



# **ТРАНСПРОФЕССИОНАЛИЗМ СУБЪЕКТОВ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Екатеринбург  
РГПУ  
2019**

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

**ТРАНСПРОФЕССИОНАЛИЗМ СУБЪЕКТОВ  
СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Монография

© ФГАОУ ВО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет», 2019

ISBN 978-5-8050-0668-6

Екатеринбург  
РГППУ  
2019

УДК 159.98:331.101

ББК Ю980

Т 65

Авторы: Э. Ф. Зеер (пп. 1.2, 2.1, 2.2, 4.1, 5.1); Д. П. Заводчиков (пп. 4.2, 5.3, 5.4); М. В. Зиннатова (пп. 1.3, 5.2);  
Т. Д. Буковей (пп. 1.1, 3.1); В. С. Третьякова (введение, пп. 3.2, 3.3, заключение)

**Транспрофессионализм** субъектов социально-профессиональной деятельности [Электронный ресурс]: монография /  
Т 65 В. С. Третьякова [и др.]; под ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019.  
142 с. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0668-6>.  
ISBN 978-5-8050-0668-6

Представлены результаты исследований по проблеме транспрофессионализма как требования к субъекту и его интегральным качествам, связанным с овладением и выполнением профессиональных видов деятельности в динамически изменчивой социально-профессиональной среде. Раскрыты феноменология, методология и практика формирования транспрофессионализма, который обеспечит качественное изменение производительных сил постиндустриального общества в области управления динамическими социальными производственными системами.

Предназначена для студентов, преподавателей и педагогов, интересующихся вопросами развития современного образования.

Рецензенты: доктор психологических наук, профессор Э. Э. Сыманюк (ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина»); доктор философских наук, профессор А. Г. Кислов (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

Работа выполнена в рамках гранта РФФИ № 18-013-01147 «Социально-гуманитарная парадигма формирования транспрофессионализма субъекта социэкономических профессий»

Системные требования: Windows XP/2003; программа для чтения pdf-файлов Adobe Acrobat Reader

Научное издание

Редактор Е. В. Суворова; компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Утверждено постановлением редакционно-издательского совета университета.

Подписано к использованию 05.03.19. Текстовое (символьное) издание (1,37 Мб)

Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11

© ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2019

## Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. Феноменология транспрофессионализма в отечественных и зарубежных исследованиях .....	8
1.1. Современное состояние проблемы транспрофессионализма в зарубежной и отечественной литературе .....	8
1.2. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности: пролегомены, компетенции.....	15
1.3. Изменения квалификации и требований к субъекту социально-профессиональной деятельности в цифровой экономике .....	24
Глава 2. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма.....	34
2.1. Логико-смысловая модель транспрофессионализма субъектов социально-профессиональной деятельности .....	34
2.2. Модель профессионально-образовательной платформы формирования транспрофессионализма субъектов социально-профессиональной деятельности .....	38
Глава 3. Транспрофессионализм специалистов социномического профиля .....	46
3.1. Исходные положения психологического профессиоведения.....	46
3.2. Социномические профессии в парадигме социопсихологических требований к субъекту социально-профессиональной деятельности .....	63
3.3. Квалификационные характеристики субъектов социномических профессий.....	68
Глава 4. Развивающее транспрофессиональное образование.....	75
4.1. Развивающие технологии транспрофессионального образования.....	75
4.2. Мониторинг профессионально-образовательного процесса и профессионального развития .....	85

Глава 5. Проектирование профессионального будущего в условиях цифровой трансформации профессий .....	98
5.1. Профессиональное развитие личности .....	98
5.2. Коррекция профессионального развития личности .....	102
5.3. Ключевые факторы трансфессиональной карьеры в пост-индустриальном обществе .....	106
5.4. Асимметричное профессиональное будущее обучающихся в профессиональной школе .....	116
Заключение .....	129
Библиографический список .....	133

## Введение

Современное состояние дел в сфере высшего образования, изменяющаяся социально-профессиональная среда, обновление содержания и технологий деятельности, динамические условия ее выполнения побудили авторов обратиться к проблеме формирования транс-профессионализма: готовности и способности осваивать и выполнять деятельность (действия) различных видов и групп профессий. Подготовка специалистов социоэкономического профиля, ориентированных на развитие новых ключевых квалификационных характеристик, основанных на синтезе трансдисциплинарных знаний и межпрофессиональной коммуникации, особенно востребована в динамически изменчивой социально-профессиональной среде. Актуальность исследования определяется самой логикой формирования постиндустриального общества: переход к VI технологическому укладу, углубление профилизации, быстрое обновление технологий осуществления профессиональной деятельности – все это требует от специалиста расширения спектра профессиональных знаний, гибкости, умения быстро адаптироваться в динамичной социально-профессиональной среде, умения работать в команде, состоящей из специалистов разных профессиональных областей.

В постиндустриальном обществе существенно преобразился мир профессий: он стал более динамичным, неопределенным, непредсказуемым. Одни профессии исчезают, другие – трансформируются, третьи – только возникают. Эти изменения обусловлены социально-технологическим развитием экономики. В профессионаловедении широко используются понятия «профессиональная деятельность», «специальность» и «профессиональная занятость». Само понятие «профессия» утратило свое первоначальное значение как область общественного разделения труда, как форма трудовой активности, институционально представленная перечнем (составом) действий (деятельности), выполнение которых требует определенных знаний, умений и социально-профессиональных качеств. Специальность – часть профессии, выделенная вследствие внутреннего разделения труда в рамках этой

профессии для решения определенных классов трудовых задач. Профессиональная занятость – деятельность, связанная с удовлетворением личностных и общественно полезных потребностей, не имеет конкретной полезной профессиональной направленности, предполагает готовность к выполнению широкого спектра видов труда.

Наряду с этими устоявшимися в профессиоведении понятиями в последние годы утверждается новый термин – «трансфессия» [19, 20], трактуемый 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. Прикладной аспект трансфессий выражается в интеграции хард-, софт- и диджитал-скиллз компетенций. Следовательно, трансфессии имеют многомерную сетевую структуру, обладают универсальной квалификационной характеристикой благодаря использованию конвергентных технологий из разных областей профессиональной деятельности. Тематическим ядром трансфессий является транспрофессионализм. В профессионалогии этот термин используется как альтернатива профессионализму.

Тема монографии относится к разряду проблемных, поскольку транспрофессионализм как научная категория имеет противоречивые трактовки, а исследования данного вопроса как в отечественной, так и в зарубежной науке – это единичные случаи, которые имеют специфический, а не общий характер. Вместе с тем, отсутствие целостных методологических представлений о транспрофессионализме, о том, как он формируется, какими личностными качествами определяется, делает невозможным организацию и реализацию процесса профессиональной подготовки транспрофессионала.

В работе раскрыто современное состояние проблемы транспрофессионализма, предложена его методология, рассмотрены особенности развивающего транспрофессионального образования, выделена социально-гуманитарная образовательная платформа формирования

транспрофессионализма для программ магистратуры профессий социоэкономического типа.

Авторы видят прикладную направленность исследования в следующем:

- в содействии развитию транспрофессионализма субъектов социально-профессиональной деятельности;
- создании междисциплинарной интегрированной среды для решения глобальных вызовов современного общества;
- формировании транспрофессиональных (софт-, диджитал-скиллз) компетенций и метапрофессиональных качеств;
- научно-методическом обеспечении непрерывного профессионального образования и транспрофессионального развития субъекта;
- интеграции профессионально-образовательного и внесистемного образования в целостную педагогическую деятельность;
- в проектировании индивидуальных образовательных траекторий и прогнозировании профессионального будущего обучающихся.



# **Глава 1. ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛИЗМА В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

## **1.1. Современное состояние проблемы транспрофессионализма в зарубежной и отечественной литературе**

На сегодняшний день в зарубежной литературе активно подчеркивается тот факт, что для эффективного инновационного разрешения проблем постиндустриального общества необходимо развитие новой формы профессионализма – транспрофессионализма. Необходимость ее возникновения, как отмечают Г. Раско, Дж. Пауэлл, М. Хорсборо [89, 93, 94] и др., обусловлена самой логикой развития постиндустриального общества: быстрая смена технологических укладов, интенсивное развитие информационных технологий требуют от специалиста расширения спектра профессиональных знаний, умения быстро адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной среды, навыков командной работы.

Если раньше полученных профессиональных знаний хватало работнику на всю жизнь, то в условиях научно-технологической революции период «оборота специальности» резко сократился и в подавляющем большинстве случаев не совпадает с периодом его трудовой деятельности. В настоящий момент «срок жизни» специальности не вписывается в рамки жизненного цикла технологического уклада, поэтому важно заранее знать о возможной смене технологий, чтобы вовремя среагировали все системы экономической сферы, в первую очередь, конечно, система образования, не способная мгновенно ответить на поступающий сигнал [90].

С каждым годом потребность в транспрофессионалах увеличивается, так как от них зависит инновационный и, как следствие, экономический прогресс государства. Но комплексных представлений, которые способны отвечать на запросы общества, до сих пор не суще-

ствуется: исследования, в рамках которых изучается транспрофессионализм, малочисленны, несистематичны и, как правило, только констатируют актуальность и потребность в изучении данного феномена, но не предлагают конкретных подходов к операционализации понятия и методов его изучения и формирования.

Научная категория транспрофессионализма появилась относительно недавно как реакция на вызовы постиндустриального общества. Возникнув как форма организации профессиональной деятельности, понятие обросло различными трактовками.

Наиболее активно проблематика транспрофессионализма разрабатывается за рубежом. Х. Барр пишет, что обращение к данной теме обусловлено запросом Министерства здравоохранения Великобритании на разработку технологий мультипрофессионального обучения, направленного на формирование нового типа специалистов – транспрофессионалов, на развитие у них навыков эффективной командной работы, на выстраивание между профессиями отношений партнерства и сотрудничества [83].

Также проблема транспрофессионализма разрабатывается учеными США, опять же главным образом применительно к сфере здравоохранения. Так, в 2013 г. на глобальном форуме инноваций в профессиональном обучении специалистов в области медицины тема транспрофессионального обучения была наиболее обсуждаемой. Исследователи указывали на необходимость трансдисциплинарного обучения, которое является основой для интерпрофессиональной работы в команде, синтеза и расширения экспертных знаний и в конечном итоге создания новых способов мышления и действий [47].

Многие зарубежные авторы рассматривают и используют термины «интерпрофессионализм», «мультипрофессионализм», «транспрофессионализм» как синонимичные, некоторые же, напротив, дифференцируют их, но достаточно размыто, что, собственно говоря, создает понятийную неоднозначность. Но в целом, можно сказать, что в зарубежной литературе мультипрофессионал, транспрофессионал – это человек, который обладает глубоким знанием не только своей

специальности, но и смежных с ней областей, отличается широким кругозором, глобальным мышлением, готовностью и умением работать в команде.

Большое количество статей на сегодняшний день посвящено исследованию межпрофессионального, мультипрофессионального и транспрофессионального обучения. С точки зрения М. Хорсборо, межпрофессиональное (а также мультипрофессиональное) обучение должно строиться, опираясь на следующие принципы [89]:

- изучение особенностей смежных профессий;
- понимание и видение специалистами разных профессий общих профессиональных целей и вклада каждой профессии в итоговый результат;
- развитие навыков командной работы, эффективной коммуникации;
- понимание своей профессиональной роли, а также ролей представителей других профессий.

В конечном итоге подобный тип обучения дает возможность на практике создавать хорошо адаптированные, гибкие рабочие команды с высоким уровнем коммуникабельности.

Если М. Хорсборо в своей работе рассматривает межпрофессиональное и мультипрофессиональное образование как две параллельные тенденции в обучении, то Р. Харден рассматривает мультипрофессионализм, межпрофессионализм и транспрофессионализм как ступени транспрофессионального обучения [86], которое является эффективным при соблюдении ряда следующих условий: оптимальное соответствие формата образования, ступени образования и категории студентов, четкое представление результатов обучения, рассмотрение мультипрофессионального образования как многоступенчатого процесса.

В современной зарубежной литературе поднимается и проблема транспрофессионализма с позиции объединения научных сотрудников и специалистов и повышения уровня взаимозависимости между ними. Г. Раско подчеркивает необходимость создания новой академи-

ческой специализации, которая позволила бы объединить научные и практические знания, предоставила бы возможность сотрудничать различным смежным профессиональным группам [94].

Таким образом, анализ зарубежной литературы показывает, что на сегодняшний день существует достаточно много научных трудов, посвященных проблеме транспрофессионализма, но в большинстве из них данный феномен просто констатируется, а конкретных исследований сравнительно мало. Х. Барр выделяет следующие проблемы, требующие решения в данной области: нет четкого определения понятий «интерпрофессионализм», «мультипрофессионализм», «транспрофессионализм», нет эффективных средств оценивания и нет доказательной базы. Соответственно, дальнейшее развитие идеи транспрофессионализма должно идти, с точки зрения исследователя, в следующих направлениях: прояснение семантики существующих терминов, усовершенствование методологии оценивания, создание теоретической и доказательной базы [83].

На сегодняшний день в отечественной науке нет единого понимания понятия «транспрофессионализм». Так, В. П. Малиновский, один из основоположников теории транспрофессионализма в России, определяет его как «коллективно-распределенную способность рефлексивно связывать и сорганизовать представителей различных профессий для решения комплексных проблем» [47, с. 23]. Как видно, в данном определении подчеркивается, что транспрофессионализм предполагает готовность и умение специалиста формировать полипрофессиональные команды и эффективно работать в них в целях решения ряда комплексных проблем, что предусматривает совместнотворческую деятельность.

Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк определяют транспрофессионализм как «интегральное качество специалиста, характеризующее его способность осваивать и выполнять деятельность различных видов и групп профессий» [27, с. 13]. Транспрофессионализм в их понимании представляет собой выход за рамки одной профессии, обогащение ее знаниями, технологиями, относящимися к другим видам про-

фессиональной деятельности, развитие новых ключевых компетенций, позволяющих находить комплексные и уникальные решения на основе трансдисциплинарного синтеза знаний и межпрофессиональных коммуникаций.

С. А. Кудряков отмечает, что переход к новым формам организации и самоорганизации совместной деятельности должен сопровождаться формированием нового типа профессионализма, который получил название транспрофессионализма как умения связывать и организовывать представителей различных профессий для решения комплексных проблем с реализацией синергетического эффекта [43].

Следует также отметить, что в настоящее время нет четкого понимания того, какими компетенциями должен обладать транспрофессионал, разные авторы предъявляют широкий спектр требований, которым он должен соответствовать. Так, П. А. Малиновский выделяет ряд следующих базовых транспрофессиональных компетенций: узкая специализация в рамках определенной профессии, способность к межпрофессиональной коммуникации и трансдисциплинарному синтезу знаний, ориентация на сочетание фундаментальных исследований с практическим решением проблем, навыки командной работы, постоянное развитие и самосовершенствование, вхождение в профессиональные и транспрофессиональные сети [47].

Н. Е. Прянишников называет транспрофессионалом человека, который ориентируется во многих профессиональных средах, умеет переходить от одной к другой, выходить за рамки своей профессии и смотреть на предмет с различных точек зрения (бизнес, социальное проектирование и др.) [63].

А. М. Белостоцкий, М. А. Дремина, С. И. Самыгин полагают, что транспрофессионал – человек, который обладает сформированными инновационными компетенциями и может работать в условиях неопределенности (непрограммируемые профессиональные производственные процессы). К числу инновационных компетенций авторы относят, в частности, инициативность, готовность к инновациям в деятельности, постоянное приобретение новых знаний, умений, навыков, творчество, самостоятельность [7].

Схожей точки зрения придерживается Д. М. Бочко. Он отмечает, что появление транспрофессионалов обусловлено третьей профессиональной революцией, в процессе которой появились специалисты, обладающие уникальным комплексом методов, средств, способов деятельности, что создает возможности для решения проблем в нестандартных ситуациях, условиях неопределенности [12].

В. И. Позднякова полагает, что транспрофессионал – специалист, который демонстрирует наличие следующих компетенций: целостное, трансдисциплинарное видение мира и его проблем, системность, глобальность, проектность, дивергентность мышления, коммуникативная компетентность, антиципация как умение понимать, опережать ситуацию и самостоятельно принимать верное решение, личностная активность и пассионарность, самообразование и самоорганизация, практико-ориентированность, рефлексия, мобильность психики и интеллекта, профессиональная мобильность, семиотическая компетентность [59].

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что транспрофессионал в понимании отечественных ученых – это специалист, способный выйти за рамки своей профессиональной специализации, обладающий навыками трансдисциплинарного синтеза знаний, умеющий глобально мыслить и действовать локально в рамках решения конкретной проблемы, владеющий навыками командной работы, характеризующийся гибкостью и мобильностью, в том числе профессиональной, личностной и профессиональной активностью, стремлением к саморазвитию, умеющий эффективно работать в ситуации неопределенности и нестандартных ситуациях.

Актуальной проблемой на сегодняшний день является вопрос развития, формирования данных транспрофессиональных компетенций и оценки их сформированности. Если в зарубежной научной литературе предпринимаются попытки предложить и обосновать методы оценки сформированности этих компетенций, то в отечественной литературе такого рода исследования отсутствуют. Что касается вопроса развития транспрофессиональных компетенций, то следует от-

метить, что в основном научные работы посвящены формированию данных компетенций у студентов в процессе получения ими профессионального образования. В некоторых публикациях предлагается включать соответствующие курсы в систему подготовки специалистов.

Также важной является проблема изучения транспрофессиональных компетенций, условий их формирования применительно к специалистам разных профессий. В частности, имеются исследования, посвященные развитию транспрофессиональных компетенций у специалистов социэкономических [12, 27], инженерно-технических профессий [15, 43, 44, 77].

Так, Р. В. Куприянов предлагает использовать функциональный и компетентностный подход для проектирования содержания обучения [44], чтобы выделить перечень функций в деятельности нанотехнолога через анализ профессиональных стандартов, а на основе данного перечня сформулировать ключевые компетенции, необходимые будущему профессионалу. Большое внимание при этом нужно уделить формированию интегративных компетенций: умению работать в команде, развитым организаторским способностям, умению взаимодействовать с представителями других профессий.

М. В. Цыгулева считает, что на сегодняшний день имеется явный разрыв между результатом профессионального образования и реальной профессиональной деятельностью [77]. Анализ профессионального стандарта инженера показывает необходимость развития общекультурных компетенций, которые были исключены из Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования – ФГОС ВО 3+ (владение культурой мышления, способность к обобщению и анализу информации, постановке целей и выбору путей их достижения, способность находить нестандартные решения и нести за них ответственность, критически оценивать свои достоинства и недостатки и др.). Для развития данных компетенций необходима новая система обучения, и теория транспрофессионализма является наиболее сбалансированной и интегрированной с точки зре-

ния подготовки современного инженера к комплексной инновационной профессиональной деятельности. При этом первостепенной задачей в процессе профессиональной подготовки будущего инженера является формирование рефлексивной компетентности как одной из важнейших транспрофессиональных компетенций.

Таким образом, на сегодняшний день феномен транспрофессионализма является мало разработанным как в зарубежной, так и в отечественной научной литературе, имеется широкий круг проблем, требующих решения:

1) отсутствует четкое определение термина «транспрофессионализм», присутствует понятийная неоднозначность определений «полипрофессионализм», «трансфессионализм», «интерпрофессионализм», «мультипрофессионализм» и др.;

2) не сформирована целостная концепция транспрофессионализма, в большинстве работ констатируется только актуальность изучения данной проблемы;

3) отсутствуют диагностические инструменты, позволяющие измерить степень сформированности транспрофессиональных компетенций;

4) практически нет исследований, посвященных формированию транспрофессиональных компетенций у различных профессиональных групп, в том числе у субъектов социэкономических профессий.

## **1.2. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности: пролегомены, компетенции**

Кардинальные изменения социокультурной и технологической среды профессиональной школы побуждают нас к поиску принципиально новой методологии сетевого образования, ориентированной на проектирование человека будущего. Требуется модернизация сложившейся в стране практики профессиональной подготовки кадров. Постановка вопроса не только важна в глобальном подходе (потребность в высококвалифицированных специалистах), но и необходима для удов-



летворения образовательных потребностей молодых людей, нацеленных на приобретение новейших «сквозных компетенций».

В «Атласе новых профессий», подготовленном Агентством стратегических инициатив (Сколково), большинство профессиональных видов деятельности относится к трансфессиям. Предикторами их квалификационных характеристик выступают soft skills (софт-скиллз) – гибкие, «мягкие» навыки, или неспециализированные надпрофессиональные компетенции. Для социономической группы профессий в качестве soft skills называют системное мышление, межатраслевую коммуникацию, управление проектами, экономность, программирование, клиентоориентированность, мультикультурность, толерантность к неопределенности, креативность. К трансфессиям этой группы профессий можно отнести медиатора социальных конфликтов, педагога-технолога, тьютора, организатора проектного обучения, ментора стартапов, специалиста по краудсорсингу в образовании и др. [6].

Трансфессии имеют трансдисциплинарную структуру, обладают универсальной квалификационной характеристикой благодаря использованию конвергентных технологий из разных областей профессиональной деятельности. Тематическим ядром трансфессий является *трансфессионализм* – способность к выполнению широкого радиуса специализированных видов деятельности [6].

В зависимости от степени конвергенции видов деятельности в профессионалогии различают две взаимообусловленные формы профессионализации субъектов труда:

- трансфессионализм – качественную характеристику специалиста, отражающую его готовность и способность осваивать и выполнять деятельность (действия) по функционально близким профессиям, имеющим общие объекты труда;
- транспрофессионализм – интегральное качество специалиста, характеризующее способность осваивать и выполнять деятельность различных видов и групп профессий.

Трансфессионализм основывается на синтезе междисциплинарных знаний и компетенций одной профессиональной области (группы

профессий); транспрофессионализм характеризуется конвергенцией межпрофессиональных видов деятельности (действий). Вследствие усиливающейся диффузии мира профессий, взаимопроникновения специализированных действий четко развести эти два термина сложно. В каждом конкретном случае необходим анализ на основе критериев дифференциации сфер профессиональной деятельности. Поскольку транспрофессионализм – понятие более общее, оправдано его использование при исследовании закономерностей и механизмов профессионализации субъектов труда (деятельности). Транспрофессионализм обеспечивает социальную и профессиональную мобильность работников, позволяет им переходить от выполнения одних производственных функций к другим: менять специальность, профессию или занятость. Чтобы компетентно решать профессионалистические проблемы (вопросы трудоустройства, построения индивидуального маршрута профессионального развития и смены профессии), специалист должен стать транспрофессионалом [27]. Например, руководитель предприятия наряду с основными функциями должен быть менеджером и экономистом, психологом и юристом, маркетологом и инноватором, чтобы обеспечить высокое качество продукции, локальную и глобальную конкурентоспособность возглавляемой организации. Врач-хирург должен не только владеть скальпелем, но и уметь работать на современном медицинском оборудовании.

В развитии транспрофессионализма и технологий его реализации для субъектов социомических профессий необходимо опираться на концепцию профессионального становления личности. Впервые о многомерности личности заявил В. Ф. Моргун. Человек в его многомерной концепции рассматривается как активно осваивающий и сознательно преобразующий природу, общество и собственную индивидуальность, имеющий уникальное динамическое соотношение пространственно-временных ориентаций, потребностно-волевых переживаний, содержательных направленностей и уровней овладения опытом, многомерных форм реализации своей деятельности [54]. Идеальная модель личности XXI в., по В. И. Андрееву, – это «лич-

ность многомерная, вбирающая в себя и реализующая достоинства творчески саморазвивающейся, самодостаточной и конкурентноспособной личности» [2, с. 32]. Ф. Г. Ялалов определение понятия «профессиональная многомерность» рассматривает как способность специалиста сочетать (комбинировать, интегрировать) несколько направлений (подходов) и/или выполнять одновременно несколько видов деятельности [82]. Сущность и содержание данного понятия выражается в овладении следующими многомерными компетенциями, имеющими интегративную и прикладную основу:

- многофункциональность – способность специалиста выполнять на достаточно высоком уровне профессиональные функции нескольких должностей, готовность совмещать профессии, специальности, должности;

- многозадачность – способность специалиста решать несколько самостоятельных сопутствующих задач при выполнении одной основной задачи;

- виртуальная мобильность – способность специалиста применять в профессиональной деятельности одновременно несколько видов информационных и телекоммуникационных технологий, приводящих к интенсификации профессиональной деятельности;

- синергичность – способность специалистов к самоорганизации, коллективному взаимодействию, согласованному поведению.

Специалист, применяющий многомерные компетенции, как показывает автор, добивается более высокой эффективности в любой сфере деятельности [81, 82].

Социально-гуманитарные технологии обуславливают трансфессионализм специалистов социэкономической группы профессий, тематическим ядром которых выступают *soft skills* (гибкие социальные компетенции): адаптивность, аттрактивность, коммуникативность, мобильность, толерантность и др. [25].

Формирование трансфессионализма субъектов социэкономических видов деятельности имеет особую актуальность: представители гуманитарных профессий должны обладать широкими знаниями и ком-

петенциями в различных профессиональных областях, чтобы быть успешными в профессии.

В качестве примера трансфессий образовательной сферы (области) рассмотрим перспективные виды профессиональной деятельности, предложенные Агентством стратегических инициатив (табл. 1) [6, с. 26].

Таблица 1

Транспрофессиональные компетенции перспективных профессий в области образования

Профессия в области образования	Транспрофессиональные компетенции							
	Системное мышление	Межотраслевая коммуникация	Управление проектами	Программирование/ Робототехника/ Искусственный интеллект	Клиентоориентированность	Мультиязычность и мультикультурность	Работа с людьми	Навыки художественного творчества
Модератор	+	+	+	-	-	-	+	+
Разработчик образовательных траекторий	+	+	+	+	+	-	+	+
Тьютор	+	+	+	-	+	-	+	-
Организатор проектного обучения	+	+	+	-	+	-	+	+
Координатор образовательной онлайн-платформы	+	+	+	+	-	+	+	-
Ментор стартапов	+	+	+	+	+	+	-	-
Игромастер	+	+	-	-	-	+	+	+
Игропедагог	+	+	-	-	-	+	+	+
Тренер по майнд-фитнесу	+	+	+	+	+	-	+	-
Разработчик инструментов обучения состояниям сознания	+	+	+	+	+	-	+	-

Обозначенные компетенции (навыки) являются транспрофессиональными, имеют надпрофессиональную направленность и характеризуют профессии образовательной сферы. Владение этими навыками позволит работникам эффективно осуществлять профессио-

нальную деятельность в своей отрасли, а при необходимости реализовать себя в другой (для образовательной отрасли такая возможность имеется в социальной сфере). Таким образом, освоенные непрофессиональные компетенции обеспечивают социально-профессиональную мобильность работников.

