическим проектированием.

Проведенное исследование показало, что деятельность комитета по этике психолого-педагогических исследований способна стать действенным средством совершенствования научно-исследовательской подготовки магистрантов направлений подготовки – «педагогическое образование» и «психолого-педагогическое образование». Деятельность комитета является эффективным регулятором работы руководителей магистерских диссертаций, служит важным ориентиром при проведении экспертной работы рецензентов, все это в конечном итоге, позволяет повысить качество оценок государственных аттестационных комиссий.

Комитет по этике продемонстрировал способности к решению следующих задач:

- удалось сделать реальные шаги к достижению единства требований научных руководителей магистерских диссертаций. Руководители магистерских диссертаций, даже работающие в одном учебном подразделении, имеют разную научно-педагогическую квалификацию (профессора, доценты). Отрасли педагогической науки неоднородны (педагогика, история педагогики, методика преподавания отдельных предметов и др.), и в силу, разницы в профилях научно-педагогической деятельности научные руководители предъявляют разные требования магистрантам. Кроме того, каждого руководителя своя история профессионального становления, от того диктуемые им правила построения исследовательской программы и проведения исследования часто имеют индивидуальную трактовку, нередко расходящуюся с общепринятыми стандартами.

- в значительной мере сблизилась требования рецензентов магистерских диссертаций. Требования рецензентов подвержены тем, же воздействиям, что отмечены нами у научных руководителей. Задача комитета добиться единства требований к дизайну и представлению результатов исследований вне зависимости от научной области (психология, педагогика, методика преподавания).

## Литература

1. Акты Генеральной конференции. Восемнадцатая сессия. Париж, 17 октября – 23 ноября 1974 г. Т. 1. Резолюции [Электронный ресурс]. URL: // <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114040rb.pdf#page=180> (дата обращения: 17.03.2017).
2. Амиров А.Ф. Эффективность и качество педагогического исследования как оценочные категории в системе подготовки научно-педагогических кадров // Педагогический журнал Башкортостана. 2012. № 5 (42). С. 91–97.
3. Горшков М.К., Савинков В.И., Шереги Ф.Э. Пути модернизации системы высшего образования // [Социология образования](#). 2011. № 3. С. 4–30.
4. Декларация Ассоциации научных редакторов и издателей «Этические принципы научных публикаций». URL: <http://www.naukaran.com/avtoram/etika/> (дата обращения: 24.04.2017).
5. Диссернет: [сайт]. URL: <https://www.dissernet.org>
6. Ключарев Г.А., Савенков А.И., Бакланов П.А., Кадры российской науки: проблемы и методы их решения // [Социологические исследования](#). 2016. № 9 (389). С. 117–125.
7. Лаптев В.В., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Дискуссии о путях повышения качества диссертационных исследований по педагогическим наукам: ищем согласие? // Педагогика. 2012. № 4. С. 116–126.
8. Молошонок Н.Г., Девятко И.Ф. Эксперимент как метод изучения эффективности практик и нововведений в высшем образовании // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 141–151.
9. Новиков А.М. Педагогические диссертации: количество растёт, качество падает // Педагогика. 2004. № 6. С. 50–58.
10. Об этических принципах научной деятельности: Аналитический обзор и Проект Декларации для государств – участников СНГ / Р.Г. Апресян, О.И. Кубарь, Б.Г. Юдин. СПб.: Издательство НИИЭМ им. Пастера, 2011. 36 с.
11. Сингапурское заявление о добросовестности в исследованиях [Электронный ресурс]. URL: [http://www.singaporestatement.org/Translations/SS\\_Russian.pdf](http://www.singaporestatement.org/Translations/SS_Russian.pdf)
12. Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Образование и наука: Известия Уро РАО. 2008. № 2 (50). С. 3–19.
13. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Проблемы современного образования. 2011. № 2. С. 11–27.
14. Шадриков В.Д., Розов Н.Х., Боровских А.В. Автореферат полностью отражает... // Педагогика. 2012. № 4. С. 100–111.
15. Campbell, S.M., Ulrich, C.M., and Grady, C. (2016). A broader understanding of moral distress. *The American Journal of Bioethics*, 16(22), 2–9.
16. Edwards, S.J., Stone, T., & Swift, T. (2007). Differences between research ethics committees, *International Journal of Technology Assessment in Health Care*, 23(1), 17–23.
17. Kleinert, S., & Wager, E. (2011). Responsible research publication: inter-

national standards for editors. *A position statement developed at the 2nd World Conference on Research Integrity, Singapore, July 22–24, 2010*. Chapter 51 in T. Mayer & N. Steneck (Eds.). *Promoting Research Integrity in a Global Environment*. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore (pp. 317–328).

18. Latova N.V., Savinkov V.I. (2012). The influence of academic migration on the intellectual potential of Russia, *European Journal of Education*, 47(1), 64–76.

19. MacFarlane, B. (2009). *Researching with integrity: The ethics of academic inquiry*. New York: Routledge.

20. Resnik, D.B. (2015). What is ethics in research & Why is it important? [Electronic resource]. *National Institute of Environmental Health Sciences*. URL: <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/> (дата обращения: 15.04.2017).

22. Vadeboncoeur, C., Townsend, N., Foster, Ch., & Sheehan, M. (2016). Variation in university research ethics review: Reflections following an inter-university study in England, *Research Ethics*, 12(4), 217–223.

23. Wager, E., & Kleinert, S. (2011). Responsible research publication: international standards for authors. *A position statement developed at the 2nd World Conference on Research Integrity, Singapore, July 22– 24, 2010*. Chapter 50 in T. Mayer & N. Steneck (Eds.) *Promoting Research Integrity in a Global Environment*. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore (pp. 309–316).

**Э.Ф. Зеер,**

*член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург*

**Э.Э. Сыманюк,**

*профессор РАО, доктор психологических наук, профессор, директор гуманитарного института Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург*

## **СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА РАЗВИТИЯ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛИЗМА СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Специалист подобен флюсу: полнота  
его односторонняя.  
Козьма Прутков*

*Актуальность.* В постиндустриальном обществе существенно преобразился мир профессий: он стал более динамичным, неопределенным, непредсказуемым. Одни профессии исчезают, другие – трансформируются, третьи – возникают впервые. Это изменения обусловлены социально-технологическим развитием экономики. Само понятие профессия утратило свое первоначальное

значение как область общественного разделения труда, существенной характеристикой которого являлась системная определённость, конкретные формы и виды действий (деятельности), законченный результат.

В профессиоведении широко используются понятия «профессиональная деятельность», «специальность» и «профессиональная занятость».

Наряду с этими устоявшимися понятиями, в последние годы в профессиоведении утверждается новый термин «трансфессия» как вид трудовой активности, реализуемой на основе синтеза и конвергенции профессиональных компетенций, принадлежащих к разным специализированным областям. Теоретической основой трансфессий выступает многомерность, предполагающая трансдисциплинарный синтез знаний из разных наук: естественных, технических, социально-гуманитарных и философских.

Трансфессии имеют сетевую структуру, обладают универсальной квалификационной характеристикой путем использования конвергентных технологий из разных областей профессиональной деятельности. Тематическим ядром трансфессий является трансфессионализм – способность к выполнению широкого радиуса специализированных видов деятельности. Социально-гуманитарные технологии обуславливают трансфессионализм специалистов социоэкономической группы профессии, тематическим ядром которых выступают soft skills (гибкие, социальные компетенции): адаптивность, аттрактивность, мобильность, толерантность, уверенность в себе др.

Формирование транспрофессионализма субъектов социоэкономических видов деятельности обуславливает его особую актуальность. Представители гуманитарных профессий должны обладать широкими знаниями и компетенциями различных профессиональных областях, чтобы быть успешными, они должны стать транспрофессионалами.

*Основные тренды развития транспрофессионализма специалистов.*

Требования к современному профессионалу представлены в теории Г. Перкина, выделившего три профессиональные революции [Перкин Г.].

По его утверждению, на смену профессионалам, представителям массовых профессий, приходят специалисты, готовые и способные работать в межпрофессиональной среде. Эти социально-технологические преобразования обуславливают необходимость формирования транспрофессионализма, качественно новой квалификационной характеристики субъектов деятельности. Смыслообразующим предиктором которой выступают конвергенция самых прорывных технологий: нанотехнологий, биотехнологий, информационных технологий и когнитивных наук.

В 2009 г. *М.В. Ковальчук* дополнил этот перечень еще одним видом технологий – социально-гуманитарным, включающий социальные, антропологические и философские компоненты [Ковальчук М.В].

Характеризуя процесс глобализации как цивилизационный феномен, *В.П. Малиновский* говорит о «вызовах транспрофессионализма»: вслед за явлением «парапрофессионализации», подразумевающей «превращение стандартов профессионализма в образ повседневной жизни и деятельности путем распространения стандартных и универсальных технологий» [Малиновский В.П.].

Анализ работ P.M. Harden, J. Powell, A. Pickard, M. Horsburgh, R. Lamdin, E. Williamson [Harden P.M., Horsburgh M., Powell J.] позволил нам обогатить научное понимание транспрофессионализма. С появлением специалистов, ориентированных на развитие универсальных сквозных компетенций, можно наблюдать возникновение формации «транспрофессионалов», квалификация которых базируется на развитии новых ключевых компетенций, позволяющих находить комплексные и уникальные решения на основе трансдисциплинарного синтеза знаний и межпрофессиональной коммуникации.

Транспрофессионализм – это вызов традиционному пониманию компетентности и квалификации. Феномен транспрофессионализма проявляется в полипрофессионализме, применения конвергентных технологий, освоении и выполнении не только родственных, но и совершенно далеких друг от друга профессий, готовности выходить за рамки сформировавшегося опыта. Только тогда специалист будет готов ко встрече с социально-профессиональными инновациями будущего.

Особо следует подчеркнуть, что транспрофессионализм не отрицает значимости начальной, базовой профессии, а способствует выходу за ее пределы, обогащает ее знаниями, компетенциями и технологиями из других профессиональных видов деятельности.

Таким образом, транспрофессионализм – это одновременное сосуществование и сочетание нескольких видов профессиональных квалификаций, приобретаемых по индивидуальным образовательным траекториям в основном и дополнительном профессиональном образовании, а также на протяжении всей профессиональной жизни субъекта.

Для решения проблемы формирования транспрофессионализма специалистов социономических профессий нами была спроектирована логико-смысловая модель транспрофессионализма.

*Проект «Логико-смысловой модели транспрофессионализма субъектов социономических профессий»*

В последние годы в социально-гуманитарных науках получила признание концепция конвергенции технологий на междисциплинарной основе [Баксанский О.Е.]. Эта позиция основывается на объединении разнородных и разнонаправленных свойств, предметов и явлений. Методологической основой конвергенции компонентов транспрофессионализма выступает многомерный подход [Ялалов Ф.Г.]. Формой отображения этих смыслообразующих компонентов является логико-смысловая модель транспрофессионализма субъектов деятельности. Для социономической группы профессий в качестве инструментальных компонентов транспрофессионализма выступают:

- трансфессиональная направленность;
- регулятивная компонента;
- профессионально-образовательная компонента;
- информационно-коммуникативная компонента;
- гуманитарно-технологическая компонента.

Рассмотрим содержание этих пяти компонентов

*Трансфессиональная направленность* выступает смыслообразующим фактором, обуславливающим многомерность субъекта профессиональной деятельности. Это ориентация на реализацию широкого спектра деятельностей, готовность к освоению многообразных профессиональных функций, способность выполнять одновременно несколько видов информационных и коммуникационных технологий. Теоретический анализ профессиональной многомерности специалистов социономических видов труда позволил выделить следующие конструкты: социогуманитарная Я-концепция, социально-профессиональная адаптивность, многомерная идентичность, трансфессиональные ценностные ориентации, мотивация социогуманитарной деятельности.

*Регулятивная компонента* субъекта профессиональной активности обуславливает психологический ресурс субъекта деятельности, характеризуется уровнем сформированных умений планирования, проектирования, прогнозирования и оценки результатов деятельности. По существу, регуляция является механизмом мобилизации социально-профессиональных ресурсов субъекта деятельности. Важное значение в реализации этой компоненты имеет осознанная саморегуляция произвольной активности специалиста. К регуляторным предикторам произвольной активности относятся самоорганизация, самоактуализация, самоэффективность, автономность, регуляция психических состояний и др.

*Профессионально-образовательная компонента* обуславливает формирование многомерного специалиста. Его содержательной основой выступают компетентностный подход. Результат: междисциплинарная компетентность, ключевые (харт-, софт-, диджитал- скиллз) компетенции и метапрофессиональные качества.

