

# ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Е.Е. Федотова\**, *М.А. Копытов\*\**, *Л.А. Новикова\*\**

## ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЫПУСКНИКОВ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА (НА ОПЫТЕ ЗАПАДНЫХ СТРАН)

\* Томский государственный педагогический университет

\*\* Институт развития образовательных систем Российской академии образования, г. Томск

В ходе анализа научно-педагогических источников установлено, что сегодня в экономически развитых странах трудоустройство выпускников не понимается как конечный результат, «исход». Ученые отмечают, что если программы подготовки к занятости реализуются на основе последовательного и системного подходов, то трудоустройство должно рассматриваться как часть процесса планирования карьеры, включающего в себя этап «от школы к работе» [1, с. 190].

Данный процесс основывается на опыте и образе жизни семьи выпускника, на него оказывают влияние образовательная среда, поведенческие ожидания относительно мира труда. Процесс планирования карьеры молодого человека поддерживается механизмами транзитуции (перехода) от школы к работе, а также процессами ознакомления (ориентации, подготовки на рабочем месте, руководством наставника) со стороны работодателя. Следовательно, ни трудоустройство, ни переход от школы к миру труда, в который включено предоставление рабочего места, не являются изолированными функциями школы или программы профессиональной подготовки. В широком смысле это комплексные процессы, в которых школа, соответствующие общественные механизмы и работодатели в равной мере разделяют ответственность [1].

Таким образом, проблема трудоустройства тесно соотносится с необходимостью совершенствования содержания и методики профессионального образования.

Нами выявлено, что в основе современного понимания процесса перехода выпускников школ в мир труда и связанной с ним проблемы трудоустройства в экономически развитых странах лежит одна из психологических теорий развития карьеры, а именно, теория транзитуции Н. Шлоссберга, а также новая концепция занятости. В зарубежной литерату-

ре «транзитуция» определяется как «переход от одного состояния, этапа, предмета или места к другому».

Исходя из данной теории, жизнь состоит из ряда транзитуций, из которых едва ли ни самой важной является переход от школы к программе профессионального обучения или занятости. Продолжительность периода транзитуции напрямую зависит от эффективности подготовки к занятости.

Современное понимание транзитуции не ограничивает ее лишь периодом перехода от окончания школы к фактическому вступлению в мир занятости, но включает в это понятие школьный опыт выбора профессии и подготовки к миру труда, который начинает формироваться еще в начальной школе и не заканчивается с моментом трудоустройства. Такая точка зрения предусматривает наличие минитранзитуций, имеющих место при сочетании обучения в школе с работой или при смене образовательных программ. Это видение подтверждает концепцию включения в школьное обучение знаний, связанных с реалиями мира труда [2].

Как отмечают зарубежные исследователи А. Паркер, М.Пайнс и др., проблема перехода от школы к миру труда и адаптации в нем, напрямую связана с экономическими аспектами, такими как повышение производительности рабочей силы, вынужденные затраты государства на социальные выплаты и недополучение им налогов в случае затянувшейся транзитуции. Кроме того, в случае негативного опыта безработицы, перемежающейся случайной неполной занятостью самооценка индивида снижается, к нему уменьшается доверие со стороны работодателей, и он теряет идентичность работника [3]. Таким образом, многократный опыт неудачной занятости может привести к вхождению в группу риска на рынке труда, для которой характерны формы зависимости от общества или государства, уменьшение производительности труда, депрессивные состоя-

ния, поведенческие и эмоциональные проблемы, неизбежно сопровождающие безработицу, вынужденную неполную занятость, работу, не соответствующую квалификации работника.

Процесс перехода выпускников образовательных учреждений к занятости и их трудоустройства, в силу рассмотренной выше реальной ситуации, связанной с существенными личностными, социальными и финансовыми затратами, стал в последние годы национальным приоритетом для экономически развитых западных стран.