Вместе с тем следует отметить отставание официальных служб труда от потребностей профессиональных образовательных организаций и предприятий в научно-методическом обеспечении новых профессий, разработке квалификационных характеристик и профессиональных стандартов.

Современный образовательный процесс ориентирован на развитие компетенций будущего специалиста как главных целевых установок. Компетенции транспрофессионала, которые позволят ему решать проблемы в различных сферах и видах деятельности, с высокой степенью эффективности осуществлять профессиональную деятельность, называют по-разному: общекультурными, универсальными (ФГОС), надпредметными [76], надпрофессиональными [34], ключевыми компетенциями [33, 36, 76], метакомпетенциями [27]; в последние годы появились «сквозные» [19] и «многомерные» компетенции [81, 82] и др. Не все термины в одинаковой степени отражают всеобщность, приемлемость для широкого круга деятельности, универсальность и многосторонность описываемого явления. Так, термин «ключевые» компетенции не может быть коррелятивным терминам «всеобщие», «универсальные», так как обозначает «наиболее значительные в определенной группе»; таким образом, ключевые компетенции могут выделяться и среди универсальных, и среди профессиональных компетенций [67].

Кроме того, определение надпредметного содержания в образовательных стандартах нового поколения, выражающееся в развитии общекультурных компетенций, не является убедительным для решения тех задач, которые стоят перед высшим образованием. Эти задачи были озвучены заместителем председателя Правительства РФ О. Ю. Голодец на форуме «Программа «5–100» Министерства образования и науки РФ: «Одной из важнейших задач вузов является подготовка конкуренто-

способных, востребованных специалистов будущего на базе развития/создания и внедрения междисциплинарной интегрированной среды для решения технологических вызовов цифровой эпохи». Более того, отмечает О. Ю. Голодец, исторической миссией российского образования является обеспечение конкурентоспособности и лидерства России в образовании на международном уровне [21].

Современные технологии быстрыми темпами внедряются в общество, понятие «цифровизация» нередко можно услышать не только на научных форумах, но и в повседневной жизни.

Цифровизация – это процесс внедрения/усвоения цифровых технологий населением, бизнесом и обществом.

Выделяют следующие разновидности цифровых технологий:

- искусственный интеллект;
- интернет вещей;
- робототехника;
- социальные сети;
- онлайн-присутствие;
- электронный документооборот;
- электронные справочные системы и др.

Характеристики цифровизации:

- использование цифровых информационно-коммуникационных технологий;
- стремление перенести большинство процессов в онлайн;
- ключевой фактор профессиональной успешности – обучаемость и гибкость;
- быстрая адаптация высокотехнологичных отраслей цифровой трансформации;
- увеличение разрыва в цифровых знаниях между поколениями.

Последствия цифровизации:

- появление к 2022 г. примерно 22 % новых рабочих мест в глобальной экономике, созданных благодаря цифровым технологиям [65];
- трансформация существующих профессий;

- переход в онлайн многих сфер жизнедеятельности, исчезновение границ между реальным и виртуальным (онлайн-образование, телемедицина, виртуализация пространства – удаленный доступ, финансовые расчеты);

- преобразование понятий «социализация», «профессионализация».

Направления цифровой трансформации некоторых профессий:

*Менеджер*: появление новых профессий – менеджер краудфандинговых и краудинвестиционных платформ, менеджер прямых инвестиций в талантливых людей, менеджер по управлению онлайн-продажами.

*Бухгалтер*: актуальны высоко развитые аналитические способности, умение работать с большими объемами данных, навыки работы с цифровой валютой, владение цифровой технологией Blockchain.

*Журналист*: акцент на формировании образа, а не на объективной передаче информации; важно умение вести информационные войны.

*Педагог*: развитие онлайн-образовательных платформ, замена виртуальной реальностью и искусственным интеллектом «живых» специалистов.

*Врач*: развитие цифровой медицины (дистанционная медицинская помощь, удаленный мониторинг пациентов, 3D-печать).

*Психолог, психотерапевт*: замена виртуальной реальностью и искусственным интеллектом «живых» специалистов.

Требования к современному профессионалу представлены в теории Г. Перкина о трех профессиональных революциях. По утверждению ученого, в настоящее время на смену профессионалам, представителям массовых профессий, приходят специалисты, готовые и способные работать в межпрофессиональной среде. Эти социально-технологические преобразования порождают необходимость формирования транспрофессионализма, качественно новой квалификационной характеристики субъектов деятельности, смыслообразующим предиктором которой выступает конвергенция самых прорывных технологий – нано-, био-, информационных технологий и когнитивных наук [91]. М. В. Ковальчук дополнил этот перечень еще одним

видом технологий – социально-гуманитарным, включающим социальные, антропологические и философские компоненты [37].

Характеризуя процесс глобализации как цивилизационный феномен, В. П. Малиновский указывает на «вызовы транспрофессионализма», проявляющиеся в «парапрофессионализации», подразумевающей «превращение стандартов профессионализма в образ повседневной жизни и деятельности путем распространения стандартных и универсальных технологий» [47, с. 23].

Анализ работ зарубежных авторов [86, 89] позволил 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 противостоит традиционному пониманию профессионализма. Данный феномен характеризуется полипрофессионализмом, применением конвергентных технологий, освоением и выполнением не только родственных, но и совершенно далеких друг от друга профессий, готовностью выходить за рамки сформировавшегося опыта. Только тогда специалист будет готов к встрече с социально-профессиональными инновациями будущего.

Особо следует подчеркнуть, что транспрофессионализм не отрицает значимости начальной, базовой профессии, а способствует выходу за ее пределы, обогащению ее знаниями, компетенциями и технологиями, относящимися к другим видам профессиональной деятельности.

Таким образом, транспрофессионализм – это одновременное существование и сочетание нескольких видов профессиональных квалификаций, приобретаемых по индивидуальным образовательным траекториям в основном и дополнительном профессиональном образовании на протяжении всей профессиональной жизни субъекта.



Новый технологический уклад, умные материалы и технологии порождают нового человека цифровой эпохи, и уже сегодня есть потребность в тех, кто в профессиональной деятельности сможет заменить трех-четыре специалистов, а то и целое структурное подразделение. В настоящее время востребованы именно мобильные специалисты, готовые и способные работать в новой технологической среде. Социально-технологические преобразования порождают процесс трансформации профессий, необходимость формирования транспрофессионализма, качественно новой квалификационной характеристики субъектов деятельности. Специалисты, ориентированные на развитие базовых метакомпетенций, создают пока немногочисленную формацию «транспрофессионалов». Их квалификация базируется на развитии метапрофессиональных компетенций, позволяющих находить комплексные и уникальные решения на основе трансдисциплинарного синтеза знаний и межпрофессиональной коммуникации.

### **1.3. Изменения квалификации и требований к субъекту социально-профессиональной деятельности в цифровой экономике**

Качественные изменения уклада жизни в XX в. связаны с наукой, научно-техническим прогрессом, внедрением сложных, наукоемких технологий в общественную практику производства материальных благ и повседневную жизнь. Значимый эффект оказывают преобразования социальных отношений, общественных институтов и социально-экономических структур. Рефлексия обществом собственной трансформации (60-е гг. XX в.) дала основания говорить о нем как о постиндустриальном, ориентированном на потребление, характеризующимся количественными и качественными изменениями в структуре профессий, характер труда при этом смещается в сторону доминирования когнитивных и интеллектуальных операций. В обществе начинает расти доля профессий, связанных с обслуживанием его инфраструктуры, информацией и оказанием услуг.

На фоне общественных преобразований требования к субъекту труда изменяются – от владения конкретными знаниями, умениями и навыками к высокому уровню общих способностей: интеллектуальных, когнитивных и творческих. Именно они позволяют приобретать, преобразовать и перестраивать профессиональную деятельность и себя как субъекта этой деятельности. Профессиональную и социальную успешность начинают существенным образом определять не только способности и освоенные навыки, но и личностные особенности. Представления о профессиональном становлении и развитии мастерства в отношении субъекта постиндустриального общества смещаются от линейности, последовательности и детерминированности к непредсказуемости, многовариантности и индивидуализации профессиональной траектории. При этом инициация и реализация процесса профессионального становления начинает приписываться субъекту и характеру его самореализации. Прямое объяснение адаптации человека к социально-экономическим условиям существования как фактор самоопределения уступает место внутренней логике саморазвития.

Нельзя не отметить, насколько спорным является вопрос о том, редуцирует или дает новые возможности человеческой психике и обществу интеллектуализация технологий и продукта. В отношении человека предположения неоднозначны, поскольку оценить влияние технологий непосредственно на психику и ее развитие прямолинейно невозможно. Психологи и педагоги в плане негативного воздействия новой информационной среды и ее технологий говорят о клиповости мышления, изменении процессов запоминания и воспроизведения, расстройствах внимания и т. п., однако это требует дополнительных исследований.

В плане общественных отношений есть основания предполагать, что глубокий социально-экономический кризис будет связан с высвобождением человека из автоматизируемых и алгоритмизируемых областей профессионального труда в контексте четвертой промышленной революции [78]. Стоит отметить, что это процесс не отдаленного или даже близкого будущего, он уже начался. Примеры применения

интеллектуальных систем уже есть. Многие из них основаны на технологии самообучающихся нейронных сетей, получения сетевой информации и удаленного управления, использования технологий, получивших обобщенное наименование big data. Подготовка квалифицированной рабочей силы, способной осваивать, применять и совершенствовать новые технологии, становится ключевой частью новой экономики, обозначаемой как экономика знаний. Речь идет также о другой характеристике экономики, ее цифровом формате [61]. Следует указать, что на фоне этих процессов существует риск исключения значительной части дееспособного населения из экономики производства в связи с тем, что работники просто не смогут или будут неспособны осваивать новые квалификации.

Обобщая проблему, можно говорить о том, что воспроизводство научных кадров высшей квалификации в современном обществе приобретает черты системного кризиса, тех, кто способен не просто освоить, но и продвигать новейшие технологии, будь то область социальных, технических или точных наук, становится исключительно мало, а их подготовка – длительней и дороже. Конвергенция технологий и областей производств, актуальность междисциплинарных научных исследований приводит к тому, что в постиндустриальном обществе назревает необходимость нового типа профессионального становления, приобретения квалификации, предполагающей не просто углубление в профессиональное знание, но и его качественное разнообразие. Соответственно, в какой-то степени утрачивает смысл профессионализм, его сменяет транспрофессионализм.

Появление новых форм образования (дистанционное, e-learning) и возрастание академической мобильности (Болонский процесс и его продолжение) отчасти снимает проблему. Однако ключевым моментом для профилактики системного кризиса является образ взаимодействия человека, мира профессий и образования. Наиболее привлекательной идеей, высказанной еще в 70-е гг. XX в. и приобретающей в последнее время особую актуальность, становится «непрерывное образование», или «образование в течение жизни». Эта идея с психо-

лого-педагогических позиций носит антропоцентрический характер, поскольку такое образование не может стать императивом современной социо-экономической системы общества без опоры на собственные потребности человека в саморазвитии и самосовершенствовании. Осуществление идеи непрерывного образования на сегодняшний момент является сложным сочетанием психологических, экономических, организационных, юридических и иных проблем. Можно сказать, идет весьма интенсивный анализ наработанных обществом форм, методов, условий и идей, применимых к реализации такой системы. Однако, исходя из психологических позиций, именно индивидуализация профессионально-образовательной траектории человека в течение всей жизни, позволяющая подготавливать не унифицированные, а уникальные кадры высокой и высшей квалификации, должна стать основой системы непрерывного образования.

На основе представлений о взаимодействии личности и профессии можно говорить о том, что для реализации стратегических целей развития общества необходима разработка гибкого прогностично ориентированного механизма взаимодействия общественных потребностей в воспроизводстве квалификаций, востребованных в ближайшем и отдаленном будущем, и индивидуальных потребностей в профессиональном самоопределении и самореализации. Несмотря на то, что значимые качественные изменения в сфере технологий, в связанных с ними видах деятельности и подготовки, а также их последствия слабопрогнозируемы, образ будущего все же оказывает существенный эффект на настоящее. Проблема профессий, соответствующих квалификаций и профессиональной подготовки приобретает актуальность и значимость, если рассматривать ее в контексте не только взаимодействия, но и конкуренции государств как общественных систем. Общественные системы, которые готовы осваивать и применять технологии, ориентированные на будущее, а также подготавливать или привлекать специалистов соответствующих сфер деятельности, будут доминировать в социальном, экономическом и политическом аспектах. Таким образом, одной из ключевых задач современного общества

является обновление национальных систем образования не только в плане открытия новых специальностей подготовки (преобразование содержания и поля квалификаций), но и в плане развития структуры профессионально-образовательного процесса.

Методологическим ядром решения представленных задач могла бы стать теория массовой деятельности и концепции профессионального самоопределения. Наиболее естественной в предложенном аспекте взаимодействия личности и профессии представляется концепция Дж. Холланда [87]. Опора на представленные теории позволила бы изучить механизмы вовлечения человека в массовые виды деятельности и использовать эти закономерности для прогнозирования изменения мира профессий, формирования общественного и индивидуального образа профессионального будущего.