*Информационно-коммуникативная компонента* отражает способность специалиста к навигации в информационной межпрофессиональной среде, а также виртуальной действительности. В качестве конструктов этой компоненты выступают социально-коммуникативная мобильность, толерантность к неопределенности, рефлексивность, перцептивная адекватность (аутокомпетентность) и др.

*Гуманитарно-технологическая компонента* интегрирует социально-гуманитарные технологии, представляет конвергенцию знаний и технологий из многих областей профессиональной деятельности. Вариативность этих технологий позволяет проектировать индивидуальные траектории трансфессионального развития субъектов труда. К конструктам этой компоненты относятся трансдисциплинарные знания, социокультурная компетентность, социальный интеллект, когнитивные способности, рефлекторно-оценочная активность.

На рисунке приведен один из возможных вариантов логико-смысловой модели транспрофессионализма субъектов социогуманитарной деятельности. Пространство между смысловыми координатами образует межкоординатные взаимосвязи предикторов, расположенных на координатных осях.

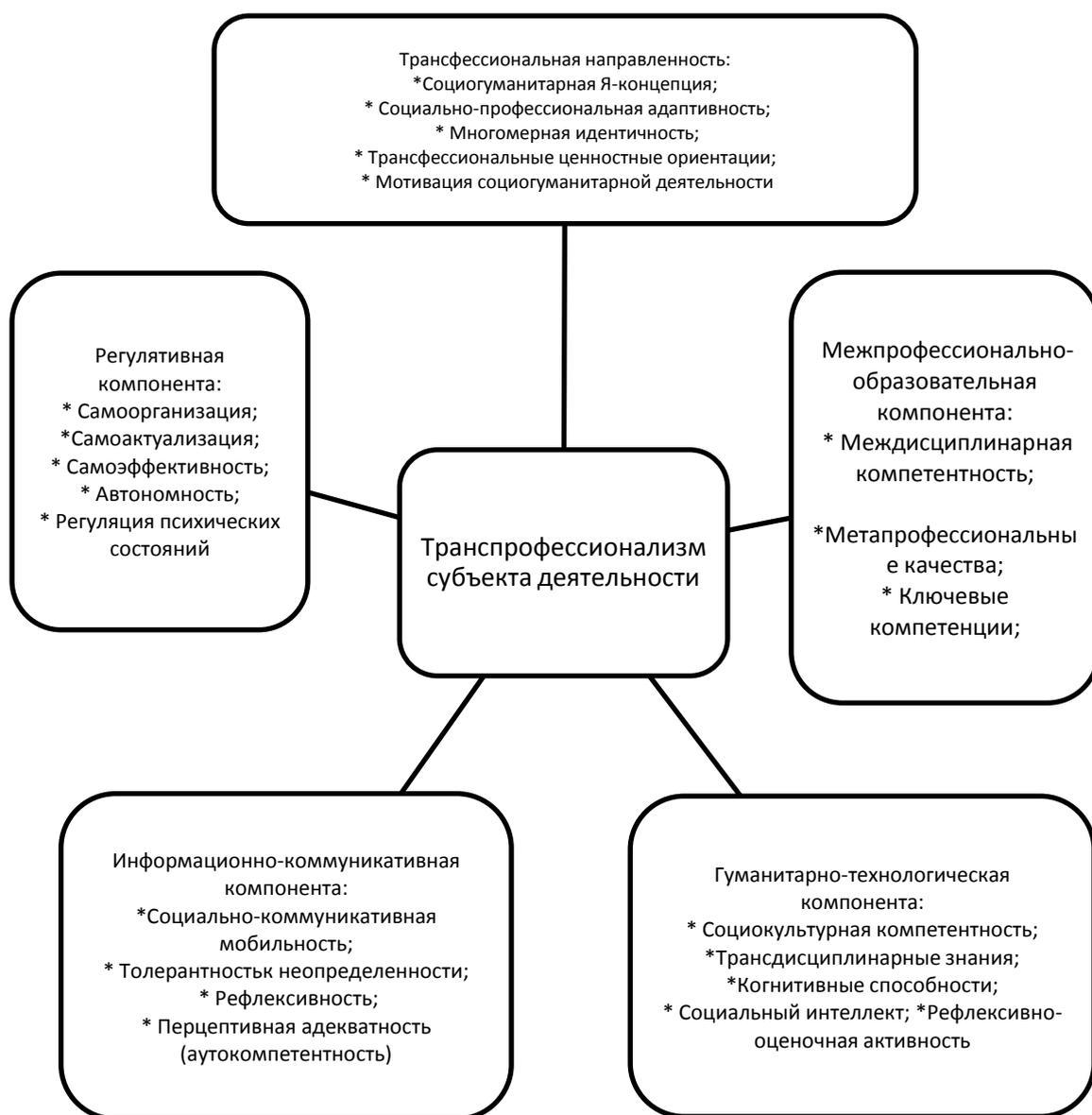


Рисунок 1. – Логико-смысловая модель транспрофессионализма субъектов социэкономических профессий

Межкоординатное пространство образует *психологический потенциал личности*, ее ресурсные возможности. Личностные компоненты определяют область потенциального развития. Уровень выраженности конкретной компоненты придает личностному пространству различную конфигурацию. Актуализация одной или нескольких личностных компонент запускает механизм реализации всего потенциала личности. Учитывая гетерохронность развития структурных компонент личности, следует допустить, что в зависимости от социально-психологической ситуации, возрастных и психофизиологических особенностей. Отдельные компоненты становятся ведущими, определяющими все развитие личности.

В зависимости от эвристической направленности логико-смысловой модели могут быть введены другие компоненты, например, социально-

профессиональный ресурс, социально-профессиональное самоопределение, инжиниринг инноваций, прогнозирование профессионального будущего и др.

Логико-смысловая модель транспрофессионализма стала эмпирической основой проектирования Платформы.

Форсайт-проект образовательной Платформы развития транспрофессионализма.

*Цель платформы* — интеграция профессионально-образовательных знаний, умений и компетенций в транспрофессионализм гуманитарных технологов социономической группы профессий: социальных педагогов, менеджеров образования, профориентологов, медиаторов, политологов и др.

*Задачи платформы:*

- актуализация профессионально-образовательного потенциала обучающихся и обогащение их профессионального сознания;
- формирование транспрофессиональной компетентности, трансдисциплинарных и надпрофессиональных компетенций и многомерных социально-профессиональных качеств;
- разработка научно-методического обеспечения: образовательных программ и учебных пособий;
- выбор эффективных технологий их реализаций, сопровождения профессионально-образовательного процесса, диагностики социально-профессиональных достижений;
- экспертиза и оценка развития транспрофессионализма субъектов деятельности;
- формирование транспрофессионалов – способных к освоению и выполнению широкого спектра функций и видов социально-профессиональной деятельности.

*Основная идея платформы* – научно-образовательное обеспечение развития транспрофессионализма специалистов социономических профессий, конвергенция эффективных трансдисциплинарных технологий, средств навигации транспрофессиональных компетенций и инструментов экспертизы достижений специалистов-транспрофессионалов.

При научном обосновании проекта платформы и технологий ее реализации мы опирались на концепцию профессионального становления личности и следующие методологические подходы: трансдисциплинарный, многомерный, транспективный и проектный [Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.].

Изучение методологии профессионального развития субъекта деятельности позволило определить частные принципы проектирования платформы. К ним относятся принципы:

- единство личностного и профессионального самоопределения в профессионально-образовательном пространстве;
- интеграции – объединения межпрофессиональных и трансдисциплинарных компонентов социально-профессиональной деятельности;
- соразвития личности, образования и профессиональной деятельности обучающихся;

- принцип комплиментарности и избирательности, взаимодействия разнопрофильных профессий, порождающей новые профессионалистические эффекты;
- вариативности содержания профессионального образования, определяющие индивидуальные образовательные траектории;
- сопряжения профессиональных и образовательных стандартов с трансдисциплинарными функциями непрерывного профессионального образования;
- конвергенция содержания образования и высоких образовательных технологий платформы, обеспечивающие развитие транспрофессионализма субъектов деятельности.

Проектирование платформы осуществлялось на основе анализа профессиональных стандартов «Специалистов социэкономической группы профессий» с учетом вида их деятельности – совокупности обобщенных трудовых функций [Блинов]. Проектирование учитывало также тенденции модернизации системы непрерывного профессионального образования и актуальные проблемы современной образовательной ситуации в профессиональной школе [Зеер], [Кислов].

Формой структурной организации платформы выступает блочно-модульная интеграция образовательного контента. Модульная технология позволяет учесть тенденцию интеграции содержания образования, а также дифференцировать обучение на основе индивидуальных запросов обучающихся. Целесообразно при этом использовать короткие модули, каждый из которых посвящен формированию одной или двух компетенций. Такая форма реализации платформы позволяет обучающимся индивидуализировать свой образовательный маршрут [Конанчук].

Совокупность концептуальных положений, методологических подходов и принципов определила панораму проектирования образовательной платформы специалистов-транспрофессионалов.

На рисунке 2 приведен вариант структурно-функциональной модели платформы.

Уточним содержание проектно-модульного контекста Платформы. Он состоит из четырех блоков: базового (инвариативного), консолидирующего трансдисциплинарную компетентность личности в условиях неопределенности образовательной среды; профильно-ориентированного, формирующего многомерные образовательные и транспрофессиональные компетенции; функционального, реализующего альтернативные модули, ориентированные на востребованные виды социально-профессиональной деятельности; инструментального, интегрирующего на практике транспрофессиональные знания, умения и компетенции.

Каждый блок включает в себя один или несколько модулей. Базовый блок – ориентирован на актуализацию транспсихологического, педагогического и транспрофессионального потенциала, мотивацию обучения и коррекцию исходного уровня транспрофессиональной компетентности. Производственно-технологическая подготовка характеризует способность обучающихся к выпол-

нению трудовых действий в рамках обобщенных трудовых функций по конкретной профессии или специальности.

*Межпрофессиональный образовательный* блок включает в себя два альтернативных модуля: психолого-педагогический и гуманитарно-технологический, нацеленных на формирование общекультурных и психолого-педагогических компетенций и развитие когнитивных, информационно-коммуникативных и технологических (проектных) способностей.

*Функциональный* блок — нацелен на интеграцию психолого-педагогических, транспрофессиональных и специальных компетенций в профессионально ориентированные виды социогуманитарной деятельности. Этот блок состоит из модулей, адекватных видам деятельности социэкономических профессий:

- \* управление социально-профессиональными организациями;
- \* проектирование транспрофессиональных компетенций;
- \* информационно - коммуникативная компетентность профориентологов;
- \* профконсультирование;
- \* экспертиза и сертификация трансквалификаций;
- \* мониторинг качества социально-профессиональных технологий.

*Инструментальный* блок состоит из специальных модулей по отраслевым видам профессионально-педагогической деятельности и направлен на интеграцию образовательного контента предыдущих модулей в социально-профессиональную практику.

Итоговая аттестация результатов образовательной платформы обеспечивается процедурой мониторинга и осуществляется на основе экспертной оценки. Варианты проектов выбираются в зависимости от прогнозируемой социально-профессиональной деятельности (рис.).

Блочно-модульная структура платформы позволяет конструировать различные варианты образовательных программ в зависимости от получаемого уровня образования и прогнозируемого вида профессиональной деятельности.

Реализация образовательных программ осуществляется в системе дополнительного образования в режиме очного, заочного и дистанционного обучения, которые обуславливаются возможностью высокой самостоятельности и организованности во времени всех компонентов платформы.

*Гуманитарные технологии формирования транспрофессионализма субъекта деятельности.*

*Социально-гуманитарная образовательная платформа развития транспрофессионализма субъектов социономических профессий*



Структурно-функциональная модель образовательной платформы

Эффективным инструментальным средством реализации Платформы являются гуманитарные технологии. Развивающий потенциал, обуславливаются их рефлексивностью и ориентацией на будущее. Целевыми ориентирами выступают самопонимание, самосознание, самоорганизация, саморазвитие, а также взаимодействие между субъектами образования.

Ядром гуманитарных образовательных технологий является мотивация субъектов развития. Механизмом, реализующим этот процесс становятся следующие процедуры: постановка целей субъектами обучения, выбор стратегии поведения и его осуществление, получение результата и его оценка [Гончаров]. Логика построения гуманитарных образовательных технологий адекватна проекту Платформы и отвечают требованиям формирования транспрофессиональных компетенций.

К образовательным технологиям, обеспечивающим развитие транспрофессионализма относятся:

- \* технологии дистанционного обучения: онлайн-обучение, вебинары, коллективное обсуждение проектов, компетентностно-ориентированное тестирование в режиме реального времени с обратной связью и др.;

- \* высокие гуманитарные технологии как технологии «мягкой силы», обеспечивающие активизацию когнитивных способностей: тренинги развития, профессиональные сети, игровые технологии, проекты профессионального будущего, мультипрофессиональное проектирование, профессиональный туризм, конкурсы и др.