Приведем некоторые статистические данные. Исследование 1989 г., проведенное по заказу Конгресса США, показало, что около 50 % выпускников профессионального обучения работают по полученной профессии [4]. Другие американские источники свидетельствуют о нижеследующем. В течение двух лет после окончания средней школы в 1992 г. 73 % учащихся обучались в каком-либо из учреждений послесреднего образования, в то время как в 1982 г. эта цифра составляла 57 % [5, с. 109]. Вместе с тем, через десять лет после окончания школы, уже 68 % выпускников обучалась в какой-либо форме послесреднего образования, что является показательным примером значения образования на протяжении всей жизни. При этом установлена зависимость, что чаще продолжали образование учащиеся, обучающиеся по программам «технологии и коммуникации» (81 %), «бизнес» (64 %); чем по программам «обслуживание людей» (37 %) и «промышленность и производство» (47 %) [5, с. 119, 122–123].

Через два года после окончания школы, в 1992 г. 44 % выпускников школ, обучавшихся по программам профессионально-технического образования в качестве основных, были заняты на рабочих местах на полный день (по сравнению с 8.9 % окончивших программы академической подготовки, и 10.9 % завершивших смешанные программы). 12 % выпускников школ 1992 г., обучавшихся по программам профессионально-технического образования в качестве основных, в 1994 г. получили ассоциативную степень или сертификат профессиональной компетентности, по сравнению с 9 % обучавшихся по академическим и смешанным программам [5, с. 115–116].

Исследование позволило установить, что значительный процент учащихся средних школ и послесредних учебных заведений работают по совместительству, в форме неполной занятости. В зависимости от типа учебного заведения, в США, например, эта цифра составляет до 42.2 %, при этом количество рабочих часов в неделю может варьироваться от 1 до 35 [5, с. 113].

Зарубежные исследователи неоднократно пытались установить корреляцию между количеством часов работы по совместительству учащихся школ

и профессионально-технических учебных заведений и успешностью их дальнейшего перехода в мир занятости [5, с. 113–118]. На наш взгляд, в данном контексте в большей степени следует говорить не столько о дальнейшей карьере выпускника, сколько о развитии его общетрудовых качеств и универсальных социальных компетентностей, имеющих важное значение для любого жизненного выбора.

Для предмета нашего исследования особое значение имеет распространенное среди ведущих аналитиков политики образования США мнение о том, что конкурирующие с Соединенными Штатами страны, среди которых особо отмечаются Германия и Скандинавия (Дания и Швеция), имеют более развитые системы трудоустройства выпускников учреждений начального профессионального образования, и их опыт подлежит обязательному заимствованию. Анализ показывает, что системы начального профессионального образования, основанные на ученичестве, имеют более развитые традиции трудоустройства выпускников.

В последнее десятилетие в экономически развитых странах предпринимается целый ряд мер, направленных на совершенствование процесса перехода от школы в мир труда и практики трудоустройства выпускников. Сюда относятся усиление практико-ориентированного обучения в школе, принятие законодательства по проблемам перехода от школы к миру труда, развитие партнерства между школами и работодателями и др.

Традиционно в области программ перехода от школы к работе в США выделяют модели на базе школы, практико-ориентированное обучение и др.

Одна из концепций школьной модели транзитуции, которая основана на практико-ориентированном подходе к обучению, предложена Отделом технологического оценивания Конгресса США в 1995 г. [1]. Модель предлагает последовательность практического трудового опыта для различных возрастных категорий. Так, практико-ориентированное обучение в школе начинается уже с первого класса, через посещения учащимися рабочих мест. Затем продолжается в средней школе через изучение профессий и наблюдение за профессиональной деятельностью, практическую пробу сил – участие в общественно-полезном добровольном труде и деятельности предприятий на базе школы. В старших классах школы и учреждениях послесреднего образования – это базовая подготовка, к которой авторы относят ученичество, кооперативное обучение и клиническую практику. Завершают предлагаемую модель подготовка среднего уровня и углубленная профессиональная подготовка. Данная схема, на наш взгляд, не охватывает всех возможных вариантов перехода к занятости, но, вместе с тем, предлагает системный подход к данному процессу.

Э. Херр предложил более полное видение комплексной программы перехода от школы в мир труда, рассматривая его, аналогично предыдущей схеме, как долговременный процесс. Мы приводим его модель в сокращенном варианте.