На сегодняшний день развитые страны переходят к VI технологическому укладу, ключевыми процессами которого являются прогнозирование, проектирование будущего и управление им [46], поскольку последствия освоения новых технологий несут серьезные угрозы для существования жизни в планетарных масштабах. Технологии и области деятельности, составляющие данный уклад: биотехнологии, нанотехнологии, проектирование живого, вложения в человека, новое природопользование, роботехника, новая медицина, высокие гуманитарные технологии, технологии сборки и уничтожения социальных субъектов. Кроме того, имеет место процесс взаимоусиления технологий, получивший название NBIC-конвергенции (нанотехнологии, биотехнологии, информационные технологии и когнитивная наука), данный процесс определяется не просто ускоряющимся прогрессом в этих областях, но и их активным влиянием друг на друга [37]. Таким образом, для дальнейшего прогресса необходимо новое мышление как специалистов, так и элиты, специальная подготовка и технологии.

Хотелось бы подчеркнуть, что проектирование будущего и управление им должно стать не только отдельной областью, но и морально-нравственным императивом, соединяющим активность и ответственность человека и общества в пространственном и временном масштабах. В пространственном аспекте – это организация простран-

ства обитания на основе совмещения экологического и антропоцентрического подходов. Во временной перспективе ответственность должна реализоваться на уровне установок, регулирующих деятельность и ее последствия. Образно формулируя, личность, отдельные группы, профессиональные сообщества, общество в целом должны понимать, что достойны предшествующих поколений, самореализуются в настоящем (достижения) и ответственны перед будущим. В части содержания это сложные социогуманитарные технологии воспитания и формирования общественного и индивидуального сознания.

В принципе, можно уже сформулировать гуманистические ценности современного общества и спроецировать их в систему профессионального образования и профессиональную сферу, в частности, в нормативно-законодательной базе [58] представлено понятие «воспитание», раскрываются принципы, права и гарантии их реализации. Однако, как показывает история XX в., манипуляция общественным и индивидуальным сознанием оказывается не только вероятным, но и доходным делом, иницируя выгодное индивидуальное и коллективное поведение. Манипулятивным технологиям можно противостоять на уровне анализа, осмысления, рефлексии и конкретных психотехнологий. Следовательно, социогуманитарные технологии воспитания и формирования общественного и индивидуального сознания должны быть проверены на возможность манипуляции (или в принципе негативных воздействий) и иметь механизм защиты от нее.

Отметим, что на сегодняшний день прогнозирование будущего не только в сфере профессиональной деятельности, но и в общественных отношениях осуществляется в рамках формирующегося направления «футурология», а также в научном, социальном и политическом поле на уровне осмысления тенденций, достижений технологий, их последствий и перспектив [6].

Можно выделить следующие социально-квалификационные проблемы формирования образа профессионального будущего:

- быстрое устаревание и такое же быстрое обновление квалификаций, связанное со сменой технологий;

- алгоритмизация и автоматизация профессиональных функций и действий, что приводит к высвобождению массы квалифицированной рабочей силы;
- рост динамики рабочей силы на рынке труда;
- расширение значения, а не доли высококвалифицированного наукоемкого труда;
- повышение интенсивности труда за счет появления новых технологий, соотношение его качественной и количественной оценок;
- противоречия взаимодействия института профессионального образования и рынка труда (чем выше квалификация, тем сложнее и дольше профессиональная подготовка);
- соотношение оценки реального/виртуального, вещественного/идеального продукта трудовой деятельности.

Кроме этого, возникают сложные многоуровневые неоднозначные для поиска ответов вопросы, в частности:

1. Национальные системы профессионального образования сложились в течение XX в. Могут ли эти системы быть готовы к будущему, что представляет собой их опыт – помеху или ресурс развития? Способны ли современные информационные технологии предложить новую систему воспроизводства квалификации: глобальную, наднациональную или интернациональную?

2. В общих представлениях о научно-технических решениях технологии «двигают» умные, способные, компетентные, творческие люди, а также группы таких людей. Способна ли система образования целенаправленно их «получить»?

3. Что представляет собой качество образования – миф или реальность? Обеспечивает ли успешное образование эффективность профессиональной деятельности на самом деле?

4. Должна ли экономика, действующий рынок труда и рабочей силы не только «руководить» профессиональным образованием, но и формировать цели для общеобразовательной подготовки?

С позиций прогнозирования и управления будущим эти вопросы требуют не абстрактных и расплывчатых теоретических подходов, а взвешенных теоретическо-эмпирических решений.

С психологических позиций можно выделить две группы предпосылок, позволяющих проектировать профессии, несмотря на квалификационную изменчивость.

**1. Обеспечивающие вариативность:**

- появление новых технологий;
- изменение содержания профессий и обновление технологий;
- флуктуация востребованности в обществе.

**2. Обеспечивающие инвариантность:**

- психологическая структура деятельности;
- инвариантность и релевантность функций профессиональной деятельности способностям и возможностям человека;
- невозможность однозначной формализации творческих процессов, поиска и постановки проблем, принятия решений.

Попытаемся представить сокращенную *психолого-педагогическую карту прогнозирования профессионального будущего*.

**Цель:** прогнозирование профессионального будущего субъекта постиндустриального общества.

**Смысл:** использование психологических закономерностей развития и функционирования общественного и индивидуального сознания в институционализации новых теорий и практик социально-профессиональной деятельности и профессиональной подготовки.

**Угрозы/опасности:** возможность сознательной или невольной манипуляции общественно и индивидуально значимыми целями и ценностями профессионального развития и образования, включая реализацию с предсказуемыми или непредсказуемыми результатами.

**Принципы:**

1. Прогнозирование будущего, в том числе профессионального, как необходимость исполнения морально-нравственного императива ответственности перед следующими поколениями.

2. Применение традиционных для отечественной педагогической системы принципов: доступности, преемственности, сообразности и т. д.

3. Принципы гуманизации и толерантности без «перекосов», т. е. соответствующее отношение к другим без ущемления прав и воз-



возможностей большинства: определенным образом организованная работа с одаренными, с конкретными категориями граждан (безработные, заключенные и т. д.), инклюзивное образование и т. д.

4. Синергетический подход как способ работы с открытыми, нелинейными системами (профессиональным образованием, процессом профессионального становления), а также как инструмент оценивания эффектов разных инноваций, изучения успешных практик и т. д.

#### **Инструмент:**

1. Гуманистически ориентированная нормативная составляющая профессионального образования и профессиональной деятельности (законы, подзаконные акты и т. д.), гарантирующая базовые права, прописанные в Конституции.

2. Гуманистически ориентированная психолого-педагогическая методология общего и профессионального образования (цели, ценности и ориентиры системы).

3. Конкретные психологические концепции и теории, объясняющие и предсказывающие закономерности «поведения» системы образования, развития и преобразования мира профессий и профессионального развития человека (теории массовой деятельности, технологического уклада, концепции самоопределения и т. д.).

4. Конкретные педагогические технологии профессиональной подготовки, имеющие инновационный характер и подтвержденные эмпирически.

5. Личность преподавателя, учителя, мастера производственного обучения как инструмент, к которому предъявляются определенные требования с позиций субъектного подхода и субъект-субъектных отношений.

**Практическая ценность:** гибкий механизм воспроизводства научных кадров высшей квалификации в современном обществе на основе прогнозирования общественного и индивидуального профессионального будущего.

Такая карта может служить ориентиром, задающим вектор профессионального образования и консолидации общественных и государственных усилий в политике образования. Дальнейшими ключе-

выми задачами будут создание информационных и экономических потоков, обеспечивающих ее выполнение, поиск технологий реализации и критериев оценки эффективности прогнозирования профессионального будущего в постиндустриальном обществе.

На рубеже очередной смены технологического уклада предполагается интенсивное устаревание профессий и одновременно массовое зарождение новых, связанных с динамично развивающимися технологиями, социальными структурами и отношениями. Институционализация новых профессий в профессионально-образовательное пространство, помимо отражения значимости и массовой востребованности, требует нормативного, содержательного и методического наполнения. Прогнозирование и проектирование должны стать ключевой проблемой опережающего и непрерывного образования, учитывающего качественные и количественные изменения технологий, рынок труда, субъективный жизненный путь и т. д. Исходя из меняющихся требований к содержанию профессионального знания, ключевой квалификацией становятся качества личности, обеспечивающие транспрофессионализм субъекта профессиональной деятельности.

## **Глава 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ РАЗВИТИЯ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛИЗМА**

### **2.1. Логико-смысловая модель транспрофессионализма субъектов социально- профессиональной деятельности**

При научном обосновании проекта развития транспрофессионализма и технологий его реализации следует учитывать концепцию профессионального становления личности, а также многомерный, трансдисциплинарный, сетевой и проектный методологические подходы [32].

Изучение методологии профессионального развития субъектов профессиональной деятельности позволило определить частные принципы проектирования транспрофессионализма:

- единства личностного и профессионального самоопределения в профессионально-образовательном пространстве;
- интеграции – объединения межпрофессиональных и трансдисциплинарных компонентов социально-профессиональной деятельности;
- соразвития личности, образования и профессиональной деятельности обучающихся;
- комплиментарности и избирательности, взаимодействия разнопрофильных профессий, порождающего новые профессионалогические эффекты;
- вариативности содержания профессионального образования, определяющей индивидуальные образовательные траектории;
- сопряжения профессиональных и образовательных стандартов с трансдисциплинарными функциями непрерывного профессионального образования;
- конвергенции содержания образования и высоких образовательных технологий, обеспечивающих развитие транспрофессионализма субъектов образовательной деятельности.

В процессе данного исследования были использованы такие теоретические методы, как анализ, синтез, конкретизация, обобщение, а также гипотетико-дедуктивный и проектный методы.

Опытно-экспериментальной базой исследования стал Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург).

Исследование транспрофессионализма проводилось в два этапа. На первом осуществлялись обзор, систематизация и анализ научной литературы по проблеме исследования, проводилась конкретизация феномена «транспрофессионализм», были выделены цель (изучение транспрофессионализма субъектов профессиональной деятельности), методы исследования и составлен его план. На втором этапе был спроектирован вариант логико-смысловой модели транспрофессионализма, ставший основой для создания профессионально-образовательной платформы формирования данного феномена.

В последние годы в социально-гуманитарных науках получила признание концепция конвергенции технологий на междисциплинарной основе. Эта позиция основывается на объединении разнородных и разнонаправленных свойств предметов и явлений. Методологической базой конвергенции компонентов транспрофессионализма выступает многомерный подход [81]. Форма отображения этих смыслообразующих компонентов – логико-смысловая модель транспрофессионализма субъектов профессиональной деятельности. Инструментальными составляющими транспрофессионализма для социэкономической группы профессий являются следующие компоненты:

- трансфессиональная направленность;
- регулятивная компонента;
- профессионально-образовательная компонента;
- информационно-коммуникативная компонента;
- гуманитарно-технологическая компонента.

Рассмотрим содержание этих пяти компонентов.

*Трансфессиональная направленность* – это смыслообразующий фактор, обуславливающий многомерность субъекта профессиональ-

ной деятельности: ориентацию 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 позволил выделить следующие конструкты этой компоненты: Я-концепция, социально-профессиональная адаптивность, многомерная идентичность, трансфессиональные ценностные ориентации, мотивация профессиональной деятельности.

*Регулятивная компонента* призвана активизировать психологический ресурс субъекта профессиональной деятельности, который характеризуется уровнем сформированных умений планирования, проектирования, прогнозирования и оценки результатов деятельности. По существу, регуляция является механизмом мобилизации социально-профессиональных резервных возможностей 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.

*Профессионально-образовательная компонента* обеспечивает формирование многомерного специалиста. Ее содержательная основа – компетентностный подход; результат – междисциплинарная компетентность, ключевые (харт-, софт-, диджитал-скиллз) компетенции и метапрофессиональные качества субъекта.

*Информационно-коммуникативная компонента* отражает способность специалиста к навигации в информационной межпрофессиональной среде, в том числе в виртуальной действительности. В качестве конструктов этой компоненты выступают социально-коммуникативная и профессиональная мобильность, толерантность к неопределенности, рефлексивность, перцептивная адекватность (аутокомпетентность).

*Гуманитарно-технологическая компонента* интегрирует социально-гуманитарные технологии, представляет конвергенцию знаний

и технологий из многих областей профессиологии. Вариативность этих технологий позволяет проектировать индивидуальные траектории трансфессионального развития субъектов труда. К конструктам данной компоненты относятся трансдисциплинарные знания, социокультурная компетентность, социальный интеллект, когнитивные способности, рефлексивно-оценочная активность.

На рис. 1 приведен один из возможных вариантов логико-смысловой модели транспрофессионализма субъектов социально-профессиональной деятельности. Пространство между смысловыми координатами образует межкоординатные взаимосвязи предикторов, расположенных на координатных осях.



Рис. 1. Логико-смысловая модель транспрофессионализма субъектов социально-экономических профессий

Межкоординатное пространство в модели 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, можно допустить, что в зависимости от социально-психологической ситуации, возрастных и психофизиологических особенностей отдельные компоненты становятся ведущими, определяющими все развитие личности [26, 95].

В зависимости от эвристической направленности логико-смысловой модели в нее могут быть введены другие компоненты, например социально-профессиональный ресурс, социально-профессиональное самоопределение, инжиниринг инноваций, прогнозирование профессионального будущего и др.

Определение авторами феномена транспрофессионализма и разработанная на его основе логико-смысловая модель могут стать тем фундаментом, на базе которого будет спроектирована профессионально-образовательная платформа формирования транспрофессионализма для субъектов социэкономических профессий с учетом профиля подготовки специалистов, что потребует кардинальной перестройки уже сложившихся профессиональных установок, качеств и черт личности, среди которых ведущее место занимают социально-профессиональная и виртуальная мобильность, коммуникативность, практический интеллект, ответственность, коллективизм, работоспособность, корпоративность, инновационность и др.