- \* технологии развития многомерных качеств профессиональной и личностной мобильности, дивергентного нелинейного и инновационного мышления, многовекторного распределительного внимания и др.: кейс-технологии, специальные тренинги, проектные технологии, форсайт-проекты и др.;

Реализация платформы обеспечивает также проектирование вариативных образовательных программ для различных профессионально ориентированных групп обучающихся. Для их осуществления необходимы принципиально новые подходы к построению учебно-программных материалов, новые образовательные дисциплины и курсы, отвечающие требованиям высокого образования – High Ed [Конанчук].

Весьма перспективной инновацией реализации технологической платформы являются майноры – технологии амплификации социально-гуманитарной квалификации человека, расширения его транспрофессиональной компетентности, актуализации саморазвития и саморегуляции профессиональной деятельности.

В рамках социально-гуманитарной платформы профессионального образования возможны следующие майноры:

- \* Актуализация профессионально личностного потенциала;
- \* Гуманитарные образовательные технологии
- \* Самоопределение личности в современных конфликтующих реальностях и др.

Целевая ориентация платформы – формирование социально-гуманитарной компетентности, развитие многомерных социально-технологических компетенций, саморазвитие и самоактуализация личности обучающихся. Содержание компонентов Платформы ориентировано на развитие транспрофессиональных качеств личности: социально-профессиональной динамичности, прогностических способностей, готовности к нововведениям, социально-профессиональной мобильности, сверхнормативной социально-профессиональной активности.

#### *Заключение.*

Утверждения VI технологического уклада развития экономики, наступление четвертой промышленной революции приводят к возникновению множества новых профессий и специальностей, освоение которых предъявляет к человеку принципиально новую квалификационную характеристику: способность к

освоению и выполнению новых видов профессиональной деятельности. Достижение этой целевой ориентации обеспечивает формирование нового типа профессионализма – транспрофессионализма – готовности к межпрофессиональной коммуникации и трансдисциплинарному синтезу знаний.

Структурно-функциональная композиция платформы предусматривает альтернативную возможность ее реализации в зависимости от исходного, базового образования и целевой ориентации обучающихся на конкретные виды профессионально-образовательной деятельности: управление образовательными организациями, проектирование образовательных стандартов, профориентология, профконсультирование, экспертиза и сертификация квалификаций и др.

Выбор образовательного маршрута определяется также уровнем осваиваемого профессионального образования: среднего, высшего (бакалавриат, магистратура) и дополнительного.

Важное значение в реализации платформы принадлежит инструментальному блоку, интегрирующему образовательный контент программ предшествующих ему модулей в процессе педагогической практики, которая может проходить в образовательных организациях, а также специально созданных стажировочных площадках при ресурсных центрах повышения квалификации.

Реализация проекта платформы возможна при условии обеспечения дисциплин модулей учебно-программными материалами и учебными пособиями в электронном формате.

Прикладная направленность проекта:

- содействие становлению элиты профессиональной деятельности постиндустриального общества;
- формирование транспрофессиональных, общекультурных, социально-гуманитарных и развивающих «гибких» компетенций;
- научно-методическое обеспечение транспрофессионального социально-гуманитарного образования и развития субъекта профессиональной деятельности;
- интеграция профессионально-образовательного и внесистемного образования в непрерывное образование;
- проектирование индивидуальных образовательных траекторий и прогнозирование профессионального будущего обучающихся.

*Вывод.*

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что кардинальные изменения социокультурной и технологической среды профессиональной деятельности, побуждает нас к поиску принципиально новой методологии транспрофессионального образования, ориентированной на проектирование человека будущего. Социально-гуманитарная платформа должна обеспечить становление человека, обладающего профессиональной многомерностью. Целенаправленное формирование такого специалиста возможно при реализации многомерного, конвергентного, процессного и проектного подходов. Ориентировочной основой его подготовки выступают транспрофессиональные компетенции, т.н. ключевые метапрофессиональные достоинства.

К ним относятся: социально-профессиональная и виртуальная мобильность, коммуникативность, практический интеллект, ответственность, коллективизм, работоспособность, корпоративность, инновационность и др. В постиндустриальном обществе сама личность выступает как квалифицированная характеристика.

Приведенная нами социально-гуманитарная платформа не исчерпывает всех аспектов развития профессионального транспрофессионализма субъектов профессиональной деятельности. Отдельные положения носят дискуссионный характер, другие – требуют более обстоятельного анализа, третьи – экспертной оценки.

### Литература

1. Баксанский О.Е. Конвергенция: естественно-научные методы познания в социально-гуманитарной сфере // В кн. «Человек в технической среде»: сб. научн. статей. – Вып. 2. Вологда: ВоГУ, 2015. С. 4-11. (143 с.).
2. Блинов В.И., Батрова О.Ф., Есенина Е.Ю., Факторович А.А. Профессиональный стандарт: от разработки к применению // Высшее образование в России. 2015 №4. С. 5-14.
3. Гончаров С.А. Гуманитарные технологии в образовании и социальной сфере // Universum: Вестник Герценовского университета. 2008 №5. С.9-15.
4. Зеер Э.Ф. Психолого-педагогическая платформа формирования транспрофессионализма педагога профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Профессиональное образование. Столица. 2017 № 6. С. 5-10.
5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Форсайт-проект «Психолого-педагогическая образовательная платформа педагогов профессиональной школы» / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Научный диалог. 2016 № 11 (59). С. 387-399.
6. Кислов А.Г. Об опережающем профессиональном образовании в условиях роста социально-экономической мобильности // Башкирский журнал Башкортостана 2017. № 1(68) с. 9-17.
7. Ковальчук М.В. Наука и жизнь: моя конвергенция. Т.1. М.: Академкнига. 2011. С. 222.
8. Конанчук Д.С. EdTech: новая технологическая платформа в образовании / Д.С. Конанчук // Университетское образование: практика и анализ. Екатеринбург. 2013. №5 (87). С. 65-73.
9. Малиновский В.П. Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий. Российское Экспертное обозрение. №3(21). 2007. С. 21-24. Режим доступа: <http://www.protown.ru/information/articles/3344/html>
10. Ялалов Ф.Г. Профессиональная многомерность: монография. Казань: Центр инновационных технологий. 2013. 180 с.
11. Harden, R. M. Effective multiprofessional education – a three dimensional perspective [Электронный ресурс] / R. M. Harden – URL <http://www.medev.ae.nk/static/uploads/resources> (дата обращения 05.02.13)
12. Horsburgh, M., Ladmin, R., Williamson, E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning // Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION 2001; p. 876 – 883.

13. Perkin G. The Third Revolution: Professional Society in International Perspective. L.: Routledge, 1996. 272 p.

14. Powell, J. Professionalism, multi-professionalism, inter-professionalism and transprofessionalism [Электронный ресурс] / J. Powell, A. Pickard. – URL: [http://www.atee2005.nl/download/papers/08\\_pp.pdf](http://www.atee2005.nl/download/papers/08_pp.pdf) (дата обращения: 04.02.17)

**Э.М. Мовсум - Заде,**  
член-корреспондент РАО,  
доктор химических наук, профессор,  
советник ректора ФГБОУ ВО  
«Уфимский государственный нефтяной технический университет»

## **ИНТЕНСИФИКАЦИЯ МНОГОСТУПЕНЧАТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**

*В статье рассмотрены проблемы интенсификации процесса обучения. Показаны приоритеты современного технического образования, гарантирующие его высокое качество. Предложено создание в структуре технических высших учебных заведений подразделений специальной подготовки на выпускающих кафедрах, которые в дальнейшем могут быть преобразованы в кафедры инженерной педагогики. Отмечено, что формирование у студентов знаний, компетенций и ценностей, касающихся социогуманитарных смыслов их будущей деятельности, будет способствовать пониманию того, что их индивидуальная, частная деятельность представляет собой часть общей деятельности коллектива, отрасли, производства и страны в целом.*

Под интенсификацией процесса обучения понимается система технологических приемов, позволяющих задействовать резервные возможности личности обучаемого для повышения эффективности учебно-познавательного процесса.

В 2014 г. постановлением Правительства РФ № 295 была утверждена Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы. Целью программы является обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики, повышение эффективности реализации молодежной политики в интересах инновационного социально ориентированного развития страны.

Подпрограмма 1 «Развитие профессионального образования» включает:

- обеспечение выпускников профессиональными и общекультурными компетенциями;
- формирование креативно мыслящих, готовых к самостоятельной работе инженерно-технологических кадров на уровне бакалавриата, с целью дальнейшей эффективной учебы в магистратуре;
- повышение результативности работы преподавателя и самостоятельной учебной деятельности студента;

- создание современного учебно-методического обеспечения профессионального образования.

Приоритетами современного технического образования, гарантирующими его высокое качество, становятся освоение материала учебных дисциплин посредством погружения в деятельность и овладения компетенциями через учебно-профессиональную коммуникацию, а также реализация принципа комплементарности как взаимодополняемости гуманитарной и технической подготовки.

Уфимский государственный нефтяной технический университет (УГНТУ) является опорным региональным вузом и осуществляет подготовку кадров по всему спектру деятельности нефтегазовой отрасли и ее инфраструктуры, объединяя в образовательном процессе подготовку естественно-технических и инженерно-технологических специалистов.

На современном этапе в связи с расширением университета, повышением требований ФГОС высшего образования, направленных на подготовку магистрантов, студентов и Ph (аспирантов) к преподавательской деятельности, улучшением требований к качеству преподавания инженерных дисциплин и разработке новых педагогических технологий мы предлагаем создать в структуре университета подразделение, либо подразделение специальной подготовки на выпускающих кафедрах, которое в дальнейшем может быть преобразовано в кафедру «Инженерная педагогика».

Предлагаются четыре основные направления работы подразделений:

1. Гуманитаризация инженерно-технического образования.
2. Математизация в рамках инженерно-технического образования.
3. Производственная подготовка средствами информационных технологий.
4. Развитие педагогических и психолого-педагогических методик (технологий) преподавания технических дисциплин.

Предполагается формирование у студентов знаний, компетенций и ценностей, касающихся социогуманитарных смыслов их будущей деятельности. У студентов должно быть сформировано понимание того, что их индивидуальная, частная деятельность представляет собой часть общей деятельности коллектива, отрасли, производства и страны в целом. Это обеспечивается созданием и реализацией содержания обучения, отражающего данные аспекты подготовки и актуально согласованного с содержанием профильно-технологических аспектов. Гуманитаризация выражает обращение содержания деятельности инженера к экологическим (в т.ч. имея в виду экологию человека), эстетическим, социокоммуникативным смыслам, усиливая при этом историко-специальные компоненты подготовки и выводя из исторических данных факторы и условия достижения многосторонней эффективности в деятельности современного специалиста техносферы.

За последние десятилетия отечественными учеными достигнуты определенные успехи в модернизации технического образования.

Обобщение результатов научных исследований и опыта творческих педагогов, учителей - новаторов позволяет выделить следующие основные факторы интенсификации обучения:

- повышение целенаправленности обучения;
- усиление мотивации учения;
- повышение информативной емкости содержания образования;
- применение активных методов и форм обучения;
- ускорение темпа учебных действий;
- развитие навыков учебного труда;
- использование компьютеров и других новых технических средств.

Значимыми для нашего исследования явились работы Е.В. Гринько, М.Ю. Карелиной, Л.В. Павловой, Р.М. Петруновой, Т.А. Рубанцовой,

Н.Г. Сикорской, посвященные:

- гуманитаризации высшего технического образования средствами лингвистической и юридической подготовки;
- гуманитарной подготовке студентов высших технических учебных заведений в историко-педагогическом и организационно-управленческом аспектах;
- гуманитаризации высшего технического образования в аспекте институционального анализа.

Исторические знания:

- передают студентам общую логику деятельности;
- погружают в систему человеческих ценностей;
- демонстрируют связи с обществом и общественным прогрессом;
- впускают живую жизнь в строгий мир технократии, освещая его в познавательных рассказах с высоким обучающим потенциалом;
- освещают этапы развития отрасли, знакомят студентов с видными персоналиями отрасли, их вкладом в развитие науки и практики.

Наряду с фактом введения курса «История специальности» можно отметить научно-методическое обеспечение курса, заключающееся в предназначенном для студентов комплексе учебных заданий междисциплинарного характера, работа над которым предусмотрена в рамках курса.

Математизация и моделирование инженерно-технического образования предполагает формирование у будущих инженеров действенного математического аппарата решения инженерных задач. Математизация означает приведение содержания дисциплины «Математика» к потребностям инженерных специалистов, а не просто раскрытие математических знаний самих по себе, что в значительной степени снижает их ценность для студентов и усложняет их понимание. Математизация предполагает создание содержания математической подготовки, соединяющего фундаментальные математические знания с типами инженерных задач и раскрывающего возможности их решения. Это существенно усиливает практическую ориентацию математической подготовки и подводит фундаментальную математическую базу под подготовку в рамках собственно инженерной составляющей.