Программа Э. Херра также начинается с начальной школы, где учащимся предоставляется возможность понять, что школа является их работой, и что навыки, которым они обучаются в ней, важны для мира труда. Учащиеся познают себя, при этом большое внимание уделяется формированию у них позитивного отношения к себе; знакомятся с современным миром труда. Обучение осуществляется через специальные курсы, например, «Дети и власть труда», профессиональную консультацию и встречи с представителями бизнеса и промышленности.

Ознакомление с вариантами карьеры и дальнейшего обучения автор считает необходимым провести не позднее, чем на средней ступени школы. Система профессионального консультирования должна охватывать учащихся от первого до двенадцатого класса (американскую среднюю школу – K-12), обязательной является разработка индивидуальных планов карьеры. Концепции развития карьеры должны быть органично вплетены в обучение академическим предметам.

Важной частью комплексной программы является дальнейшее развитие «школ-внутри-школ» (профессиональных академий) и альтернативных школ. Особое значение придается использованию компетентностного подхода в обучении и образовании, основанного на результатах. Названные образовательные технологии, по мнению ученого, развивают у учащихся реалистичные ожидания относительно взрослого мира и занятости. Предусмотрено дальнейшее развитие сферы общественно-полезного добровольного труда, что готовит выпускников к новым формам занятости и развивает у них ключевые социальные компетентности. Подготовка к реалиям интернационализации рынка труда осуществляется через акцент на развитие у учащихся не только технических навыков, но и мультилингвальной и поликультурной компетентности, лидерства, обществоведческих и гражданско-ведческих знаний.

Особое внимание в модели предлагается уделить развитию «жизненных навыков», к которым Э. Херр относит положительные рабочие привычки, взаимодействие с агентствами по найму, работу в команде и др.

Значимым компонентом рассматриваемой концепции является кооперативное обучение, которое структурирует опыт участия старшеклассников в оплачиваемой трудовой деятельности с целью приложения знаний, полученных в классе, к реальной

профессиональной ситуации через учебные предприятия на базе школ, производящие продукцию, представляющие собой пример связи школы и мира труда.

Предоставление выпускникам школ и профессиональных учебных заведений сертификатов профессиональной компетентности и портфолио, содержащих полную информацию о достигнутых уровнях компетентности, является важным как для выпускника, так и для работодателя, уточняет Э.Херр.

И, наконец, заключительная часть предложенной комплексной программы транзисии выпускников учебных заведений в мир занятости связана с их трудоустройством. Ученый считает, что необходимо отслеживание пути каждого выпускника, который должен быть трудоустроен, либо он должен стать участником какой-либо из схем перехода от школы в мир труда; либо поступить в систему дальнейшего образования.

Несмотря на многообразие подходов к построению профессионального и практико-ориентированного содержания образования, применяемого в учебных заведениях экономически развитых западных стран для подготовки молодежи к занятости и обеспечения ее перехода из школы в мир труда, их объединяют следующие общие положения, имеющие существенное значение для проблемы трудоустройства выпускников. Содержание и методика образования должны быть нацелены на формирование ключевых социальных компетентностей (базовых навыков, ключевых квалификаций), которые необходимы для соответствия требованиям глобального экономического контекста XXI в. В упрощенном виде это базовые академические и профессиональные навыки человека, способности адаптации к рабочему месту и среде, и навыки межличностного общения. Соотношение и внутреннее наполнение этих трех групп варьируются в зависимости от профессии или места работы, но их наличие у учащихся является условием успешности перехода от школы к миру занятости. Различные модели перехода от школы в мир труда обеспечивают возможность овладения и применения таких взаимозависимых навыков.

Среди других распространенных сегодня в США моделей перехода от школы к миру труда выделяют: практико-ориентированное обучение; систему транзисии в рамках Акта 1994 г. «О возможностях перехода от школы к работе»; кооперативное обучение; новые разновидности ученичества и небольшие по охвату, но интересные по содержанию инновационные организационные формы (школьные предприятия, наблюдения за работой и др.).