## **2.2. Модель профессионально-образовательной платформы формирования транспрофессионализма субъектов социально-профессиональной деятельности**

Логико-смысловая модель транспрофессионализма стала эмпирической основой проектирования модели профессионально-образовательной платформы формирования транспрофессионализма субъектов социально-профессиональной деятельности.

Цель платформы – интеграция профессионально-образовательных знаний, умений и компетенций в транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности.

Задачи платформы:

- актуализация профессионального потенциала обучающихся и обогащение их профессионального сознания;
- формирование психолого-педагогической компетентности, над-профессиональных компетенций и многомерных социально-психологических качеств;
- разработка научно-методического обеспечения (образовательных программ, технологий их реализации, форм и методов сопровождения профессионально-образовательного процесса, диагностического инструментария учебно-профессиональных достижений и системы оценки результатов образования);
- формирование транспрофессионализма личности – готовности и способности к освоению и выполнению широкого спектра функций и видов профессиональной деятельности.

Основная идея платформы – научно-методическое обеспечение инновационного содержания обучения, выбор эффективных образовательных технологий, средств навигации учебного процесса и инструментов оценки достижений обучаемых.

При проектировании платформы учитывались тенденции модернизации системы непрерывного профессионального образования и актуальные проблемы современной образовательной ситуации в профессиональной школе [32].

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 небольшие модули, каждый из которых обеспечивает формирование одной или двух компетенций. Такая реализация платформы позволяет обучающимся индивидуализировать свой образовательный маршрут [38, 92, 96].



Совокупность концептуальных положений, методологических подходов и принципов определила панораму проектирования психолого-педагогической платформы. Кратко опишем ее структурно-функциональную модель.

Информационно-образовательный контент платформы состоит из четырех блоков:

- базового (инвариатного), консолидирующего психолого-педагогическую компетентность личности в условиях неопределенности образовательной среды;
- профильно-ориентированного, формирующего многомерные образовательные и развивающие компетенции;
- функционального, реализующего альтернативные модули, ориентированные на востребованные виды профессиональной деятельности;
- инструментального, интегрирующего на практике психологические знания, умения и компетенции.

Каждый блок включает в себя один или несколько модулей.

*Базовый блок* ориентирован на актуализацию психолого-педагогического потенциала, мотивацию обучения и коррекцию исходного уровня профессионально-психологической компетентности. Производственно-технологическая подготовка характеризует способность обучающихся к выполнению трудовых действий в рамках обобщенных трудовых функций по конкретной профессии или специальности.

*Профильно-ориентированный блок* включает в себя два альтернативных модуля (методологический и технологический), нацеленных на формирование общекультурных компетенций и развитие когнитивных, информационно-коммуникативных и технологических (проектных) способностей.

*Функциональный блок* рассчитан на интеграцию психологических и специальных компетенций в профессионально ориентированные виды деятельности. Этот блок состоит из модулей, соответствующих определенным видам профессиональной деятельности.

*Инструментальный блок* состоит из специальных модулей, отражающих отраслевую типологию профессиональной деятельности,

и направлен на интеграцию образовательного контента предыдущих модулей в профессиональную практику.

Итоговая аттестация результатов образовательной платформы обеспечивается процедурой мониторинга и осуществляется на основе экспертной оценки. Варианты проектов выбираются в зависимости от прогнозируемой профессиональной деятельности (рис. 2).



Рис. 2. Модель профессионально-образовательной платформы формирования транспрофессионализма субъектов социально-профессиональной деятельности

Блочно-модульная структура платформы позволяет конструировать различные варианты образовательных программ в зависимости от получаемого уровня образования и прогнозируемого вида профессиональной деятельности.

Структурно-функциональная композиция платформы предусматривает альтернативную возможность ее реализации в зависимости от исходного базового образования и целевой ориентации обучающихся на конкретные виды профессиональной деятельности.

Выбор образовательного маршрута определяется также уровнем осваиваемого профессионального образования: среднего, высшего (бакалавриат, магистратура) и дополнительного.

Важное значение в функционировании платформы принадлежит инструментальному блоку, интегрирующему образовательный контент программ предшествующих ему модулей в процессе профессиональной практики, которая может проходить в профильных организациях, а также на специально созданных стажировочных площадках.

Реализация проекта платформы возможна при условии обеспечения дисциплин модулей учебно-программными материалами и учебными пособиями в электронном формате.

В настоящее время в вузах-участниках проекта «5–100» внедряется и уже частично освоена инновационная концепция подготовки современных кадров, основанная на развитии стратегических академических единиц (САЕ). Их целевая ориентация – формирование базовых психолого-педагогических метакомпетенций, обеспечивающих конкурентоспособность педагогов профессиональной школы. К данным метакомпетенциям относятся и трансфессиональные компетенции. Научно-образовательная платформа может стать методологией проектирования САЕ непрерывного профессионального образования на основе функционирующих в университете научно-образовательных центров.

Образовательный контент платформы обеспечивает проектирование вариативных образовательных программ для различных профессионально ориентированных групп обучающихся. Для осуществления этих программ необходимы принципиально новые подходы к построению учебных материалов, новые образовательные дисциплины и курсы, отвечающие требованиям высшего образования (High Ed).

Весьма перспективной инновацией реализации стратегических единиц могут быть *майноры* – технологии амплификации психолого-педагогической квалификации человека, расширения его социально-профессиональной компетентности, актуализации саморазвития и саморегуляции профессиональной деятельности.

В рамках стратегических академических единиц возможны следующие майноры:

1) актуализация профессионально-личностного потенциала включает три модуля:

- развивающую психодиагностику;
- технологии обогащения профессиональных способностей;
- прогнозирование профессионального будущего;

2) профессионально-педагогические технологии состоят из четырех модулей:

- основ профессиологии;
- психологии профессионального развития;
- интерактивных технологий обучения;
- навигации карьеры;

3) самоопределение личности в современных конфликтующих реальностях представлено тремя модулями:

- сетевыми структурами конфликтующих реальностей;
- технологиями формирования «параллельной реальности»;
- преодолением деструктивных влияний молодежной субкультуры.

Майноры ориентированы на развитие транспрофессиональных качеств личности: социально-профессиональной динамичности, прогностических способностей, готовности к нововведениям, социально-профессиональной мобильности, сверхнормативной социально-профессиональной активности.

Майноры могут предлагаться обучающимся, а также педагогам профессиональной школы в качестве дополнительных образовательных программ.

Утверждение в экономике VI технологического уклада приводит к возникновению множества новых профессий и специальностей, освоение которых предполагает обретение человеком принципиально новой квалификационной характеристики – способности к освоению и выполнению новых видов профессиональной деятельности. Достижение этой способности обеспечивает формирование нового типа профессионализма – *транспрофессионализма*, готовности к межпро-

фессиональной коммуникации и трансдисциплинарному синтезу знаний. Транспрофессионалы обладают высокой социально-профессиональной мобильностью, способностью к саморазвитию и самоактуализации, преодолению стереотипов прошлого опыта.

Стратегический ориентир предлагаемой платформы – развитие и саморазвитие профессионального потенциала личности и формирование транспрофессионализма субъекта социально-профессиональной деятельности.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что кардинальные изменения социокультурной и технологической среды профессиональной школы побуждают нас к поиску принципиально новой методологии профессионального образования, ориентированного на проектирование человека будущего. Профессионально-образовательная платформа должна обеспечить становление специалиста, обладающего профессиональной многомерностью. Чтобы реализовать себя в системе многомерного взаимодействия науки, образования и производства, субъект профессиональной деятельности должен уметь выполнять на достаточно высоком уровне различные профессиональные функции. Целенаправленное формирование личности такого специалиста возможно при реализации трансдисциплинарного, сетевого и проектного подходов. Ориентировочной основой его подготовки выступают многомерные компетенции, так называемые ключевые метапрофессиональные достоинства [81]:

- социально-профессиональная и виртуальная мобильность;
- коммуникативность;
- практический интеллект;
- ответственность;
- коллективизм;
- работоспособность;
- корпоративность;
- инновационность и др.

В заключение подчеркнем, что представленный форсайт-проект призван модернизировать сложившуюся в стране практику профессиональной подготовки кадров. Системообразующим фактором про-

екта выступает профессионально-образовательная платформа, сопряженная с производственно-технологической (отраслевой) подготовкой. Интеграция научно-прикладных дисциплин платформы осуществляется при реализации дидактически-ориентированных мини-проектов и майноров. Смыслообразующим концептом платформы выступает сформированный транспрофессионализм субъекта социально-профессиональной деятельности.

Описанная профессионально-образовательная платформа не исчерпывает всех аспектов опережающего развития профессионального образования. Отдельные положения носят дискуссионный характер, другие – требуют более обстоятельного анализа, третьи – экспертной оценки.

## **Глава 3. ТРАНСПРОФЕССИОНАЛИЗМ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

### **3.1. Исходные положения психологического профессиоведения**

По мере социализации и профессионального становления личность имеет дело не только с конкретной профессией, но и с широким кругом профессиональных видов деятельности. В процессе профессионального самоопределения решаются частные вопросы выбора профессии, выработки отношения к профессиональным ситуациям и т. п., а также формируется отношение к миру профессий в целом. Поэтому в качестве одной из психологических предпосылок транспрофессионализма можно выделить не только сознательное овладение смежными областями деятельности, но и самоопределение, связанное со сменой профессии, переходом от одной деятельности к другой.

Мир профессий огромен и разнообразен, динамичен и изменчив. Чтобы ориентироваться в многообразии этого мира, необходима классификация, которая на определенном основании структурирует и институционализирует профессии. В профессиоведении представлены классификации по различным основаниям.

Международная стандартная классификация профессий включает более 7 тыс. наименований профессий, сгруппированных на основе общности характера работы, используемых орудий и средств производства, исходного сырья и требуемого образования.

В нашей стране широко распространена отраслевая классификация профессий. Основу ее составляют экономические и технологические критерии.

Выделяют группировку профессий на основе аттестации трудовых постов (должностей), предназначенную для подбора и рациональной расстановки кадров на отдельном предприятии.

В профессиологии представлены и другие классификации профессий: на основе санитарно-гигиенических и психофизиологических признаков, по уровню квалификации и др.

Психологическая классификация профессий предназначена для профориентационной работы, ее особенностью является отказ от социологических, экономических и технологических критериев.

Психологическая классификация профессий должна обеспечивать валидную диагностику профессиональных интересов, склонностей и способностей. Отсюда возникает проблема нахождения психологических критериев, позволяющих объединить профессии в группы. Но главное, необходимо, чтобы классификация профессий облегчала нахождение профессии, в наибольшей мере удовлетворяющей личность, т. е. выбор профессии.

Изучение литературы позволило остановиться на критериях, максимально учитывающих соответствие личности и профессии, так называемую профессиональную пригодность. При этом согласовываются востребованные профессией психологические структуры личности. По этим критериям можно также осуществлять профессиональный отбор из числа лиц, которые будут более успешно выполнять конкретную деятельность. Такой подход прослеживается у многих психологов труда. В современных классификациях эти критерии уже не используются и ссылка на них – дань истории психологии труда [29, 57].

Важной проблемой классификации профессий были и остаются методы сбора данных, характеризующих профессию. К ним относятся наблюдение, самостоятельное выполнение деятельности (трудовой метод), опрос работников, наблюдаемый опрос на рабочих местах и др.

Широкое распространение за рубежом получили классификации профессий на основе учета интересов, способностей личности и свойств темперамента. Рассмотрим примеры таких классификаций профессий, базирующихся на представлении о структуре личности.

Прежде всего необходимо выделить классификацию профессий Дж. Холланда. Ее достоинством является обоснованная психологическая концепция, объединяющая теорию личности с теорией выбора профессии. Дж. Холланд исходит из признания направленности наиболее значимой подструктурой личности. Успешность деятельности



определяется такими качествами, как ценностные ориентации, интересы, установки, отношения, мотивы [87].

На основе установления основных компонентов направленности (интересов и ценностных ориентаций) Дж. Холланд выделяет шесть профессионально ориентированных типов личности: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предпринимательский и художественный. Каждый тип личности ориентирован на определенную профессиональную среду: реалистический – на создание материальных вещей, обслуживание технологических процессов и технических устройств; интеллектуальный – на умственный труд; социальный – на взаимодействие с социальной средой; конвенциональный – на четко структурированную деятельность, основанную на общепринятых нормах и традициях; предпринимательский – на руководство людьми и бизнес; художественный – на творчество. Модель любого типа личности конструируется по следующей схеме: цели, ценности, интересы, способности, предпочитаемые профессиональные роли, возможные достижения и карьера.

Согласно теории Дж. Холланда успех в профессиональной деятельности, удовлетворенность трудом зависят в первую очередь от соответствия типа личности типу профессиональной среды, которая создается людьми, обладающими схожими позициями, профессионально значимыми качествами и поведением. Работники одной профессии обуславливают и определенную профессиональную среду, адекватную одному из шести выделенных типов личности.

Для установления типов личности Дж. Холланд разработал методику диагностики, которая позволит определить профессиональные предпочтения и интересы. По ее результатам можно выделить три рекомендуемые профессиональные среды. На первом месте стоит среда, наиболее отчетливо отражающая тип личности, на втором и третьем местах – менее значимые профессиональные среды, позволяющие личности подобрать себе резервные профессии [87].