Развитие математического образования в вузе соответствует Концепции развития математического образования в Российской Федерации, утвержденной Распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р.

Математизация и математические модели являются основным методом решения задач оптимизации химико-технологических процессов.

Метод математического моделирования применяют при изучении свойств процессов, для которых имеется достаточно точное математическое описание. При этом важно учесть, что в зависимости от степени полноты математического описания, т.е. полноты системы уравнений, описывающей все основные стороны моделируемого процесса и все числовые значения параметров этих уравнений.

Этап установления адекватности модели является заключительным в последовательности этапов, выполняемых при ее разработке. Общая схема разработки математической модели представлена на схеме 1.



Схема 1. Этапы разработки математической модели

В зависимости от конкретной реализации процесса и его аппаратного

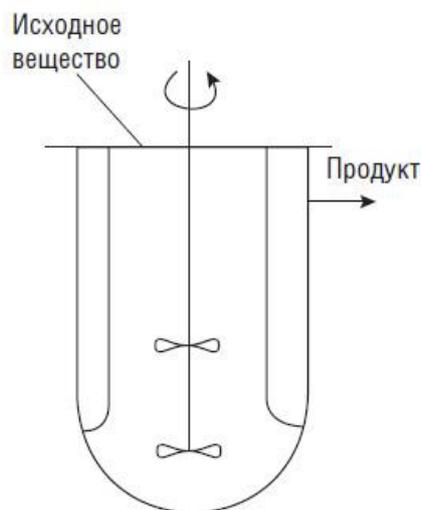
оформления все многообразие химико-технологических процессов можно разделить на четыре класса, исходя из временного и пространственного признаков:

- процессы, переменные во времени (нестационарные);
- процессы, не меняющиеся во времени (стационарные);
- процессы, в ходе которых их параметры изменяются в пространстве;
- процессы без пространственного изменения параметров.

Так как математические модели являются отражением соответствующих объектов, то для них характерны те же классы, а именно:

1. модели, неизменные во времени, — *статические модели*,
2. модели, переменные во времени, — *динамические модели*,
3. модели неизменные в пространстве, — модели с сосредоточенными параметрами,
4. модели, изменяющиеся в пространстве, — *модели с распределенными параметрами*.

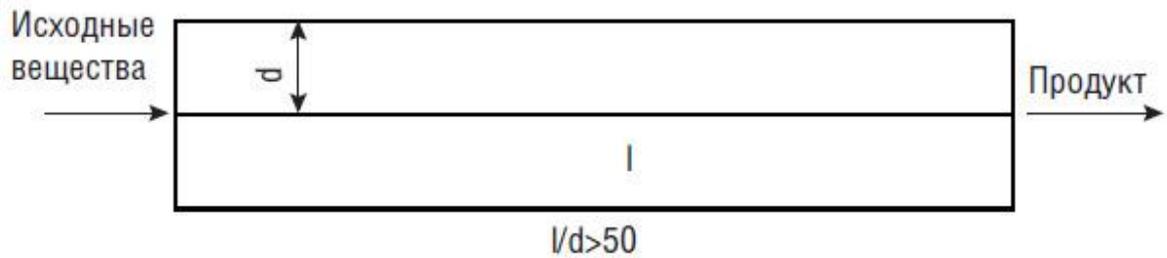
**Модели с сосредоточенными параметрами.** Для данного класса моделей характерно постоянство переменных в пространстве. Математическое описание включает алгебраические уравнения либо дифференциальные уравнения первого порядка для нестационарных процессов. Примером объекта, описываемого данным классом моделей, может служить аппарат с идеальным (полным) перемешиванием потока. Скорость мешалки такова, что концентрация во всех точках аппарата одинакова (рис. 1).



Пример схемы аппарата, реализующего модель идеального смешения

**Модели с распределенными параметрами.** Если основные переменные процесса изменяются как во времени, так и в пространстве, или если указанные изменения происходят только в пространстве, то модели, описывающие такие процессы, называются моделями с распределенными параметрами. Их математическое описание включает обычно дифференциальные уравнения в частных производных, либо обыкновенные дифференциальные уравнения в случае стационарных процессов с одной пространственной переменной. Примером процесса, описываемого такими моделями, служит трубчатый аппарат с большим

отношением длины к диаметру и значительной скоростью движения реагентов (схема 2).



Пример схемы аппарата, реализующего модель идеального вытеснения

*Динамическая модель* отражает изменение объекта во времени. Математическое описание таких моделей обязательно включает производную по времени. Часто динамическую модель объекта строят в виде передаточных функций, связывающих входные и выходные переменные (представление динамических моделей в виде передаточных функций особенно удобно для целей управления объектом). Примером динамической модели может служить модель рассмотренного выше аппарата полного смешения, но работающего в неустановившемся режиме. В этом случае математическое описание аппарата включает такие уравнения материального баланса, как:

$$\frac{dC_A}{dt} = \frac{v}{V}(C_{A0} - C_A) - kC_A C_B;$$

$$\frac{dC_B}{dt} = \frac{v}{V}(C_{B0} - C_B) - kC_A C_B,$$

Математическая модель является системой уравнений математического описания.

В рамках данного направления реализуется деятельность по формированию компьютерных средств подготовки и способностей ими пользоваться у будущих специалистов в целях решения производственных задач. Подразумевается существенное усиление внимания к возможностям информационно-компьютерной составляющей подготовки, использованию информационно-компьютерных средств в проектировании и реализации практической деятельности будущего специалиста. Будет иметь место включение информационно-компьютерных форм в структуру производственной деятельности, выполнение с помощью информационно-компьютерных технологий различных работ (в т.ч. расчетно-графических), относящихся к практике подготавливаемого специалиста.

Реализация направления предполагает раскрытие психологических и психолого-педагогических закономерностей, оснований, технологий преподавания инженерно-технических дисциплин с учетом технических объектов, таких как

повышенные требования к безопасности, энергоэкономичности и т.п. Это требует повышенного внимания к психологии, логике построения знаний об объектах, к наличию в составе материала сведений о физико-химических законах их создания, к аспектам (целям, условиям, нормативам) технологического использования технических объектов, а не простого механического приведения составляющих их технических деталей.

Необходимо обратить внимание на все направления будущего подразделения, которые будут определяющими в подготовке технических специалистов нефтяного профиля, формирование креативно-мыслящих и готовых к самостоятельной работе инженерно-технологических кадров.

Гуманитаризация высшего инженерно-технического образования обеспечивается лингвистическими и юридическими средствами. Также гуманитарная подготовка студентов высших технических учебных заведений осуществляется в историко-педагогическом и организационно-управленческом аспектах.

В то же время математизация инженерно-технических и естественно-научных направлений является основой естественно-технических предметов обучения будущих специалистов. Вопросы оптимизации, моделирования, инструментализации, расчета и конструирования, автоматизации, экономики производства и управления связаны с математическим языком обучения и интерпретации естественно-технических предметов. Математизация является теоретической основой объяснения естественно-технических процессов и производств.

Поскольку возможности производственной практики студентов в последние 10 – 15 лет достаточно осложнены, т.к. связаны с коммерциализацией производств и предприятий.

Использование теоретических предложений реализации процессов на мониторе компьютеров, с изучением процессов, изменяя параметры их протекания, позволяет ввести будущих специалистов в производство. Информационные технологии современного уровня открывают возможности использования тренажеров для обучения и подготовки специалистов.

И наконец, педагогический, а еще важнее педагогико-психологический, аспект является составной и важной компонентой подготовки инженеров. И это направление педагогической и психологической методики (технологии) преподавания естественно-технических дисциплин является основополагающим в организации подразделения, а именно кафедры «Инженерная педагогика».

### **Литература**

1. Черноглазкин С.Ю., Пушина Л.А., Мовсумзаде Э.М., Балыхин М.Г. Гуманитарно-ориентированная подготовка специалистов легкой промышленности: методологическое введение // История и педагогика естествознания, 2016. - № 1. – С. 9 – 13.
2. Черноглазкин С.Ю., Пушина Л.А., Кобраков К.И., Балыхин М.Г., Мовсумзаде Э.М. Гуманитарно-смысловое моделирование подготовки инженерно-промышленных кадров: ведущие принципы // История и педагогика естествознания, 2016. - № 3. – С. 16 – 19.

3. Черноглазкин С.Ю., Балыхин М.Г., Пушина Л.А., Мовсумзаде Э.М. Легкая промышленность в национальном производстве: гуманитарное измерение // История и педагогика естествознания, 2016. - № 2. – С. 17 – 20.
4. Колчина Г.Ю., Мовсум-заде Н.Ч., Бахтина А.Ю., Мовсумзаде Э.М. Зарождение и хронология этапов развития квантовой химии // История и педагогика естествознания, 2015. - № 4. – С. 34 – 43.
5. Колчина Г.Ю., Мовсум-заде Н.Ч., Бахтина А.Ю., Мовсумзаде Э.М. Квантовая химия – перспективы и достижения // НефтеГазоХимия, 2016. – № 1. – С. 51–60.
6. Керимов В.Ю., Осипов А.В., Мустаев Р.Н. Новые направления подготовки кадров для топливно-энергетического комплекса // История и педагогика естествознания, 2016. - № 4. – С. 6–8.
7. Бахтизин Р.Н., Шемяков А.О., Керимов В.Ю., Пахомов С.И., Мاستобаев Б.Н., Мовсумзаде Э.М. Курс «История специальности» как реализация гуманитаризации технического образования // История и педагогика естествознания, 2016. – № 4. – С. 9–16.
8. Мاستобаев Б.Н., Шаммазов А.М., Мовсумзаде Э.М. Химические средства и технологии в трубопроводном транспорте нефти. – М.: Химия, 2002. – 295 с.
9. Орешников И.М. Философия техники и инженерной деятельности: Учеб. пособ. – Уфа: Изд-во УГНТУ, 2008. С. 89–86.
10. Орешников И.М. Культурно-гуманистическая парадигма инженерно-технического образования // История и педагогика естествознания, 2015. - № 4. – С. 9 – 12.
11. Мамардашвили М.К. Мысль в культуре // Сознание и цивилизация. СПб.: Азбука, 2011. 288 с.
12. Аккредитационный центр Ассоциации инженерного образования России [Электронный ресурс]. – URL: [http://www. ac-raee.ru](http://www.ac-raee.ru) (дата обращения: 30.06.17).
13. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1)/ Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. - 536 с.
14. Гребнев Л.С. Болонский процесс и «четвертое поколение» образовательных стандартов // Высшее образование в России, 2011.- № 11. - С. 29-41.
15. Кирсанов О.И., Кирсанова Е.С. Гуманитарные науки в инженерно-техническом вузе и проблема воспитания // Высшее образование в России, 2012. - №8/9. - С. 104-110.
16. Владимиров А.И. Об инженерно-техническом образовании. – М.: ООО «Издательский дом «Недра», 2011. – 81 с.

**В.Г. Мартынов,**

*член-корреспондент РАО, доктор экономических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина»*

**Н.Н. Голунов,**

*к.т.н, проректор по дополнительному профессиональному образованию ФГБОУ ВО «Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина»*

**Е.Д. Макарова,**

*к.э.н, доцент кафедры производственного менеджмента ФГБОУ ВО «Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина»*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ОТРАСЛЕЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ ДЛЯ ГЛОБАЛЬНОГО УСТОЙЧИВОГО (ИННОВАЦИОННОГО) РАЗВИТИЯ**

*«...Нам нужны качественно иные подходы. Речь должна идти о внедрении принципиально новых природоподобных технологий, которые не наносят урон окружающему миру, а существуют с ним в гармонии и позволяют восстановить нарушенный человеком баланс между биосферой и техносферой...»*

*В.В. Путин, из выступления 28.09.2015 на Генеральной Ассамблее ООН*

*«Нам особенно нужны хорошо образованные люди, близко знающие русскую природу, всю нашу действительность, для того, чтобы мы могли сделать самостоятельные, а не подражательные шаги в деле развития своей страны»*

*Д.И. Менделеев*

Концепция «устойчивого (самоподдерживающегося) развития» была впервые предложена в 1987 году и утверждена в качестве руководства к действию для всех стран нашей планеты XXI в. на 2-й Конференции ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро в 1992 году. В конференции приняли участие около 18 тыс. ученых и специалистов из 179 стран мира, а также более 100 глав государств и правительств.