Основной характеристикой практико-ориентированного (аутентичного – authentic) обучения служит применение идей и действий для решения про-

блем и выполнения заданий, характерных для реального профессионального поведения и рабочих сред. Данный подход приводит к реструктуризации образования в сторону усиления профессиональной, практической направленности академических дисциплин и изучения в реальной жизненной ситуации комплексных проблем, имеющих отношение к будущей профессии. В отличие от традиционного школьного обучения, практико-ориентированный подход предполагает работу учащихся в группах при разрешении проблем, интеграцию академических и профессиональных дисциплин, участие школьников в реальной трудовой жизни с применением ролевых норм и ожиданий, характерных для взрослой профессиональной жизни, через общение с профессионалами и использование орудий труда.

Основными формами применения данной модели обучения являются программы профессионального обучения в школах или других образовательных учреждениях, кооперативное обучение, стажировки на рабочих местах. Таким образом, модель предоставляет значительные возможности для перехода в мир труда, причем не только с точки зрения возможного получения рабочего места у работодателя, где учащийся проходил практику. В более широком смысле она создает среду для проверки молодыми людьми своих знаний, умений, отношений через процесс общения с работниками, знакомство с рабочими процедурами и культурой и др.

В рамках важнейшего законодательного документа последнего десятилетия в США – Акта 1994 г. «О возможностях перехода от школы к работе» – определена необходимость развития систем перехода от школы к работе, которые объединяют профессиональную ориентацию, интеграцию академического и профессионального образования, средние школы и послесредние учебные заведения, практико-ориентированное обучение и сертификацию приобретенных навыков и компетентностей. В продолжение установок Акта, Отдел технологического оценивания Конгресса США в 1995 г. включил в данную систему три обязательных компонента. Это обучение на базе школы, практическое обучение и связующие виды деятельности. Каждый из трех компонентов имеет свои особенности.

Так, обучение на базе школы в данной модели транзиту должно обеспечивать академическую подготовку, соответствующую государственным стандартам и Национальным целям образования 2000 на основе интеграции общего и профессионального образования. Изучение профессий и профессиональное консультирование должно начинаться не позднее 7 класса, а выбор учащимися профессионального направления – не позднее 11 класса. Должны функционировать специальные

структуры, координирующие деятельность средней школы, послесреднего обучения и профессиональной подготовки. Оценивание личных целей, достижений учащихся и потребностей в обучении должно осуществляться на регулярной основе.

Второй компонент модели – практическое обучение – предусматривает профессиональную подготовку и практическую пробу сил с целью развития навыков, предшествующих периоду занятости, молодых людей и необходимых для успешной занятости по последовательной прогрессии, что в итоге приводит к получению учащимися сертификатов профессиональной компетентности. Составной частью также являются широкая подготовка по «всем направлениям промышленности» в пределах практического обучения и наставничество на рабочем месте.

Связующие виды деятельности включают в себя мероприятия по вовлечению работодателей в реализацию данной модели перехода от школы к миру труда: помощь в интеграции школьного и практического обучения, академического и профессионального образования; подбор учащимся вариантов практического обучения, предлагаемых работодателями; установление связей между учащимися, школами, работодателями и родителями; помощь выпускникам в поиске подходящей работы, в получении дополнительной профессиональной подготовки или дальнейшего обучения; мониторинг достижений учащихся после завершения программы.

Как указывают аналитики профессионального образования, модель перехода от школы в мир труда, законодательно утвержденная Актом 1994 г., является логическим продолжением концепции «Образование для карьеры». В этой связи первоначально запланированные пять лет на внедрение модели в образовательные учреждения по всей стране оказались нереальным сроком. Исследование показало, что и сегодня в США по-прежнему актуально внедрение этой программы с учетом специфики образовательного учреждения и быстро меняющихся условий рынка труда.

Акт 1994 г. поддержал также другие варианты перехода от школы к занятости, многие из которых успешно зарекомендовали себя в предшествующие годы. В частности, это кооперативное обучение, которое в настоящее время охватывает 5–10 % учащихся средней школы и технических и высших колледжей [1, с. 197].