В отечественной профессиологии наибольшую известность получила психологическая классификация профессий, разработанная

Е. А. Климовым, предназначенная для профессиональной ориентации школьников [35].

В соответствии с объектом труда выделяются пять типов профессий:

1. «Человек – живая природа» (биономические профессии). Представители этого типа имеют дело с растительными и животными организмами, микроорганизмами и условиями их существования (мастер-плодоовощевод, агроном, зоотехник, ветеринар, микробиолог).

2. «Человек – техника / неживая природа» (техномические профессии). Работники имеют дело с неживыми, техническими объектами труда (слесарь-сборщик, техник-механик, инженер-механик, электрослесарь, инженер-электрик, техник-технолог общественного питания).

3. «Человек – человек» (социономические профессии). Предметом интереса, распознавания, обслуживания, преобразования здесь являются социальные системы, сообщества, группы населения, люди разного возраста (продавец продовольственных товаров, парикмахер, инженер-организатор производства, врач, учитель).

4. «Человек – знаковая система» (сигномические профессии). Естественные и искусственные языки, условные знаки, символы, цифры, формулы – вот предметные миры, которые занимают представителей профессий этого типа (оператор фотонаборного автомата, программист, чертежник-картограф, математик, редактор издательства, языковед).

5. «Человек – художественный образ» (артономические профессии). Явления, факты художественного отображения действительности интересуют представителей этого типа профессий (художник-декоратор, художник-реставратор, настройщик музыкальных инструментов, концертный исполнитель, артист балета, актер драматического театра).

А. А. Бодалев обосновал необходимость выделения еще одной группы профессий – «человек – рынок» [10].

Признавая положительную роль психологической классификации профессий, предложенную Е. А. Климовым, В. Е. Гаврилов отме-

чает ряд ее недостатков. К их числу он относит то обстоятельство, что профессии одной группы часто включают компоненты, предъявляющие к работнику противоположные требования, что затрудняет определение критериев профпригодности. Еще один недостаток классификации Е. А. Климова видится в том, что мир профессий весьма динамичен, да и само содержание труда конкретных профессий изменчиво. Это вносит большую долю неопределенности в классификацию профессий и затрудняет внедрение профподбора в профконсультационный процесс.

В. Е. Гаврилов указывает, что «для профподбора, при котором в отличие от профотбора подбирается не человек для профессии, а профессия для человека, необходимо предварительное определение критериев профпригодности, но они не должны быть такими жесткими, как для профотбора» [18, с. 112]. По его мнению, в массовой практике профконсультационной работы следует подбирать профессии по критериям профуспешности и для этих целей весьма продуктивным может стать использование модульного принципа психологической классификации профессий.

Модуль профессии – это единица анализа профессии, типовой элемент, «строительный кубик» при создании описания профессии. Специалисты при сопоставлении профессий установили, что в структурах разных профессий есть как сходства, повторяющиеся элементы («кубики»), так и различия.

Психологический модуль профессии определяется как типовой элемент профессиональной деятельности, присущий ряду профессий и выделенный на основе общности психологических требований к человеку. Например, психологический модуль, связанный с решением визуальных задач измерения без помощи измерительных инструментов и приборов, имеет такую структуру:

- 1) типовой элемент деятельности – измерение объектов деятельности без помощи инструментов и приборов;
- 2) психологические требования к человеку – хорошо развитый глазомер, точность как черта личности.

Из полного набора психологических модулей можно, «как из кубиков», собрать характеристику любой профессии. В. Е. Гаврилов выделяет несколько десятков модулей и на этой основе составляет психологическую характеристику тысяч профессий.

Каждая профессия обычно состоит из нескольких модулей. Задачи исследования – установить связь между объективными характеристиками труда (предмет, цель, орудия, условия) и психологическими требованиями, предъявляемыми к человеку, причем психологические качества должны иметь уровень развития не ниже среднего. В. Е. Гаврилов приводит примерные психологические качества, которые могут фигурировать в модулях профессии (острота зрения, глазомер, правильное цветоразличение, мышечная и температурная чувствительность, обоняние, пространственное представление, распределение и переключение внимания, быстрота реакции, координация движений, память, наблюдательность, оперативность мышления, эстетический вкус, эмоциональный облик и др.). Описаны примеры, когда одному модулю соответствует несколько профессий:

- типовые элементы деятельности – графические действия;
- психологические требования – хорошо развитые пространственные представления, глазомер, высокая концентрация внимания;
- профессии: чертежник-конструктор, портной, модельщик.

Типовые элементы деятельности, составляющие основу модулей, относятся к разным сторонам профессиональной деятельности: к целям, условиям, орудиям труда, отдельным операциям. Всего выделено пять групп профессий. Каждая профессия обычно состоит из нескольких модулей, которые характеризуют ее с разных сторон, поэтому психологическая характеристика профессии (специальности) определяется суммой психологических модулей, относящихся к ней.

Классификация профессий на основе модульного принципа представлена в табл. 2; В. Е. Гаврилов предложил разбить каждый тип профессий на подгруппы, где учитываются цели, орудия и условия труда [18].

## Классификация профессий на основе модульного принципа

<b>СОЦИОНОМИЧЕСКИЕ ПРОФЕССИИ</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Медицинское обслуживание</li> <li>● Воспитание и обучение</li> <li>● Бытовое обслуживание</li> <li>● Информационное обслуживание</li> <li>● Защита общества и государства</li> </ul>
<b>ТЕХНОМИЧЕСКИЕ ПРОФЕССИИ</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Создание, монтаж, сборка технических устройств</li> <li>● Эксплуатация технических средств</li> <li>● Ремонт технических устройств</li> </ul>
<b>БИОНОМИЧЕСКИЕ ПРОФЕССИИ</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Изучение, исследование и анализ состояния и условий жизни растений и животных</li> <li>● Уход за растениями и животными (их выращивание, воспроизводство)</li> <li>● Профилактика заболеваний растений и животных, борьба с вредителями и возбудителями болезней, лечение заболевших</li> </ul>
<b>СИГНОМИЧЕСКИЕ ПРОФЕССИИ</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Создание новых и исследование существующих объектов в форме знаковых систем, языков, кодов</li> <li>● Решение оперативных задач, требующих работы с информацией (текстами, цифровым материалом, чертежами, схемами, картами, звуковыми сигналами)</li> <li>● Коррекция, совершенствование, исправление знаковых систем</li> </ul>
<b>АРТНОМИЧЕСКИЕ ПРОФЕССИИ</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Создание, проектирование, моделирование художественных произведений</li> <li>● Воспроизведение, изготовление различных изделий по эскизу, образцу в единственном экземпляре</li> <li>● Воспроизведение, копирование, размножение художественных произведений в массовом производстве</li> </ul>

Необходимо отметить, что классификации профессий требуют дальнейшего исследования (развития) с учетом возникновения новых видов труда, изменения названия и характеристик ныне существующих профессий, введения профессиональных стандартов. В «Атласе новых профессий» Агентства стратегических инициатив приведен перечень профессий по 19 отраслям российской экономики, включающий 140 профессий, которые имеют транспрофессиональный характер [6].

Наряду с классификацией профессий институциональным основанием профессиоведения выступает профессиография.

*Профессиография* – это технология определения требований, предъявляемых профессией к социально-профессиональным качествам работника, его психологическим способностям, физическим возможностям, здоровью.

Одним из основополагающих принципов профессиографирования стал принцип дифференцированного подхода к изучению профессиональной деятельности. Сущность этого принципа – подчинение профессиографирования решению конкретных практических задач. Например, для целей профконсультации и профотбора нужно выделять те профессионально важные признаки, которые допускают дифференциацию испытуемых по их профессиональной пригодности. Для определения уровня квалификации большое значение приобретает характеристика трудовых функций, профессиональных знаний, умений и навыков. Для изучения профессионального утомления выделяются признаки, обнаруживающие факторы, инициирующие профессиональную усталость [29].

Таким образом, принцип дифференцированного профессиографирования обуславливает методы изучения профессии, содержание ее характеристики, а также область использования, т. е. особенности проведения профессиографии определяются ее целями. Цели могут быть связаны со следующими областями деятельности:

- аттестация и сертификация работников;
- проектирование новых профессий и специальностей;
- профконсультация оптантов (людей, стоящих перед необходимостью выбора профессии) и отбор специалистов;
- совершенствование профессионального образования, подготовка и повышение квалификации;
- научные исследования профессионального развития личности.

Результаты профессиографирования оформляются в профессиограмме, которая включает описание условий труда, прав и обязанностей работника, необходимых знаний, умений и навыков, профессио-

нально важных качеств, а также требований к состоянию здоровья, медицинских противопоказаний.

*Профессиограмма* – это описание структуры и особенностей любой профессиональной деятельности, а также социально-экономических, производственно-технических и психофизиологических условий и требований, предъявляемых самой профессией к человеку.

Важной составляющей профессиограммы является *психограмма* – характеристика мотивационной, волевой и эмоциональной сфер специалиста. Это психологический портрет профессии, представленный группой психологических функций, актуализируемых конкретной профессией. Другими словами, это главная часть профессиограммы, в которой сконцентрированы психологические требования к личности конкретного специалиста, а также психофизиологические качества, обеспечивающие успешное овладение данной профессиональной деятельностью.

Разработка профессиограмм ведется на основе следующих принципов [29]:

- комплексный подход в изучении профессиональной деятельности;
- целенаправленное составление профессиограммы, подчиненное достижению конкретной практической цели;
- типизация и дифференциация профессиографических характеристик, отражающих типовые и специфические признаки профессии;
- реальное отражение состояния профессии в конкретных социально-экономических условиях;
- учет перспектив профессионального роста и карьеры;
- надежность, предполагающая описание профессий в экстремальных и нестандартных условиях;
- научность, предусматривающая разработку профессиограмм на основе системного, личностного и деятельностного подходов.

Научное описание профессии предполагает анализ как внешней картины труда (трудового поведения), так и внутренней, т. е. психических процессов и интегральных психологических образований, яв-

ляющихся внутренними средствами деятельности субъекта труда. В профессиографии используется множество разнообразных методов:

- социологические (анкеты, опросы, включенное наблюдение);
- психологические (беседа, наблюдение, эксперимент и производные от них – интервью, личностные опросники, тесты, психобиографии, анализ продуктов деятельности и др.);
- физиологические (электрокардиограммы, кожно-гальванические реакции, измерение артериального давления, антропометрических и технических данных);
- описание технологических процессов и др.

Из всего многообразия методов необходимо выбрать те, которые позволяют с минимальными затратами времени, сил и средств получить достоверные ответы на вопросы, подлежащие изучению в данном профессиографическом исследовании [29].

При разработке комплекса методов роль системообразующего фактора играет цель исследования. Если профессиографическое исследование проводится для разработки инженерно-психологических мероприятий по оптимизации и гуманизации машинного звена эргатической системы, то в центре внимания будут оценка габаритов рабочего поста, его организация, структура информационной модели, строение и эксплуатация органов управления, вопросы обслуживания и ремонтпригодности, типичные отказы техники, внештатные и аварийные ситуации из-за конструктивно-производственных дефектов или ошибочных действий персонала.

Разрабатывая профессиограммы для профориентации, большое внимание уделяют общей профессиографической и социально-психологической характеристике профессии. Достаточно подробно исследуются как технико-технологические, так и социально-психологические условия труда. Важное направление исследований – оценка профессионально важных качеств личности, профессионально значимых черт характера, общих и специальных способностей, психофизиологических свойств работника.

При разработке профессиограмм в целях профориентации и профотбора особенно важны психодиагностические исследования. Осталь-



ные исследования приобретают значение для определения условий, в которых предстоит учиться и работать учащимся, студентам профессиональных учебных организаций, лицам, принимаемым на работу. Однако и они важны, так как без знания конкретных производственных обязанностей и условий труда нельзя организовать профориентацию, профотбор и определить профпригодность кандидата для работы.

Следующее направление профессиографических исследований – изучение условий и режима труда в целях профилактики переутомления, монотонии, других неблагоприятных состояний, борьбы с травматизмом, снижения заболеваемости. Основная цель подобного рода исследований – изучение условий и режима труда и диагностика в этой связи нормальных и патологических состояний, а также реакций личности на профессиональную среду и деятельность. В данный комплекс входят соответствующие профессиографические методики: гигиенические, медицинские, психологические и физиологические.

Подбирая методики в соответствии с выбранной иерархией целей (системой приоритетов), следует помнить о необходимости всестороннего изучения профессии. Выполнению этого требования помогает использование схемы профессиограммы, отражающей следующие основные направления профессиографического исследования:

- общее знакомство с производственным процессом, затем более детальное его изучение и описание;
- описание конкретных рабочих мест (психологический анализ деятельности на конкретном рабочем месте);
- психологический, физиологический и антропометрический анализ рабочих движений;
- пооперационный анализ трудовой деятельности;
- фотография рабочего дня, хронометраж;
- изучение индивидуального стиля деятельности;
- анализ ошибочных действий;
- оценка санитарно-гигиенических условий труда;
- динамика работоспособности за смену, неделю, более длительный период.

В профессиоведении представлено дифференцированное профессиографирование, разработанное Е. М. Ивановой. В зависимости от целевой ориентации она выделяет четыре типа профессиографии: информационный, диагностический, прогностический и методический [34].

*Информационное профессиографирование* предназначено для профконсультационной работы с оптантами. Ими могут быть школьники, выпускники профессиональных учебных организаций, безработные и работники, намеревающиеся сменить профессию. При составлении данных профессиограмм следует учесть, что главное их назначение – первичное информирование оптантов о профессии, ее распространенности, а также об уровне образования, квалификации, перспективах роста, психофизиологических и психологических требованиях к человеку.