В ключевых высокотехнологичных отраслях промышленности на протяжении последних лет сформировался запрос на организацию производственной деятельности в парадигме рационального развития, основанного на гармоничном сосуществовании с природой – глобального устойчивого (инновационного) развития (англ.: Global Sustainable Development).

Истоками этой новой парадигмы можно считать образование в середине XX века природоохранных организаций, таких как Гринпис (Greenpeace), Всемирный фонд дикой природы (World Wildlife Fund), Международный зеленый

крест (Green Cross International). Данные организации возникли на базе общественных движений в знак протеста против ядерных испытаний, по результатам технологических аварий и катастроф, разрушения озонового слоя, в развитие ЮНЕП (Программа ООН по окружающей среде, созданная в 1972 году по рекомендации Стокгольмской конференции ООН).

Новый вектор парадигма глобального устойчивого (инновационного) развития получает в наше время, в эпоху четвертой промышленной революции, фундаментальной основой которой являются управление информационными потоками и доступ к экологически чистой энергии. Те страны, которые первыми самостоятельно перейдут в экономику четвертой промышленной революции приобретут технологический суверенитет и достигнут технико-экономического превосходства на мировом рынке энергоресурсов.

Для образовательного сообщества одним из ключевых вопросов должно являться изменение образовательной парадигмы формирования инженерных компетенций специалистов высокотехнологичных отраслей промышленности на основе гуманистического восприятия мировой экосистемы для создания и внедрения инновационных технологий гармоничного сосуществования с природой. Миссией образовательных организаций должна стать не просто генерация новых знаний и технологий, а формирование видения будущего через развитие профессиональных и личностных качеств человека, вдохновение специалистов промышленности, ученых-исследователей и студентов для раскрытия природно-ресурсного потенциала нашей планеты с целью повышения качества жизни людей посредством симбиоза образования, науки и культуры.

Губкинский университет, как базовый университет нефтегазового комплекса, видит ряд радикальных вызовов, которые уже находят отражение в изменении структуры мирового энергетического пространства. В нефтегазовом комплексе давно изжили себя подходы хищнического освоения недр, основанного на стремительном «снятии сливок» через фонтанную добычу углеводородов и открытие все новых и новых месторождений (вопреки установившемуся стереотипу, основанному на старых видеосъемках, в которых нефтяники «радостно вытираются» нефтью, когда она фонтанирует из скважины, в реальности нефтяной фонтан – страшнейшая авария).

За свою более чем 150 летнюю историю, нефтегазовая промышленность прошла определенные этапы развития, каждый из которых основывался на имеющихся технологиях и соответствующем кадровом сопровождении.

На рисунке 1 показаны этапы развития нефтегазовой промышленности – от освоения недр к глобальному устойчивому развитию и технико-экономическому превосходству, и соответствующая трансформация парадигмы системы образования – от института для узкопрофессиональной подготовки специалистов к глобальному университету науки и технологий в области природопользования и формированию ключевых компетенций.

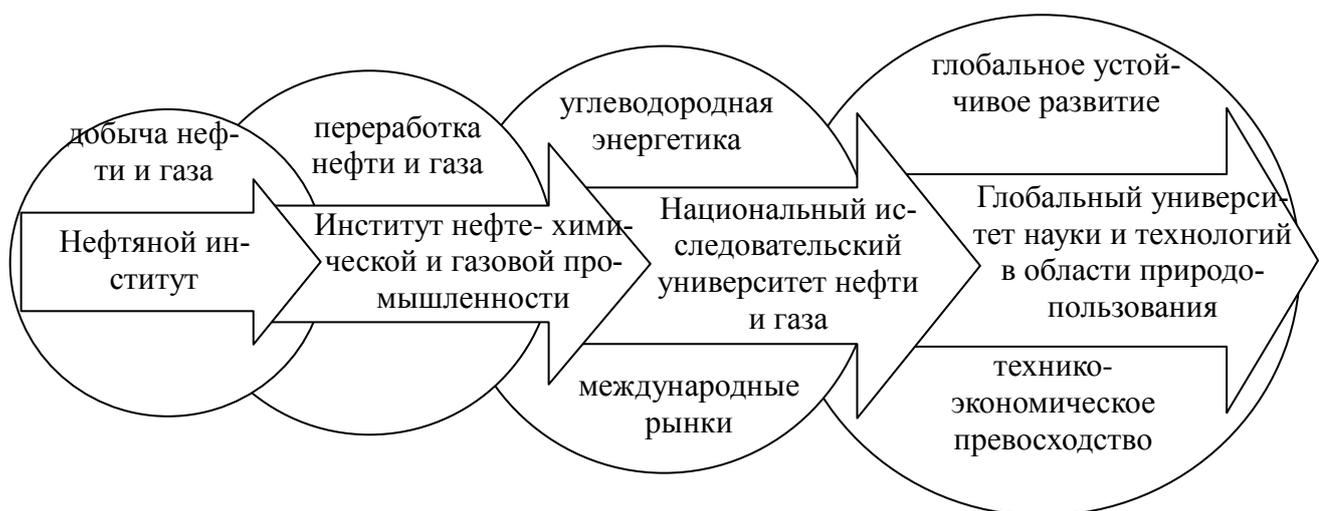


Рис. 1. Этапы развития нефтегазовой промышленности и трансформация парадигмы образования: от освоения недр к глобальному устойчивому развитию

На раннем этапе (примерно до 50-х гг. XX в.) основной акцент был направлен на поиск месторождений, примитивную скважинную добычу, переработку и транспортировку углеводородов. Основным научением работников были естественно-технические знания (математика, физика, гидравлика, кинематика) и приобретаемый под руководством старших товарищей производственный опыт.

Дальнейшее направление развития было обусловлено осознанием необходимости получения и сбыта продуктов переработки углеводородов с высокой добавленной стоимостью, реализацией крупномасштабных проектов в нашей стране в 50-80-е гг. В этот период времени, вследствие высокого мультипликативного эффекта нефтегазовой энергетики, смежные производства (металлургия, машиностроение, автоматизация) получили мощный толчок развития, в результате чего расширились потребности специалистов в знаниях смежных профессиональных областей, усложнился порядок экономических расчетов, значительное внимание стало уделяться вопросам экологической и промышленной безопасности, охраны труда.

В начале 90-х гг. XX века в мире (с начала 0-х гг. XXI века в нашей стране) стала очевидной сложность устройства мировых энергетических рынков и критичность влияния внешних политико-экономических факторов на объекты технологической цепочки нефтегазового производства. Для обеспечения задачи построения и управления системы конкурентоспособного производства у специалистов стали востребованы технико-управленческие компетенции, т.е. наличие «широкого» базового технического образования вкупе с экономическими, юридическими и управленческими навыками.

В настоящее время на переднем плане отраслевой науки и производства энергетических компаний – «белое производство», названное так по аналогии с концепцией «бережливого производства» («lean production», «lean management»). Если «бережливое производство» опирается на идеологию постоянного совершенствования бизнес-процессов, устранения потерь и неэффек-

тивностей, создания ценностей для клиента, то концепция «белого производства» нацелена на создание и внедрение системы эффективного управления бизнес-процессами и повышение производительности труда (в том числе с использованием «lean production») через формирование у человека нетолерантного отношения к загрязнению окружающей среды, чувства неизбежного наказания за экологические правонарушения и, самое главное, общегуманитарного видения рационального отношения к природе, гармоничного сосуществования с ней и удовлетворения в настоящем потребностей людей в энергоресурсах без угрозы для будущих поколений. Можно считать, что «белое производство» является условной идеологической верхушкой пирамиды «бережливого производства», а реализация обеих концепций вместе должна позволить достичь компаниям, их осуществляющим, глобального устойчивого (инновационного) развития.

Элементами системы «белого производства» уже являются многие аспекты нефтегазового комплекса, такие как: концепция «нулевого сброса» на морских нефтегазодобывающих платформах; концепция «белой скважины» (безотходное строительство, утилизация отходов); концепция «белая металлургия», построение модели жизненного цикла оборудования и объектов (например, месторождения, завода по переработке нефти или газа и пр.). В целом, в компаниях формируется установка, что инженер в своей производственной деятельности нефть видеть не должен, так как в процессе проектирования, строительства и эксплуатации объектов должны быть заложены самые энергоэффективные и передовые технологии, высокий уровень автоматизации и резервирования мощностей, что вся нефть должна быть в трубопроводах, резервуарах, технологических установках и оборудовании, а любое ее проявление на поверхности – авария.

В таблице 1 приведены ключевые, по мнению авторов, компетенции специалистов высокотехнологичных организаций для глобального устойчивого (инновационного) развития и способы формирования данных компетенций (в том числе формы обучения). Исходя из способов формирования компетенций очевидно, что необходимо тесное взаимодействие образовательных организаций и кадровых блоков (HR-подразделений) промышленности.

В образовательных организациях, которые хотят быть конкурентоспособными в новой индустрии четвертой промышленной революции, должна формироваться новая образовательная среда, включающая изменение парадигмы образовательной деятельности как таковой, с пересмотром ролей студентов, преподавателей и организационно-управленческих структур. Ключевым элементом среды должен быть новый тип преподавателя, который не только является высоким профессионалом в своей области, но может выступать ментором, навигатором индивидуальной образовательной траектории студента, как субъекта учебного процесса.

*Табл. 1.* Ключевые компетенции специалистов высокотехнологичных организаций для глобального устойчивого развития и способы формирования данных компетенций

п/п	Ключевые компетенции	Способы формирования компетенций
-----	----------------------	----------------------------------

	Профессиональные: – Технические; – Техничко-управленческие.	Программы среднего профессионального образования (СПО), высшего образования (ВО), дополнительные профессиональные программы (ДПП); стажировки; конференции; наставничество
	Управленческие: – Критическое мышление; – Стратегическое целеполагание; – Проектная деятельность; – Понимание культурных кодов; – Языковая и «цифровая» грамотность.	Целевые ДПП: повышение квалификации (ПК), профессиональная переподготовка (ПП), мастер делового администрирования (МВА), доктор делового администрирования (ДВА); деятельность игры; бизнес-тренинги; кейсы; конференции; участие в проектах.
	Корпоративные (личностные): – Лидерство и работа в команде; – Ответственность; – Стрессоустойчивость; – Лояльность и мотивация; – Эмоциональный интеллект; – Адаптивность и мобильность; – Способность строить карьерную и образовательную траекторию.	Целевые ДПП: повышение квалификации (ПК), профессиональная переподготовка (ПП), Мастер делового администрирования (МВА), доктор делового администрирования (ДВА); деятельность игры; бизнес-тренинги; кейсы; конференции; наставничество; участие в проектах; замещение на время отпуска, болезни, командировок; план персонального развития

В таблице 2 приведены сведения об образовательных технологиях для различных уровней образования, показаны характеристики основных составляющих образовательного процесса.

С возрастанием уровня образования происходит смена формата образовательного процесса – от «трансляции ранее накопленных знаний» к «открытому пространству знаний» (с рейтингом преподавателей не по академическим, а по профессиональным достижениям; профессиональной аккредитацией программ и университетов). Для успешной педагогической деятельности в образовательной среде должна быть организована система непрерывного повышения квалификации преподавателей, направленная не на формальное получение документов для успешного прохождения по конкурсу на замещение кафедральных должностей, а на формирование компетенций, раскрытие профессионального и

педагогического потенциала, повышение уровня лояльности, мотивацию на активную жизненную позицию.

Табл. 2. Основные образовательные технологии для разных уровней образования

Характеристики	Уровень образования			
	Бакалавриат	Магистратура	Аспирантура	ДПП*
Длительность обучения (на очной форме)	4 года	2 года	4 года	определяется видом программы
Основные виды занятий	Л <sup>2</sup> , ПЗ, ЛР, П, КП	Л, ТиС, МДО, НИР, ПР	НИР, ЛЭ	Л, ПЗ, ЛР, КП, ТиС, МДО, ПР
Доля лекционных занятий, %	не более 50	не более 40	20	менее 50
Доля научно-исследовательской (в т.ч. практик, самостоятельной) работы в учебной нагрузке	нет <sup>3</sup>	около 35%	около 80%	может быть включена по согласованию с заказчиком
Наличие педагогической практики	нет	нет	обязательно	нет

\* *Примечание:*

1. *Продолжительность ДПП: 16 ÷ 249 час – ПК; свыше 250 час – ПП;*

2. *Формы занятий: Л – лекции, ПЗ – практические занятия (семинары), ЛР – лабораторные работы, П – практики (ознакомительные, производственные, преддипломные), КП – курсовые проекты, ТиС – работа на тренажерах и симуляторах, МДО – междисциплинарное обучение, ПР – проектная работа, НИР – научно-исследовательская работа, ЛЭ – лабораторные исследования и эксперименты;*

3. *Для программ бакалавриата в индивидуальном порядке может предусматриваться дополнительная нагрузка по участию студентов в научно-исследовательской деятельности (например, в студенческом научном обществе).*

В таблице 3 приведены ключевые характерные параметры организации работы кадровых блоков (HR-подразделений) организаций промышленного производства в ходе промышленных революций. Для каждой «следующей» промышленной революции приведены новые ключевые задачи работы HR-подразделений, которые добавляются по отношению к ключевым задачам на «предыдущих» промышленных революциях.