Традиционно термин «кооперативное обучение» использовался для обозначения всех программ перехода учащейся молодежи в мир труда. В разделе 195 Главы II Поправок к Закону об образовании США от 1976 г. кооперативное обучение определяется как «программа профессионального образования на основе письменного соглашения между

школой и работодателем, в рамках которой молодой человек получает обучение по академическим и профессиональным дисциплинам в форме чередования обучения в школе с работой по какой-либо специальности. При этом оба компонента обучения планируются и управляются совместно школой и предприятиями для внесения равного вклада в образование и занятость молодежи. Периоды работы и обучения могут варьироваться и состоять из половины дня, полного дня, недель или других периодов, необходимых для успешного выполнения кооперативной программы» [1, с. 205].

Различия в программах кооперативного обучения обусловлены особенностями целевой группы и задачами. Так, в некоторых школах кооперативное обучение вводится лишь для учащихся, выбирающих в качестве основных только программы профессионально-технического обучения; в других школах они доступны для учащихся различных направлений. Хотя основными целевыми установками является развитие у учащихся профессиональных компетентностей, в некоторых случаях кооперативное обучение применяется для развития академических умений.

Некоторые исследователи сравнивают кооперативное обучение с наставничеством, называя его «менторством». В этой связи предлагается использовать опыт производственного наставничества в качестве альтернативы для тех школ, где нет условий для кооперативного обучения. Возможность для учащегося ознакомиться с ролевыми моделями в профессиональном сообществе, непосредственно наблюдать за деятельностью ментора (наставника) оказывает значительную помощь в процессе адаптации к миру труда [6]. В последние годы в США опыт наставничества встречается в области подготовки по профессиям для бизнеса, в региональных колледжах и других образовательных контекстах.

Ученичество, ввиду исторических причин, занимает незначительный объем в США. Вместе с тем, как уже отмечалось выше, аналитиками, теоретиками и практиками профессионального образования США высоко оценивается опыт европейских стран в данной области, в связи с чем предпринимаются попытки модернизировать ученичество, одной из которых стало молодежное ученичество.

Первые примеры внедрения этой новации относятся к началу 1990-х гг., но официально она была признана Актом 1994 г. «О возможностях перехода от школы к работе». По оценкам Конгресса США, молодежное ученичество – это наиболее развивающаяся, скоординированная и стабильная форма практико-ориентированного обучения в США. Она направлена на реализацию потребностей широкой

группы обучаемых в области академической деятельности и профессиональных интересов. Ее задачи шире, чем других организационных форм, направленных на переход от школы к миру занятости, и включают в себя усиление академических знаний, исследование профессиональных областей, развитие профессиональных навыков и продуктивную деятельность [1, с. 161].

Основные элементы молодежного ученичества включают в себя обучение на базе школы, которое обеспечивает профессиональное консультирование, интегрирует профессиональные и академические дисциплины. Процессуально данная схема охватывает: последние классы обучения в старшей средней школе плюс частичное послесреднее образование; опыт оплачиваемой работы через последовательное повышение уровней занятости, который сопровождается профессиональной подготовкой и наставничеством; и, наконец, возможность получения сертификации, официально признаваемой в промышленности.

Основным отличием данной формы от традиционного ученичества в США является то, что она предназначена, прежде всего, для учащихся старших классов средней школы и осуществляется на ее базе. Учащиеся работают по совместительству, или чередуют периоды обучения в школе и на производстве; для новации также характерно взаимодействие социальных партнеров. Например, руководство Программой молодежного ученичества, реализуемой в штате Пенсильвания, осуществляется консорциумом из образовательных учреждений, 76 предприятий бизнеса и промышленности, представителей профсоюзов и других общественных организаций [1, с. 209].

Несмотря на поставленные целевые установки, недавно заявившая о себе в США концепция всеобщего трудоустройства (The Total Placement Concept), предусматривающая обеспечение каждого выпускника учебного заведения местом в системе занятости или послесреднем учебном заведении, пока не получила должной разработанности. Хотя данная стратегия во многом продолжает традиционную для этой страны линию «Образование для карьеры», в то же время ее сторонники делают попытки создания глобальной модели по аналогу концепции всеобщего качества в образовании.

На наш взгляд, на современном этапе большие возможности предоставляют комплексные модели транзиту, рассмотренные выше, а также применение компетентностного подхода и теорий развития карьеры в подготовке молодежи к занятости и последующему трудоустройству. Данный опыт зарубежных стран может быть творчески адаптирован для использования в российских условиях.