Информационное профессиографирование проводится посредством аналитического изучения специальной профессиональной литературы с помощью методов изучения документации и интерпретации.

*Диагностическое профессиографирование* проводится в случаях выяснения причин низкой производительности труда, неудовлетворительного качества продукции, аварийности, травматизма, текучести кадров и др. Этот тип профессиографирования является поисковым, главное – установление причин, обуславливающих наличие названных фактов. Для этого изучают факторы производственной среды, которые оказывают постоянное воздействие на работника в процессе деятельности, определяют их соответствие возможностям человека, учитывают характер взаимосвязей, складывающихся в процессе труда между основными его составляющими: между субъектом, предметом, орудиями и условиями труда.

Диагностическое профессиографирование осуществляется с помощью методов сбора эмпирических данных (анализ заданий, наблюдаемый опрос, хронометраж и др.).

*Прогностическое профессиографирование* применяется в целях выдачи обоснованных рекомендаций по совершенствованию профессиональной деятельности либо проектирования профессионального роста и карьеры работников.

При прогностическом профессиографировании используют генетические методы, а также моделирующие эксперименты.

*Методическое профессиографирование* позволяет подобрать или разработать адекватные методы исследования профессионально значимых качеств и состояний субъекта труда для изучения динамики их изменения и характера функционирования.

Завершающим этапом методического профессиографирования является экспериментальная проверка соответствия выделенных пунктов поставленным задачам изучения профессии.

Профессиограмма имеет многофункциональное назначение и предназначена для научно обоснованного отбора содержания образования, разработки системы входного и итогового контроля качества подготовки выпускника и механизмов диагностики его профессиональной подготовленности, обеспечения мониторинга профессионального становления личности специалиста.

*Перспективное профессиографирование* отражает динамику профессионального развития специалиста и профессионала.

Система профессионального образования в России основывается на образовательных стандартах, по рекомендации Международной организации труда они должны отвечать потребностям молодежи и взрослых в получении профессиональной подготовки в течение всей жизни и на всех уровнях квалификации и компетенции. Реализация этого положения обуславливает необходимость перспективного профессиографирования, учитывающего концепцию профессионального становления личности. Модель перспективной профессиограммы предназначена для проектирования профессионального роста специалиста, область ее применения – аттестация персонала, профконсультирование, оказание помощи службам занятости.

Существенная особенность данного типа профессиографии заключается в проектировании профессиограммы, отражающей динамику изменения ведущей деятельности и личности на разных стадиях профессионального становления: оптации, профессионального образования (подготовки), профадаптации, первичной и вторичной профессионализации и мастерства.

На каждой стадии можно выделить следующие структурные составляющие деятельности:

- конкретные виды деятельности, направляемые стратегическими целями и мотивами;
- профессиональные действия, направляемые тактическими целями;
- способы осуществления действий в конкретных условиях и оценка их результативности.

Эти структурные компоненты деятельности являются основой для выделения профессиональных функций специалиста: мотивирующих, целевых и операционных. Реализация профессиональных функций приводит к развитию основных подструктур личности специалиста: профессиональной направленности, профессиональной компетентности, профессионально важных качеств и психофизиологических свойств.

Приведем схему проспектированной профессиограммы.

1. *Паспорт профессии:*

- тип профессии и ее отраслевая принадлежность;
- уровень образования и ступени (категории) квалификации;
- смежные специальности и профессии;
- социально-профессиональные ограничения.

2. *Подготовка кадров:*

- форма и уровни профессионального образования и подготовки кадров;
- уровень получаемой квалификации;
- перспективы профессионального роста и карьеры.

3. *Характеристика ведущей деятельности на каждой стадии профессионального становления:*

- функции;
- конкретные виды деятельности;
- типовые профессиональные задачи;
- профессиональные умения.

4. *Прспектированная психограмма на каждой стадии профессионального становления:*

- ведущая деятельность;

- основные подструктуры субъекта деятельности:
  - профессиональная направленность;
  - профессиональная компетентность;
  - профессионально важные качества (ключевые квалификации);
  - профессионально значимые психофизиологические свойства;
- психологическая характеристика каждой подструктуры личности.

#### 5. Санитарно-гигиенические условия труда:

- режим труда;
- нервно-психическая напряженность;
- сенсомоторная и перцептивная сферы;
- медицинские противопоказания.

Рассмотрим схему психограммы, важной составляющей профессиограммы.

#### *А. Общая характеристика труда*

1. Фотография рабочего дня.
2. Описание и оценка динамических факторов труда (работоспособность, утомление, надежность, безошибочность и др.).
3. Психологическая характеристика рабочего места и трудовых действий.

#### *Б. Требования к психическим процессам*

1. Психомоторика:
  - рабочая поза, статические и динамические нагрузки;
  - рабочие действия (гностические, приспособительные, исполнительские и др.);
    - психофизиологические характеристики основных технологических операций, связанных с психомоторикой;
    - требования к выдерживанию темпоритма и точности реагирования;
    - особые требования к психомоторике.
2. Сенсорная и перцептивная сферы:
  - чувствительность различных сенсорных модальностей;
  - особые требования к сенсорной и перцептивной сферам.
3. Профессиональные особенности познавательных процессов:
  - влияние представлений на эффективность и надежность трудовой деятельности;

- требования к воспроизводящему и (или) творческому воображению;
- преобладающие типы мышления (наглядно-действенное, теоретическое (абстрактное), образное);
- особенности принятия решений при выполнении работы (самостоятельность, ответственность, самоконтроль), требования к стрессоустойчивости;
- преобладающий вид памяти, требования к памяти. Устойчивость памяти к условиям напряженности, а также к факторам, вызывающим стрессовые состояния;
- особенности речи и требования к ней (удельный вес речи в профессиональной деятельности);
- внимание и его особенности (широта, интенсивность, устойчивость), роль внимательности как качества специалиста.

#### *В. Требования к эмоционально-волевой сфере*

1. Характеристика преобладающих эмоциональных состояний.
2. Типичный уровень нервно-психической напряженности труда.
3. Особые требования к эмоционально-волевой сфере.
4. Воля и ее особенности, основная направленность волевого процесса (управление техникой, людьми, собственным поведением и т. д.).

#### *Г. Типичные психологические состояния в процессе труда*

1. Монотония и утомление.
2. Соматогенные психологические состояния в процессе труда (гипоксия, перегревание и др.).

#### *Д. Ансамбли профессионально важных качеств (ключевые компетенции)*

1. Общая и специфическая направленность личности, структура, широта, активность, устойчивость и действенность мотивации.
2. Социально-профессиональная ответственность.
3. Оптимизм.
4. Внушаемость как желательное и нежелательное свойство личности.
5. Нравственно-психологическая устойчивость личности.

6. Профессиональные и инновационные способности.

7. Особенности характера (социальная активность, принципиальность, честность, решительность, самостоятельность, смелость, инициативность, организованность, дисциплинированность, коллективизм, конформизм, оптимизм, пессимизм, уступчивость, терпение, внимательность и др.).

*Е. Противопоказания и ограничения*

1. Последствия ошибок и особые требования к безопасности труда.
2. Характеристика профнепригодности.
3. Половозрастные ограничения.
4. Профессиональные вредности и льготы.
5. Профессиональные деформации личности.

*Экспертное заключение*

В этой части суммируются основные данные социального, профессиологического и психологического изучения профессии и формулируются основные рекомендации научного и (или) практического характера в следующем порядке:

- 1) характеристика деятельности (функции, виды деятельности, типовые задачи и ситуации, профессиональные умения и навыки);
- 2) профессионально важные качества субъекта деятельности (социальные, профессиональные, психологические, анатомо-физиологические и др.);
- 3) профессиональные вредности, ограничения и льготы;
- 4) перспективы профессионального роста и профессионального самосохранения.

Заканчивая обзор различных типов профессиографии, отметим, что при проектировании профессиограмм важно придерживаться одной методологии. Теоретические основы профессиографии позволяют определить структуру профессиональной деятельности субъекта труда. Области применения профессиограмм: профконсультация и профориентация, профотбор и профподбор, аттестация и проектирование карьеры, образование и повышение квалификации.

### **3.2. Социономические профессии в парадигме социопсихологических требований к субъекту социально-профессиональной деятельности**

Профессии социономического типа, по классификации Е. А. Климова, которая в отечественной психологии получила наибольшую известность [25], – это профессии субъект-субъектного типа, предметом изучения, изменения, развития и обслуживания которых являются люди разного возраста, группы населения, сообщества и целые социальные системы. Этот класс профессий еще называют «человековедческими» профессиями, поскольку их особенность заключается в том, что и субъектом деятельности, и объектом его внимания является человек. Между субъектом и объектом складываются особые (человеческие) отношения, а основной труд затрачивается на взаимодействие между ними. К этой группе относятся все профессии сферы управления, услуг, педагогические и медицинские профессии и др.

Все профессии социономического типа можно разделить на три типа: исполнительские, творческие и руководящие [71]. *Исполнительские* профессии направлены на выполнение стандартных задач, работу по строго определенному образцу, соблюдение заданных нормативов и правил, следование инструкциям, стереотипное решение проблем (медицинская сестра, агент, полицейский, продавец, официант и др.). *Творческие* – это профессии, связанные с анализом, исследованием, конструированием, разработкой новых образцов, принятием нестандартных решений (адвокат, врач, дипломат, педагог, воспитатель, психоаналитик, психолог, следователь, промоутер, социальный работник, специалист по связям с общественностью, секретарь-референт и др.). *Руководящие* – это профессии, для которых главными видами деятельности являются планирование и организация, координация и контроль, принятие управленческих решений (директор, менеджер, коуч (менеджер по персоналу), супервайзер (административная должность в различных отраслях бизнеса, в обязанности которой входит контроль за работой персонала), заведующий и др.). Отнести профессию к группе социономических позволяют критерии – предмет и цель деятельности.



Существуют и другие классификации профессий, например рассмотренная выше типология профессий Дж. Холланда, связывающая тип личности и тип профессиональной среды, выбираемой человеком. Построенная им модель «приспособленности различных типов личности к разным профессиональным средам позволяет оценить совместимость личности с определенной профессиональной средой» [87]. Однако не все исследователи согласны с теорией американского ученого Дж. Холланда и сомневаются в ее применимости для решения профессиональных проблем в связи с тем, что «американские ценности индивидуализма, независимого принятия решений, непосредственности в семейных отношениях» [13, с. 100] не являются нормой во многих странах [88].

Работать с людьми достаточно не просто. Социономические профессии относят к профессиям помогающего типа, для которых характерно оказание помощи, которую проявляет один человек по отношению к другим людям (организация лучшей жизнедеятельности, развитие, личностный рост, умение ладить с другими людьми). Ученые отмечают, что особенностью подобного рода профессий является то, что «помогающая деятельность» становится главным элементом профессиональной деятельности: «субъект помогающей деятельности начинает осознанно и целенаправленно применять специальные знания и навыки» [69, с. 187].

Итак, профессии социономического типа имеют следующие характеристики.

*Объект деятельности* – человек (общение в виде «человек – человек»), социальные группы, сообщества.

*Вид деятельности* – медицинское обслуживание, обучение и воспитание, социальное и бытовое обслуживание, информационное обслуживание, оценка состояния социальных объектов, правовая защита, руководство.

*Цель деятельности* – обучение, социализация и адаптация личности, достижение высокого качества жизни, благополучия, сохранение физического и психического здоровья и т. д. Это в основном пре-

образующие профессии (обработать, обслужить) в сравнении с гностическими (распознать, определить) и изыскательскими (изобрести, придумать) профессиями.

Данный тип профессий подходит под личный профиль людей, которые имеют следующие *специальные способности и личные качества*: ответственность, готовность к самосовершенствованию и самореализации, способность самостоятельно организовывать свою работу и работу других, доброжелательность к людям, умение слушать и слышать, хорошо и понятно говорить и выступать публично. Е. А. Климов среди профессионально важных качеств социомических профессий называет развитые коммуникативные способности, эмоциональную устойчивость, быструю переключаемость внимания, эмпатию, наблюдательность, организаторские способности [35]. Исходя из специфики отечественных реалий, «выбор в пользу помогающих профессий может быть сделан только человеком с сильной внутренней мотивацией и сложившимися жизненными ценностями и ориентирами, среди которых альтруистичность должна занимать не последнее место» [42].

Существует ряд исследований, направленных на изучение социальных, личностных и профессиональных факторов, способствующих оптимальному развитию личности той или иной профессии социомического типа. Так, для врача такими факторами являются «адаптивная личностная структура, высокая устойчивость к стрессам, адаптивная ценностная ориентация личности, гармоничная направленность личности, эмоциональная устойчивость, умеренная личностная тревожность, средний уровень эмпатии и сенситивности» [66, с. 35].

Основополагающими *психологическими характеристиками* социально значимых профессий являются:

1) ценностное отношение к своей профессии, ведь человек, выбравший ее, понимает и принимает своеобразность такой работы, эмоционально положительно относится к процессу и содержанию своего труда, имеет желание работать с людьми, взаимодействовать с ними, он лично погружен в профессиональную деятельность [23, 80].