Табл. 3. Характерные параметры организации работы кадровых блоков (HR-подразделений) организаций промышленного производства в ходе промышленных революций.

п/п	Параметры	Промышленные революции				
		0-я	1-я	2-я	3-я	4-я
	Время	до нач. XVIII в.	XVIII – кон. XIX вв.	кон. XIX – нач. XX вв.	сер. – кон. XX в.	кон. XX – тек. время
	«Роль» человека в системе производства	материал	запас	ресурс	капитал	потенциал
	Ключевая функция HR по отношению к человеку	Эксплуатация	Контроль	Контроль и администрирование	Администрирование, управление человеческим капиталом	Развитие человеческого потенциала, создание системы ценностей
	Инструменты HR по отношению к человеку	Любье	Минимизация затрат, жесткое нормирование. Отсутствие прав работников	Забота об удовлетворенности работников. Коллективизм и лояльность. Участие работников в принятии решений	Вовлеченность в решение задач. Получение знаний направлено на повышение производительности труда. Социальные гарантии	Рост инвестиций в персонал. Конкуренция за работников. Участие работников в принятии решений. Индивидуальный подход к обучению и развитию.
	Ключевые задачи	–	Найм; увольнение;	Рекрутинг, переобучение ра-	Развитие персонала (карьерные	Охват всех областей взаимодействия с

	HR		кадровое дело- производство; основы техники безопасности; расчет и выдача зарплаты	ботников, соблю- дение трудового законодательства и конфликтология, взаимодействие с профсоюзами	и образовательные траектории); рота- ция и целевая под- готовка работников, медицинское стра- хование; социаль- ный пакет.	персоналом. Система ценностей и привер- женности работников для лидерской вовле- ченности в производст- во, развитие мотивации и лояльности, здоровый образ жизни.
--	----	--	---	---	--	---

В заключение можно резюмировать, что в эпоху четвертой промышленной революции для успешной реализации проекта глобального устойчивого (инновационного) развития высокотехнологичных организаций нашей промышленности и достижения ими технико-экономического превосходства, образовательным организациям необходимо пересмотреть собственную миссию и выработать стратегический план. В основе данного плана должны находиться мероприятия, направленные на достижение превосходства в:

- образовательных технологиях (в том числе через виртуальные образовательные среды);
- научно-практических исследованиях (в первую очередь, в областях, направленных на решение задач глобального устойчивого развития);
- социальном проектировании общественного запроса на управление симбиотическими техногенными экосистемами для рационального освоения недр планеты и обеспечения человечества энергоресурсами на основе «зеленого» мышления инженерной деятельности.

## Литература

1. Мартынов В.Г. Технологии непрерывного образования в обеспечении конкурентоспособности специалистов на рынке труда // Профессиональное образование. Столица. – 2016. – № 11. – С. 14-18.

**М. В. Никитин,**

*доктор педагогических наук, профессор,  
ведущий научный сотрудник Центра исследований  
непрерывного образования ФГБНУ ИСРО РАО*

## **ВОСПИТАНИЕ ПРИКЛАДНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ КРУПНОГО КОЛЛЕДЖА-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА (ОК): ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ, СОДЕРЖАНИЕ, ИНДИКАТОРЫ ОЦЕНКИ<sup>1</sup>**

В целях обеспечения условий для формирования в РФ общества знаний, сетевой (цифровой) экономики принят Указ № 203, утвержденный Президентом РФ 09.05.2017 г. «О стратегии развития информационного общества в РФ на 2017 - 2030 гг.», где одним из основных принципов Стратегии определен: «... *г. приоритет традиционных российских духовно-нравственных ценностей и соблюдение, основанных на этих ценностях, при использовании информационных и коммуникационных технологий ...*».

Указом определена норма в соответствии с которой в документы стратегического планирования государственные органы управления, в т. ч. органы управления образованием, должны нести необходимые изменения в содержание воспитательной работы с обучающимися, адекватные темпам развития технологий: «... *16. Темпы развития технологий, создания,*

*обработки и распространения информации значительно превысили возможности большинства людей в освоении и применении знаний.*

*Смещение акцентов в восприятии окружающего мира, особенно в сети «Интернет», с научного, образовательного и культурного на развлекательно-справочный сформировало новую модель восприятия – так называемое клиповое мышление, характерной особенностью которого является массовое поверхностное восприятие информации.*

*Такая форма освоения информации упрощает влияние на взгляды и предпочтения людей, способствует формированию навязанных моделей поведения, что дает преимущество в достижении экономических и политических целей тем государствам и организациям, которым принадлежат технологии распространения информации ...».*

Рассмотрим потенциал прикладных ценностей как адекватный механизм воспитания российских духовно-нравственных ценностей у разновозрастных групп обучающихся крупного сетевого колледжа-ОК. Междисциплинарное исследование осуществлено нами в русле методологии научной школы академика РАО А.М. Новикова и его последователей в условиях укрупнения образовательной организации СПО ресурсами образовательной сети.

Проведенный нами критический анализ актуальных научных публикаций по воспитательной тематике в сфере среднего профессионального образования, в т. ч., рефлексия собственного педагогического опыта воспитательной деятельности, позволили определить *базовый глоссарий*, основанный на подходе learning outcomes (*результатов обучения*) для практической реализации ресурсов крупного сетевого колледжа-образовательного комплекса (*см. понятийный аппарат*).

*Актуальный понятийный аппарат:*

\* *воспитание прикладных ценностей* – создание условия для роста мотивации у разновозрастных групп обучающихся в крупном колледже-ОК к достижению результатов в образовательно-профессиональной деятельности.

Прикладные ценности, как направления, профессиональной деятельности обучающихся, определяют цели как планируемые результаты.

Именно ценности позволяют определять цели, а не наоборот. Отношения к ценностям всегда эмоционально окрашено и наличие ценностей у человека - есть феномен качества жизни;

\* *прикладные ценности* - ценности, которые самостоятельно формируются личностью при решении социально-образовательно-профессиональных задач.

Производительная способность ценностей обучающегося изменяется (*наращивается*) в процессе успешной социально-образовательно-профессиональной деятельности: появляются цели, присваиваются этические нормы профессиональной деятельности.

Ценности своим возникновением обязаны потребностям человека.

Инструментом преобразования прикладных (*профессионально-*

*прикладных*) ценностей в смыслы жизни человека становятся саморефлексия и взаиморефлексия;

\* *субъектность воспитательной деятельности* - механизм кооперативного партнерства ведущих субъектов, как носителей прикладных ценностей, по включению разновозрастных когорт обучающихся в различные форматы социально-образовательно-профессиональной деятельности.

Необязательно такая деятельность организуется на базе только образовательной организации.

Ведущий воспитательный механизм кооперативного партнерства – мотивация разновозрастных когорт обучающихся, в т. ч., лиц с ОВЗ к участию в сюжетно-ролевых играх, профессиональных пробах, конкурсах профессионального мастерства, предметных олимпиадах и спортивных соревнованиях.

Такие форматы конкурсов - воспитательная среда для освоения новых возможностей, нового опыта социально-профессиональной деятельности для всех субъектов-участников;

\* *приоритетные категории ведущих воспитательных субъектов: а) родители (семья, родственники); б) преподаватели образовательной организации; в) сообщества сверстников (одногоруппников, однокурсников); г) наставники, коучи, тренеры, соседи; д) сетевые сообщества, блогеры как лидеры мнений; е) работодатели, сотрудники на работе; ж) армейское подразделение.*

Отличительная особенность полисубъектности воспитания в новых условиях сетевой (цифровой) экономики и информационного общества - развитие инициативности и готовности решать конкретные задачи (*бизнес-задачи*) не только по своей специальности или должности, а и в составе разнородных профессиональных групп (*команд*).

Субъектность становится аксиологическим центром продвижения современных взглядов на характеристики труда в разных условиях.

Инструментом обеспечения качества воспитания субъекта становятся не только персонализированная образовательная программа, но и прикладные ценности, как жизненные и карьерные ориентиры по которым молодой субъект воспитания присваивает эти ценности в процессе социально-профессиональной деятельности. Непрерывное, в т. ч. сетевое образование, это и способ освоения новых личностных, профессиональных, конфессиональных и других ценностей.

Инструментом междисциплинарного исследования влияния системы прикладных ценностей должна стать, по нашему мнению, *аксиология* - управленческая наука о ценностях, ибо инструментальная диагностика по ценностным индикаторам позволит всем субъектам образовательной деятельности доказательно наметить ориентиры: какие ценности на разных уровнях системы непрерывного образования нам надо осваивать?

Уже сформировался запрос на разделение педагогического труда в соответствии с требованиями новых ФГОС СПО и требованиями

профессионального стандарта педагогов профессиональной школы: меняются балансы их образовательных, методических, управленческих, воспитательных функций.

*Проблема номер один* - постоянная мотивация штатных работников всех категорий крупного колледжа-ОК к повышению профессиональных квалификаций, ибо советского психолого-педагогического образования в 21 веке уже недостаточно. Но это не «коллекционирование сертификатов повышения педагогической квалификации», а проектирование новой культуры саморазвития у всех субъектов педагогической деятельности.

Первый этап этого процесса уже состоялся - разработан и активно обсуждается понятийный аппарат проектирования культуры саморазвития в условиях сетевой (цифровой) экономики и образования, приняты требования профессиональных стандартов для различных субъектов педагогической деятельности, известны риски, обсуждаются индикаторы сформированности ценностей у разновозрастных групп обучающихся и выпускников крупного сетевого колледжа-ОК (см. схему).

Схема 6



образования» (Приказ Минтруда России от 24.07.2015 г. № 514 н); г) «Специалист в области воспитания» (Приказ Минтруда России от 10.01.2017 г. № 10 н).
--

студентами, педагогами, руководителями образовательного колледжа-ОК
---

Требования к результатам воспитательной деятельности педагогического работника крупного колледжа-ОК все в большей степени акцентируют внимание на продвижении ценностей профессиональных квалификаций (*прикладных ценностей*). Воспитательный эффект достигается на основе *кооперативного взаимодействия нескольких базовых субъектов: а) педагога как мотиватора к освоению этических норм профессиональной деятельности; б) работников предприятия, наставников, в т. ч. представителей отраслевого профсоюза и отраслевых НКО; в) обучающегося СПО по конкретной профессии/специальности, в т. ч. сетевого сообщества; г) родителей обучающегося.*

Без активной роли педагога-воспитателя у обучающихся крупного колледжа-ОК, зачастую, развиваются «*чертополохи*» цифровой среды: формируется «*клиповое*» мышление, которое отрицательно влияет на развитие творческого мышления, долговременной памяти; развивается «*клиповое*» поведение, т. е. поведение по одному клику мышкой, ибо, Интернет для молодого человека становится единственной реальностью.

Успешная практика полисубъектного воспитания прикладных ценностей в условиях крупного колледжа-ОК только формируется.

«*Производительная*» способность прикладных ценностей - это воспитание различных *этических норм профессиональной деятельности*.

Как показали наши исследования (2014 – 2017 гг.), крупные колледжи-ОК совместно с отраслевыми (кластерными) заказчиками, в т. ч. при участии домохозяйств, участвуют в наращивании конкурентных преимуществ новой генерации *работников квалифицированного (интеллектуального) труда* для различных секторов российской многоукладной экономики. Пилотная практика колледжей-ОК позволила определить следующие *базовые группы* этой новой генерации:

- 2.1. квалифицированный (*высококвалифицированный*) рабочий;
- 2.2. работник квалифицированного труда для *граждан с ОВЗ*;
- 2.3. квалифицированный рабочий-ремесленник; рабочий фермерского хозяйства;
- 2.4. квалифицированный техник-технолог;

2.5. мастер; прораб; звеньевой; бригадир;

2.6. блогер профессионального образования, индивидуальный предприниматель (в т. ч. социальный, ремесленный, технологический и др.).

Этические нормы профессиональной деятельности имеют еще одно инвестиционное измерение для развития реального сектора экономики – индивидуальный бизнес и квалифицированные кадры самые *мотивированные налогоплательщики*.

Необходимо подчеркнуть *корреляционные связи* между качеством профессиональных квалификаций у каждого обучающегося колледжа-ОК и наличием этических норм как условия успешности профессиональной деятельности. Динамика развития технологий должна поддерживаться освоением этических норм, ибо сами технологии не обладают эмоциями и являются для человека чужими.