## Литература

1. Gray K., Herr E. Workforce education: The basics. Needham Heights, MA, 1998.
2. Schlossberg N.K., Leibowitz Z. Organizational support systems as buffers to job loss // Journal of Vocational Behavior. № 17. 1980.
3. Packer A.H., Pines M.W., Stluka F.M., Surowiec C. School-to-Work. Princeton, NJ, Inc., 1996.
4. Vocational education in the United States: 1969-1990/ Edited by Hoachlander G., Kaufman Ph., Levesque K., Houser J. U.S. Washington, D.C., 1991.
5. Vocational education in the United States: toward the year 2000. Statistical Analysis Report. Washington D.C., 2000.
6. Littrell J.J., Lorenz J.H., Smith H.T. From school to work. Tinley Park, IL, 1996.

*Г.Х. Вахитова*

## К ВОПРОСУ МОТИВАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Томский государственной педагогический университет

При организации учебной деятельности ничто так сильно не интересует и не заботит опытного педагога, как учебная мотивация школьников, так как по справедливому наблюдению психолога А.С. Мясищева [1], результаты деятельности человека на 20–30 % зависят от интеллекта и на 70–80 % – от мотивов. Поэтому каждого педагога волнует, как сформировать у учащихся положительные мотивы к обучению и познанию. В настоящее время проблема формирования устойчивых положительных мотивов школьников актуальна как в психолого-педагогической теории, так и в школьной практике. На протяжении всего обучения ученика в школе учебная деятельность является ведущей, и, следовательно, тема формирования мотивов, побуждающих ее, представляет интерес для изучения.

Проблемой мотивации занимались Л.И. Божович [2], Е.П. Ильин [3], А.И. Леонтьев [4], А.К. Маркова [5] и др. В 60-х гг. Д.Б. Эльконин [6], В.В. Давыдовым и В.В. Репкиным была разработана теория учебной деятельности (УД), основанная на концепции Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии ребенка. Эта теория позволяет иначе взглянуть на проблему мотивации и открывает новые пути для формирования устойчивых положительных мотивов у школьников. В этой связи необходимо еще раз уточнить понятие мотива.

В психолого-педагогической литературе очень много определений, которые все в основном связаны с потребностями, побудителями. Для того чтобы личность начала действовать, она должна войти в особое психическое состояние активности, т.е. должна быть побуждена к действию.

Побуждение – двигательный импульс, эмоционально-волевое устремление личности к чему-либо, которое получило название мотива. Итак, мотив – внутренняя побудительная сила человека [4, с. 58].

Охарактеризовать мотив – значит, ответить на вопрос, ради чего деятельность выполняется.

Учебная деятельность школьников побуждается целой системой разнообразных мотивов. Все эти мотивы учения могут быть разделены на две большие категории – одни из них связаны с УД, другие с более широкими взаимоотношениями ребенка с социальной средой, т.е. социальные мотивы. В некоторых научных работах [4, с. 89] первые называются внутренними мотивами, а вторые – внешними.

1. Внешние (социальные):

- широкие социальные – долг и ответственность перед обществом, классом, учителем, родителями;
- узколичностные – стремление получить одобрение, мотивация престижа;
- отрицательные – страх наказания, критики со стороны учителя, одноклассников.

2. Внутренние (связанные с УД) – познавательный интерес, расширение кругозора, преодоление интеллектуальных трудностей, профессиональная направленность (хочу стать врачом, банкиром и т.д.).

Как показывают исследования Л.И. Божович, обе эти категории мотивов необходимы для осуществления не только учебной, но и любой другой деятельности. Но между двумя категориями прослеживается некоторое противоречие.

С первых же дней пребывания в школе у детей возникает позиция общественно значимой деятельности. Все, что делается в школе, связано с этой позицией, поддерживается ею и придает новой деятельности личностно значимый смысл. Но такая широкая мотивация, как новая социальная позиция, как показывает практика, не может поддерживать учебу в течение длительного времени и теряет постепенно свое значение. И тогда содержательные мотивы подменяются мотивами принуждения или соперничества. Эти мотивы, конечно же, внешние по