Преимущество полисубъектности воспитания этических норм профессиональной деятельности новой генерации работников цифровой (*сетевой*) экономики и общества должна стать инновационным механизмом, обеспечивающим успешность социальной и профессиональной деятельности.

Эти этические нормы учебной и профессиональной деятельности осваиваются на всех этапах обучения.

Эффективным инструментом трансформации ценностей в нормы профессиональной деятельности становится совместное участие работников колледжа и студентов в формулировании корпоративных (*профессиональных*) этических кодексов.

Приоритет воспитания этических норм профессиональной деятельности аргументируется растущим *трендом условности* перечней профессий/специальностей СПО/ВО, ибо темпы развития цифровой (*сетевой*) экономики востребуют, в большей степени, работников интеллектуального труда как новой генерации специалистов для отраслей четвертого технологического уклада. Востребованы прикладные квалификации и опыт профессиональной деятельности, а не формальные названия профессий/специальностей.

Ведущие зарубежные (*П. Друкер, Т. Дейвенпорт и др.*) и российские исследователи (*А.Г. Асмолов, И. В. Абанкина, В.И. Блинов, А. Н. Лейбович, Т.Ю. Ломакина, И.П. Смирнов, М.В. Никитин и др.*) обосновывают необходимость проектирования полисубъектной, мотивирующей воспитательной среды в крупной образовательной организации для обеспечения профессиональной мобильности и производительности труда новой генерации квалифицированных работников.

На основе продвижения прикладных ценностей, как этических норм профессиональной деятельности в условиях становления сетевых образовательных отношений (в т. ч. *этических норм: сетевого преподавателя, сетевого психолога, системного администратора, веб-мастера, коуча-наставника и др.*) преодолевается феномен «образования без воспитания».

Об этом феномене писал еще русский философ И.А. Ильин: «Образование без воспитания не формирует человека, а разнудывает и портит его, ибо, оно дает в его распоряжение жизненно-выгодные возможности, технические умения, которыми он, - бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный, - и начинает злоупотреблять ... Надо раз и навсегда установить и признать, что безграмотный, но добросовестный простолудин – есть лучший человек и лучший гражданин, чем бессовестный грамотей; и что формальная «образованность» вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации» [Ильин, 1993].

На современном этапе полисубъектность воспитательной деятельности в образовательной организации является не менее значимой и в основе инструментов воспитания специалистов для сетевой (*цифровой*) экономики, сетевого общества должны продвигаться прикладные ценности.

*Прикладные ценности (определение А.И. Пригожина)* специализированы по профессиям, сознательно выдвигаются, формулируются, в зависимости от ситуации, времени, планов. Прикладные ценности, как направление профессиональной деятельности личности, определяют цели, как планируемые результаты. Именно ценности позволяют определять цели, а не наоборот.

Управление по прикладным ценностям предполагает поэтапное преобразование ценностей в этические нормы профессиональной деятельности и определяет качество полисубъектного управления крупной образовательной организацией. А. И. Пригожиным были определены следующие *группы прикладных ценностей*:

\* **ценности порядка** (*пунктуальность, дисциплинированность, ответственность, безопасность и т. д.*);

\* **ценности развития** (*инновационность, качество, эффективность, синергия, креативность, целеустремленность, профессионализм, карьера, темп и т. д.*);

\* **ценности отношенческие** (*командность, взаимная обязательность, доверие, доброжелательность, взаиморефлексия, открытость, честность, порядочность, достоинство, уважительность и т. д.*);

\* **ценности благополучия** (*семья, здоровье, образование, лояльность, доходность, благосостояние, работа, природа и т. д.*);

\* **ценности социальные** (*социальная ответственность, соблюдение правовых норм, досуг и т. д.*) [Пригожин, 2010].

Появление в регионах крупных колледжей-ОК, в структуру которых вошли (*с потерей юридического лица*) такие образовательные организации, как: малокомплектные (*в т.ч. сельские*) школы; вечерние (*сменные*) школы; межшкольные учебные комбинаты; школы-интернаты для лиц с ОВЗ; учреждения НПО и др. нарушило традиционные представления о студенческой идентичности советско-российского техникума (*колледжа*).

Если в советском техникуме было представлено 4 – 6 специальностей

СПО только для одной возрастной когорты обучающихся 16 - 18 лет и для одной отраслевой группы предприятий, то в настоящее время крупный региональный колледж-ОК это, как правило, выбор из 30 - 60 специальностей/профессий и около 1000 разновозрастных обучающихся.

Снятие барьеров для разновозрастных групп обучающихся в колледже-ОК и преемственность в воспитательной работе с ними при реализации интегрированных образовательных программ не только обеспечивают доступность специальностей/профессий СПО, но и качество выбора персонализированной профессиональной карьеры в возрастной группе 14 - 18 лет.

Воспитание прикладных ценностей у обучающихся крупного колледжа-ОК в условиях становления сетевой экономики, осуществляется на основе партнерского, полисубъектного взаимодействия с новыми сетевыми и кластерными структурами.

Прикладные ценности осваиваются обучающимися в колледже не только в ходе обучения традиционным специальностям СПО, но и как дополнительные профессиональные квалификации в процессе различных практик и профессиональных конкурсов.

Одной из наших *воспитательных новаций* стала практика программирования классных часов по обучению студентов созданию личных аккаунтов в социальных сетях, ведь аккаунт не только форма самопрезентации, но и новая культурная норма эффективного и безопасного пользования интернет-пространством.

Вторая воспитательная новация – практика поощрения студентов из малообеспеченных семей гаджетами, ибо такой гаджет не только помогает студенту расширять социальные контакты и связи, но и способствует росту социального капитала этой группы студентов.

Наиболее продвинутое студенческое научное общество колледжей и вузов активно продвигают инновационную практику создания *Этического кодекса студента*, где в однозначных формулировках, недопускающих свободного толкования, изложены все правила поведения студентов, проявления недобросовестности в учебе и описание санкций за нарушение правил.

Каждый случай учебного мошенничества является основанием для обсуждения на СНО и информация, о принятом решении, доводится до сведения администрации и всех студентов. Тематика предупреждения недобросовестности в учебе является постоянной темой на заседаниях цикловых и стипендиальных комиссий, педагогических советов, советов по трудоустройству выпускников.

Продвижение этических норм в деятельности студентов, преподавателей, администрации открывает широкие возможности для всех субъектов образовательного процесса, заинтересованных сократить распространенность мошенничества в учебе.

Знание правил, может быть, и не искоренит плагиат, жульничество и мошенничество, но и вреда от осведомленности точно не будет.

Фокус-группа студенческих лидеров и заместителей директоров по

воспитательной работе крупных колледжей-ОК, где нами проводилась экспериментальная работа, позволила определить четыре внешних статистически проверяемых **индикатора сформированности ценностей**: а) участие обучающихся в сдаче донорской крови; б) участие выпускников колледжа в голосованиях на выборах; в) уплата налогов, как показатель трудоустройства; г) неуклонение от призыва и военная служба в РА по профилю полученного гражданского технического образования; д) заключение брачного договора и создание семьи с двумя детьми.

В чем инструментальная особенность индикатора сформированности ценностей? Их три:

а) индикатор можно посчитать, т.к. он опирается на данные статистических наблюдений. Но такие данные собираются разными ведомствами;

б) статистические результаты можно показать наглядно и использовать общественной аккредитации многоуровневой образовательной организации;

в) данные можно сопоставлять и сравнивать с другими многоуровневыми образовательными организациями, с другими регионами и странами. Можно ли такой индикатор доказательно использовать для внешней оценки качества воспитательной работы крупной образовательной организации СПО покажет научная дискуссия.

### **Литература**

1. Аксенова М.А., Ломакина Т.Ю., Яковлева М.Б., / под науч. ред. Т.Ю. Ломакиной. – Дополнение к «Энциклопедии профессионального образования» - М.: ФГБНУ ИСРО РАО, 2017. – 366 с.

2. Ильин И. А. О воспитании в грядущей России. / И. А. Ильин // О грядущей России: избранные статьи. – М.: Воениздат. - 1993. – С. 218 – 219.

3. Никитин М. В. Сетевые образовательные сообщества СПО как инновационный субъект непрерывного образования // Мир образования – образование в мире, № 2 (66), М. – 2017. – С. 75 -82.

4. Смирнов И. П. Теория профессионального образования. - М.: РАО - НИИРПО, 2006. - 320 с.

5. Пригожин А. И. Цели и ценности. Новые методы работы с будущим. / А. И. Пригожин. - М.: Изд. «Дело», АНХ. - 2010. - С. 37 - 43.

**В.И.Лисов,**

*член-корреспондент РАО, доктор экономических наук, профессор,  
президент Российского государственного геологоразведочного  
университета «МГРИ-РГГРУ»*

## **ВЫСШЕЕ ГЕОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ПРОБЛЕМЫ ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ**

Геологическое образование, как и в других сферах профессионального образования, основывается на тесном единстве трех частей: «геологическая наука - обучение - геологическая практика». Геологическая наука оперирует процессами протяженностью в сотни миллионов лет, а геологическая практика часто идет в удаленных и труднодоступных районах России. В геологоразведке объекты изучения не формализованы и велика роль экспериментального поиска, включая разведывательное бурение поверхности Земли.

В организации профессионального геологического образования в России есть свои особенности. Условно оно делится на *университетское* и *инженерно-техническое* образование. В первом случае (пример Геологфака МГУ) упор делается на фундаментальность и подготовку к научной и образовательной деятельности, а во второй (пример МГРИ-РГГРУ) – преимущественно производственная деятельность по поиску и разведке месторождений различных полезных ископаемых. Что важно в целом, геологическая деятельность в России - весьма наукоемкая, дорогостоящая деятельность и связана с риском для жизни наших геологов и геофизиков (Крайний Север, тайга, пустыни, горы и др.)

В России минеральные ресурсы являются важнейшим фактором формирования бюджета, благополучия населения страны и конкурентоспособности национальной экономики. Именно их добыча и экспорт наполняет госбюджет страны. После 1991 г. и ликвидации Мингео СССР ситуация как с прикладной геологией, так и подготовкой и использованием новых кадров ухудшилась. Геологическая деятельность в системе Минприроды России, Федеральном агентстве по недропользованию и государственной корпорации АО «Росгеология» ныне менее наукоемкая, масштабная и технически оснащенная. В законодательном плане она все еще не получила ФЗ «О геологическом изучении недр России».

Ныне лишь экспортеры нефти и ряда дефицитных на мировом рынке видов сырья могут импортировать новое оборудование, машины, приборы и материалы. Вместе с тем, в сфере российского недропользования имеются эффективные частные крупные и средние компании с высоким уровнем геологоразведки. Среди них: «Роснефть», «Газпром», «Фосагро», «Норильский никель», «Промышленные минералы», «Алроса», «ЕвразХолдинг» и др. Следует гордиться, что в этих компаниях знают и ценят выпускников МГРИ-РГГРУ.

Сложивший «сырьевой уклон» экономики России многими инженерами, особенно из наукоемкого оборонного комплекса и сферы ИТ, подвергается обоснованной критике из-за своей слабой инновационности. Здесь следует учесть большой мировой спрос на добываемое минеральное сырье, полуфабрикаты и такие товары как черные и цветные металлы, удобрения, золото и др. В недрах России сосредоточено 30% мировых запасов природного газа, 50% алмазов, 25% запасов никеля, 17% олова, 10% нефти. Освоение минеральных ресурсов в национальной экономике ежегодно определяет более 50% доходной части бюджета, около 60% объема производства промыш-

ленной продукции, более 70% экспорта и валютной выручки, 100% стабилизационного фонда.

В «Стратегии развития геологической отрасли до 2030 года», утвержденной распоряжением Правительства РФ от 21 июня 2010 г. № 1039-р содержатся оценки имеющейся «кадровой ситуации» (раздел II, п. 4). Подготовка специалистов геологического профиля в Российской Федерации ведется в 34 вузах, включая 18 технических университетов, академий и институтов. Подготовка кадров ведется по 15 специальностям высшего профессионального образования и 8 специальностям среднего профессионального образования. Общий контингент студентов-геологов составляет около 18 тыс. чел., в том числе студентов вузов заведений - около 16 тыс. чел. Годовой выпуск специалистов с высшим геологическим образованием составляет около 2,5 тыс. человек, со средним геологическим образованием - около 500 человек. По данным последних лет, от 30 до 50 процентов выпускников-геологов работают не по специальности.

За последние 15 лет обеспеченность организаций геологической отрасли специалистами с высшим профессиональным образованием снизилась почти в 1,5 раза, выросла доля лиц пенсионного возраста и одновременно снизилась доля персонала в экономически активной возрастной категории до 40 лет. Кроме того, постоянно увеличивается отток кадров, а более 10 процентов появившихся рабочих мест остаются вакантными. По различным оценкам, дефицит молодых инженеров, экономистов и управленцев, а также других специалистов с высшим образованием в геологической отрасли составляет свыше 20 тыс. человек.

В методологическом и организационном плане сохраняет свою значимость имеющаяся «*Концепция геологического образования в России*» (1999 г.). Документ имеется на сайте МГРИ-РГГРУ: <http://msgpa.ru/info/docs/geoeducation.pdf>. Ведущим разработчиком был МГУ им. М.В. Ломоносова, но при участии ряда геологических вузов России, включая МГРИ-РГГРУ. Документ был одобрен совместной Коллегией Минприроды и Миннауки в 1999 г. Многие в этой «Концепции» способствовало более качественной подготовке специалистов. К сожалению, часть актуальных рекомендаций так и осталась не реализованной. Например, не были созданы *5-6 региональных межвузовских баз производственных практик*. Понятно, что возможности самих вузов развивать свои учебные базы студенческих практик ограничены нехваткой средств. Также использование в учебных целях буровой техники требует немалых эксплуатационных затрат.

В части твердых полезных ископаемых ведущее место занимает Российский государственный геологоразведочный университет «МГРИ-РГГРУ», который в 2018 г. готовится отметить 100-летие своей научной и учебной геологической деятельности. Именно МГРИ-РГГРУ - главный разработчик двух федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС): 130300 – *Прикладная геология* и 130200 – *Технология геологической разведки*. Названные документы были зарегистрированы Минюстом РФ 15 февраля и

23 марта 2011 г. По этим направлениям действует «специалитет», а не «балаквариат» и «магистратура».

Прошедшая приемная кампания в университетах России летом 2017 г. показала большую популярность направления «Геология, горное, нефтегазовое дело и геодезия» при лидерстве «Нефтегазового дела»<sup>16</sup>. Казалось бы, в России положение университетов и факультетов, выпускающих геологов и горных инженеров должно быть особенно благополучным. Ситуация иная, поскольку геологическая деятельность почти не интересует Минобороны России и редко оборонную промышленность (ряд дефицитных редких металлов литий, ниобий или рений можно купить на мировом рынке). Подготовка геологов вне «золотого дождя» из российского ВПК.

В феврале 2013 г большие финансовые вопросы вызвали новые положения Минобрнауки РФ в части *«Размеров нормативных затрат на оказание государственных услуг по реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования по стоимостным группам направлений подготовки (специальностей) по очной форме обучения для приёма на первый курс в 2013/2014 учебном году»*. Были введены дифференцированные нормативы подушевого финансирования бакалавров, специалистов и магистров.

Вдумаемся в вузовские денежные *нормативы для «специалистов»* введенные Минобрнауки в 2013 г.: 1) «прикладная геология» (120401) - 67,06 тыс. руб.; 2) «технология геологической разведки» (130101) – 67,06 тыс. руб.; 3) «горное дело» (130400) – 67,06 тыс. руб.; 4) «физические процессы горного или нефтегазового производства» (131201) – 67,06 тыс. руб. По инженерному специалитету в Минобрнауки России имеются более высокие нормативы – 112,00 тыс. руб. («медицинская биохимия»; «компьютерная безопасность»; «ракетные комплексы и космонавтика» и др.). Особенно недофинансированы в этой части геофизики и горные инженеры, которым на производстве придется работать на новейшей сложной импортной технике, приборах и др. Для сравнения: бакалавры по «геологии» (020700) – 67,06 тыс. руб.; и магистры по этому же направлению – 78,07 тыс. руб. Специалисты геологи для Минобрнауки России должны стоить 112 тыс. руб.

Международные задачи высшей школы России требуют более *масштабного финансирования обучения иностранных граждан* на геологических и горных специальностях. Затраты по подготовке иностранных граждан в высшей школе должны бы быть несколько выше (до 15%), чем для граждан России. *В конечном итоге бюджетная эффективность* таких затрат выразится в усилении престижа и экономической роли России в мире, расширении поставок из страны товаров и услуг в другие страны и др.

Проблемы в геологическом образовании МГРИ-РГГРУ и вообще вузов геологического профиля тесно связаны с общими проблемами в геологической отрасли. Это, в частности:

---

<sup>16</sup> Рейтинг популярности технических специальности у абитуриентов России в 2017 г. – см.: <https://postupi.online/journal/rejting-vuzov/samie-vostrebovannije-vuzi-i-programmi-2017/>

1) неполнота управления геологической отраслью на уровне Минприроды и Федерального агентства по недропользованию после ликвидации Мингео СССР, потому нужны некоторые утраченные или новые управленческие функции;

2) отсутствие в России закона «О геологическом изучении недр» и неадекватность действующего закона «О недрах», о чем говорилось вновь на прошедшем в 2016 г. VIII Съезде геологов;

3) небольшой удельный вес государственных затрат на геологоразведку и снижение государственного финансирования за геологоразведку в 2007-2016 годах;

4) недостаточность геологического изучения и добычи многих стратегически важных видов твердых полезных ископаемых (уран, редкие и редкоземельные металлы и др.), несмотря на растущий спрос мировом рынке;

5) невысокий престиж геологических кадров в силу необходимости постоянной работы в удаленных и малоосвоенных регионах России (Арктика, Западная и Восточная Сибирь, Дальний Восток) при относительно невысокой заработной плате (например, в сравнении с Москвой).

В указанной «Стратегии развития геологической отрасли Российской Федерации до 2030 года» (раздел III, п. 6) поставлены задачи перед высшей школой РФ. Система подготовки специалистов геологического профиля в высших учебных заведениях должна предусматривать:

- рациональную модель подготовки специалистов, способных принимать инженерные решения в процессе практической деятельности на основе принципа неразрывного единства теоретического и практического обучения;

- подготовку кадров для осуществления инновационной деятельности в области наукоемких технологий и коммерциализации результатов научных разработок;

- повышение доли практической компоненты в обучении за счет увеличения роли и обеспеченности самостоятельной работы студентов с целью повышения их творческой активности;

- закрепление за высшими учебными заведениями и средними специальными учебными заведениями производственных организаций в качестве постоянных баз производственной практики студентов;

- стимулирование заинтересованности организаций в проведении преддипломной практики с последующим трудоустройством выпускников высших учебных заведений;

- развитие региональных центров (полигонов) для прохождения студентами учебной практики при ведущих высших учебных заведениях горно-геологического профиля;

- переоснащение учебно-лабораторной базы образовательных учреждений и совершенствование их научно-методической базы в соответствии с текущими и перспективными задачами отрасли;

- объединение учебно-образовательных ресурсов и программ в единую общероссийскую систему непрерывного геологического образования и управления знаниями, а также применение в рамках этой системы инновационных технологий и методов обучения специалистов;
- создание в профильных научно-исследовательских институтах кафедр высших учебных заведений, способствующих участию студентов в научно-исследовательском процессе.

В геологической отрасли эти вопросы подготовки кадров геологов различного профиля хорошо осознаны, но с трудом решаются в силу многолетнего недофинансирования со стороны Минфина России. По данным АО «Росгеология» в 2015 г. всего на поиски и разведку полезных ископаемых потрачено 367,9 млрд руб. (100%). Из них: федеральный бюджет 31,6 (8,6%), промышленные недропользователи – 336,3 (91,4%). См.: <http://www.rosgeo.com/ru/content/intervyu-generalnogo-direktora-rosgeologii-romana-panova-oilgas-journal-russia>. Другой важный факт: в последние годы из всех национальных затрат на российскую геологоразведку *80% было направлено на поиск нефти и газ, а внебюджетные (корпоративные) затраты на такую геологию в России составляли около 90% от всех национальных затрат*. В целом удельные затраты в России на прикладную геологию в расчета на единицу территории в несколько раз меньше, чем в Австралии и Канаде.

Было бы полезно в лицензионной практике недропользования законодательно закрепить *право* МГРИ-РГГРУ, других геологических и горных вузов России в той или иной мере **участвовать в освоении крупных месторождений полезных ископаемых** с целью сближения производства и профессионального образования. Также необходимы нормативы отчислений Федерального агентства по недропользования для крупного и среднего бизнеса на подготовку кадров, стажировки студентов и преподавателей, оплату деятельности собственных корпоративных учебных кафедр и центров (включая подготовку рабочих и мастеров) в некий Фонд поддержки геологической науки и профессионального образования (пока не учрежден).

В свою очередь внимание Минобрнауки России к подготовке геологов и горных инженеров ослабленное и в «рыночном отношении» делегировано самим крупным и средним работодателям, которые чаще всего вне государственного сектора.

Автор в качестве ректора Российского государственного геологоразведочного университета «МГРИ-РГГРУ» в 2009-2017 гг. хорошо изучил проблемы геологического образования в России, опубликовав несколько больших монографий и почти 50 содержательных статей и докладов. Общее число учащихся приближается к 5 тыс. чел. При этом иностранных граждан в 2017 г. – около 20%. Годовой выпуск кадров (до 20 специальностей) с высшим геологическим образованием в РФ составляет около 2,5 тыс. чел.

По *прикладной геологии* полезных ископаемых МГРИ-РГГРУ дает около 30% приема и выпуска геологов России. В табл. 1 приводятся данные о базовом геологическом образовании в рамках специалитета в МГРИ-РГГРУ.

Таблица 1. Приём студентов на геологическое образование в МГРИ-РГГРУ на обучение в 2017-2018 уч. году, чел.

Направление подготовки/ Специалитет	Очное		Заочное		Всего	
	Б юджет	П латное	Б юджет	П латное	Б юджет	П латное
21.05.02 Прикладная Геология	1 40	35	2 5	50	1 65	85
21.05.03 Технология геоло- гической разведки	5 0	25	2 5	50	7 5	75
Итого по видам обучения	1 90	60	5 0	10 0	2 40	16 0
Итого прием					400	

*Примечание.* Стоимость платного обучения на геологических специальностях: очное – 205 тыс. руб.; очно-заочное – 86; заочное обучение – 70 тыс. руб.

Большое значение имеет с 1988 г. научно-координационная работа МГРИ-РГГРУ по линии УМО по прикладной геологии. Изданы университетские брошюры: 1) «Организация учебно-методической работы МГРИ-РГГРУ по прикладной геологии и новые задачи в условиях действия закона «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. № 272-ФЗ) (Сборник статей и документов)» // М.: МГРИ-РГГРУ, 2013, 88 с.); 2) «Основные задачи повышения качества подготовки специалистов для минерально-сырьевого комплекса Российской Федерации (сборник статей и докладов)» // М.: МГРИ-РГГРУ, 2014, 136 с.).

Имеется ряд сложных задач подготовки геологов:

1. МГРИ-РГГРУ готовит до 30% всех российских геологов. Отсюда сложная затратная миссия научно-организационной и координационной работы, которую качественно нельзя вести на «общественной основе»;

2. Для МГРИ-РГГРУ и геологического сообщества нужен статус «опорного отраслевого университета» России по аналогу с уже созданными Минобрнауки России «опорными региональными университетами»;

3. Основная проблема наших ресурсных университетов - сильное постарение профессорских кадров и реальные трудности с их омоложением, что требует известной ресурсной поддержки аспирантов и молодых преподавателей;

4. В вузах России устарела информационная база учебного геологического процесса – учебные пособия, методики, карты, производственные отчёты НИИ и добывающих предприятий и др. Слишком много учебников, изданных еще в 80-е годы. Если предмет геологоразведки все тот же, то ее методы значительно изменились, стали более наукоемкими и производитель-

ными, стали полнее опираться на новейшую приборную и информационную базу. Нужны ежегодные издательские гранты;

5. Необходимо расширить подготовку аспирантов и докторантов с выделением Минобрнауки и Минприроды России пока небольших бюджетных грантов для ведения своих НИР (особенно расходных приобретения материалов, иностранной литературы и командировок на предприятия).

6. Для геологических и горных вузов России важно оптимизировать число совместителей, дав «зеленый свет» преподавательской работе из профильных НИИ геологической отрасли и РАН. К сожалению, сегодня для Минобрнауки наличие таких совместителей – «некое зло», с которым надо бороться, а иначе попадешь в «неэффективные вузы» страны.

В качественном отношении геологическое и горнопромышленное образование России весьма отстает от такого образования в Австралии, Канаде и США. В целом видится необходимость активизации взаимодействия Минобрнауки России со структурами Минприроды России и особенно с АО «Росгеология»<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Лисов С.В., Лисов В.И. Интеграционные тенденции высшего профессионального образования России // М.: ЦентрЛитНефтеГаз, 2016. – 453 с.; Лисов В.И. Проблемы развития высшего инженерно-технического образования России // М., ИД МГРИ-РГГРУ, 2013. – 298 с.