Для социально значимых профессий ценностная направленность личности не только определяет мотивы ее деятельности, но и побуждает поступать в соответствии с ее взглядами, принципами, идеалами;

2) обусловленность морально-нравственными принципами по отношению к своему объекту. Ряд ученых отмечают, что в профессиональной деятельности помогающих профессий важными морально-нравственными принципами являются негласные этические нормы, которые не зафиксированы ни в одном документе, но реально существуют и предъявляются профессионалу его окружением [24]. Так, в профессии врача, педагога невозможно успешно реализоваться, не имея таких характерных черт, как самоуважение и уважение к другим, доброжелательность и терпимость, интерес к окружающему миру, любовь к людям, стремление разобраться в себе [50, 70]. По данным исследований, до 90 % жалоб больных и их родственников связано с дефектами общения, а «одежда терапевта влияет на оценки пациентом таких качеств, как внимательность, искренность, компетентность и в целом на доверие пациента к нему» [1, с. 228]. Этот традиционно деонтологический подход к нормативным требованиям той или иной профессии является одним из первых в истории изучения профессий, не потерявшим своего значения и в настоящее время. Его можно обозначить как нормативно-регулирующий, так как он содержит конвенциональные требования к личности профессионала, выработанные обществом.

*Условия труда* представителей социономических профессий сложные – это работа не только в условиях постоянной повышенной моральной ответственности за свой труд, но и в условиях повышенной речевой ответственности, поскольку, например, в работе педагога или управленца до 80 % рабочего времени уходит на общение. Специфика условий труда особенно ясно проявляется в социально-психологическом аспекте: высокий самоконтроль, интенсивная психоэмоциональная деятельность, психическая напряженность, высокий уровень эмпатии и сенситивности, высокая когнитивная сложность (высокая концентрация внимания, усвоение большого объема информа-

ции, овладение новыми технологиями), эмоционально насыщенные межперсональные взаимодействия. Деятельность представителей социномического типа профессий проходит в условиях повышенных требований со стороны объекта деятельности. Зачастую эти особенности профессиональной деятельности приводят к эмоциональному выгоранию и профессиональным заболеваниям, что находит подтверждение в ряде отечественных исследований [23, 29, 74].

В плане *санитарно-гигиенических условий труда* – это практически всегда работа в помещении, в условиях микроклимата, близких к бытовому, «комнатным», со строго регламентированным режимом работы, высокой рабочей нагрузкой. Деятельность характеризуется неритмичностью, однообразием выполняемой работы, она осуществляется в постоянно изменяющихся условиях, с одной стороны, отличается дефицитом времени, неопределенностью, нестандартностью профессиональных ситуаций, с другой – преобразующим результатом, творческим характером. Объект деятельности представляет собой сложное «противоречивое единство необходимого и случайного, повторяющегося и неповторимого, устойчивого и изменчивого, определенного и неопределенного» [1, с. 228].

Среди *основных средств деятельности* преобладают функциональные: вербальные средства – речевой аппарат; невербальные – мимика, жесты, движения; паралингвистические средства – интонация, выразительность, логика, тональность; психологические – эмпатия, внимание, наблюдательность, разного рода мысленные образы, эмоциональная отзывчивость. Также можно говорить о вспомогательных ручных средствах (ручка, карандаш, книга), а также об использовании машинно-ручного труда и современных высоких технологий. Некоторые исследователи социномических профессий определяют характер работы людей данной группы профессий как альтруистический, т. е. «это помощь «в чистом виде», не опосредованная механизмами, как у технарей, символами, как у филологов или математиков» [42].

Итак, класс профессий социномического типа очень неоднороден, в него входят разные виды профессий, к которым предъявляются

высокие требования со стороны объекта деятельности. Главными характерными чертами данного типа профессий являются социальная значимость, особый тип взаимодействия между субъектом и объектом деятельности (помогающее поведение) и ценностное отношение к своей профессии.

Социально значимые профессии являются востребованными сегодня и будут востребованы в будущем, им не грозит исчезновение под влиянием прогресса, развития новых технологий. Однако скорость происходящих изменений в социально-профессиональной среде, стремительная цифровизация и автоматизация однообразного труда предъявляют новые квалификационные требования к субъектам профессиональной деятельности, что призывает правильно выстраивать траекторию «профессиональной судьбы», чтобы сохранить свою востребованность.

### **3.3. Квалификационные характеристики субъектов социально-экономических профессий**

Магистратура – важный для современного высшего образования России уровень в подготовке востребованных высококвалифицированных кадров, способных решать исследовательские, производственные и организационно-управленческие задачи в динамичной социально-профессиональной среде.

Какими же должны быть новые образовательные программы уже сейчас, чтобы подготовить специалистов, востребованных не только сегодня, но и в будущем?

Какими компетенциями должен владеть будущий специалист, чтобы иметь конкурентные преимущества в высококонкурентной среде?

Какие требования предъявляет современная система образования, чтобы вырастить востребованных специалистов, перспективных профессионалов?

Как в подготовке педагогов не отстать от прогресса, соответствовать времени, тем требованиям, которые предъявляет современная система образования?

Сегодня в новых социально-экономических условиях к субъектам социально-профессиональной деятельности предъявляются новые квалификационные требования. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры) ориентирует разработчиков образовательных программ на подготовку востребованных высококвалифицированных специалистов социально-экономических профессий.

Российская высшая школа, являясь участником Болонского процесса, активно применяет компетентностную модель к представлению результатов образования. При подготовке той или иной основной профессиональной образовательной программы разработчики вправе определить, формирование каких именно профессиональных и специальных профессиональных компетенций необходимо заложить в основу программы в зависимости от целей, планируемого результата, содержания образования, условий и технологий реализации образовательного процесса. Важно, чтобы выбранные компетенции обеспечивали эффективную реализацию образовательной программы и качество подготовки профессионалов в соответствующей сфере профессиональной деятельности. Немаловажным фактором при этом является и учет потребностей рынка труда и рынка образовательных услуг в регионе.

Екатеринбург – крупный промышленный и образовательный центр, только в Орджоникидзевском районе, где реализует свои образовательные программы Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ), насчитывается 34 общеобразовательные организации и 84 дошкольные образовательные организации. Необходимо отметить, что «существует реальная потребность в педагогических кадрах, знающих принципы, методы организационно-управленческой деятельности, нормативно-правовую базу, специфику управления образовательными организациями различных видов и типов. Грамотный и квалифицированный руководитель образовательной организации должен соответствовать всем предъявляемым к нему современным требованиям, быть эффективным управленцем,

исследователем. Существенные изменения в области образования требуют от руководителя владения навыками мониторинга, исследования образовательной среды и педагогического процесса» [62], организации взаимодействия с органами власти, привлечение по мере необходимости социальных партнеров, общественности, представителей бизнес-сферы к решению проблем образовательной организации и др.

Содержание магистерской программы «Управление образовательной организацией», реализуемой в РГППУ, представляет собой целостную систему образования, направленную на подготовку руководителей образовательных организаций различного типа. Ее цель (миссия) состоит в подготовке магистров к научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности в сфере образования, а также в развитии их личностных качеств в соответствии с квалификационными характеристиками представителей социэкономических профессий, а именно педагогов и руководителей организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

В аспекте требований профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [62], а также ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры) результаты обучения формулируются как набор взаимосвязанных компетенций (общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных), освоение которых формирует способность выпускника выполнять профессиональные задачи в определенной области профессиональной деятельности.

Общекультурные компетенции, формирование которых обязательно для любой образовательной программы по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры), – это неспециализированные «надпрофессиональные» компетенции, которые важны для разных профессий социэкономической группы. Овладение такими навыками позволяет работнику повысить эффективность профессиональной деятельности в своей отрасли, а также дает возможность *переходить между отраслями*, сохраняя свою востребованность.

Необходимо отметить, структура компетенций в федеральных государственных стандартах высшего образования такова, что общекультурные/универсальные компетенции занимают в них слишком малое, можно сказать, незначительное место. Так, в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование из 72 компетенций, которыми должен обладать выпускник, освоивший программу магистратуры, лишь 3 компетенции являются общекультурными, т. е. их более чем в 20 раз меньше, чем профессиональных компетенций. Пирамида компетенций, которая существует сегодня, должна быть перевернута: надпредметные многомерные компетенции должны преобладать над профессиональными и предметно-специализированными.

Для социномической группы профессий в качестве ключевых компетенций называют системное мышление, межатраслевую коммуникацию, адаптивность, аттрактивность, управление проектами, умение работать с людьми, мобильность, клиентоориентированность, мультикультурность, толерантность к неопределенности, креативность и некоторые другие. Надо отметить, что надпрофессиональные компетенции ранее были разработаны в рамках европейского проекта TUNING [60], а в последние годы Агентством стратегических инициатив «Сколково» [6]. В перечень компетенций выпускника вуза метапредметные компетенции необходимо включить в значительном объеме, поскольку этого требует, во-первых, качественно новая содержательная и технологическая подготовка специалистов социномических профессий, во-вторых, современные условия – динамично изменяющаяся социально-профессиональная среда. Эти компетенции обеспечивают три области (группы) активности личности, в которых проявляется отношение человека:

- 1) к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- 2) взаимодействию человека с другими людьми;
- 3) к деятельности человека во всех ее типах и формах.

К первой группе можно отнести интегральные качества субъекта социномических профессий, включающие в себя следующие способ-



ности, черты характера, потребности и состояния личности: системность и креативность мышления; четкость ценностных ориентаций (способность выстроить приоритеты фактов и объектов действительности по их значимости); адекватная самооценка; позитивное восприятие себя; наличие низкого уровня социальной тревожности; толерантность (в условиях несовпадающих представлений, ценностей, идейных позиций способность к конструктивному взаимодействию); стрессоустойчивость (устойчивое психическое состояние, эмоциональная стабильность, умение управлять своими эмоциями и поведением); независимость (способность самостоятельно вырабатывать позицию и отстаивать ее, делать осознанный выбор, проявлять свободу в высказывании мыслей и мнений) и др.

Вторая группа представляет собой совокупность интегральных качеств, отражающих предрасположенность личности к осуществлению какого-либо вида деятельности, к взаимодействию с другими людьми. Здесь важны четкость целей (определяется умением планировать и предвидеть результаты своей деятельности, что обеспечивает целостность и направленность субъекта деятельности); увлеченность процессом труда (стремление к непрерывному саморазвитию и профессиональному росту; ответственность, инициативность, добросовестность, трудолюбие; психологическая пластичность (способность оперативно действовать, изменять программу деятельности в условиях, требующих ее перестройки); гибкость (эмоциональная, поведенческая, интеллектуальная), которая проявляется во внешних (двигательных) и внутренних (психических) формах активности; способность к мотивированному, оправданному риску, диктуемому различными педагогическими ситуациями; доминантность, которая является составляющей коммуникативной компетентности, позволяющей организовывать и контролировать пространство и время коммуникации (способность быть лидером, принимать ответственные решения, регулировать отношения людей в зависимости от их индивидуально-психологических особенностей) и др.

Третья группа включает интегральные качества, отражающие готовность личности к деятельности во всех ее типах и формах: стремление к непрерывному профессиональному росту, самоактуализация (выявление и развитие своего личностного и интеллектуального потенциала); самореализация (результат деятельности, достижения, значимые как для личности, так и для общества); стеничность (качество личности, определяющее состояние повышенной активности, высокой дееспособности и работоспособности, преобладание положительных эмоций, чувств, устойчивости к различным помехам); конгруэнтность (от англ. congruence – открытость, честность; это состояние, в котором человек может быть самим собой, чувствует себя свободно и аутентично, т. е. состояние, характеризующееся согласованностью всех сторон его жизни – не расходятся слова и дело, жизненные ценности не противоречат реальным, отмечается соответствие того *что* человек говорит и *как*).

Такие характеристики субъектов социально-профессиональной деятельности невозможно сформировать закрепленностью отдельных видов компетенций за определенными блоками дисциплин, так как названные характеристики в неменьшей мере являются продуктом организации образовательного процесса, технологий обучения, межперсональных взаимодействий преподавателя и студента, формирующегося опыта и ряда других факторов. Согласно же концепциям авторов современных образовательных программ, каждый из циклов дисциплин формирует определенные компетенции, отражающие конкретные результаты обучения.

Таким образом, можно констатировать, что в условиях современного учебного процесса полностью уйти от уже сложившейся дисциплинарной модели содержания образования пока не удастся. Сегодня, когда очень быстро происходит обновление технологий, возрастает сложность профессиональных задач, необходимо думать над такими мультидисциплинарными проектами и программами, которые будут способствовать возникновению формации «транспрофессионалов», квалификация которых базируется на развитии и нара-

щивании новых многомерных компетенций, позволяющих находить комплексные и уникальные решения на основе трансдисциплинарного синтеза знаний и межпрофессиональной коммуникации. Определение квалификационных характеристик субъектов социномических профессий может стать фундаментом логико-смысловой модели формирования транспрофессионализма субъектов социально-профессиональной деятельности (с учетом профиля подготовки специалистов), что потребует кардинальной перестройки традиционной для России предметно-содержательной парадигмы образования и, следовательно, профессиональных установок, качеств и черт личности специалиста будущего.

## Глава 4. РАЗВИВАЮЩЕЕ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

### 4.1. Развивающие технологии транспрофессионального образования

Реализация развивающей функции профессионального образования во многом определяется используемыми психолого-педагогическими технологиями. Любая образовательная технология – это воплощение определенной стратегии. Коль скоро речь идет о развивающем образовании, то требуются и соответствующие технологии. Но прежде следует выяснить, что такое технология и какие виды технологий применяются в образовании.

*Технология* (от гр. *techne* – искусство, мастерство, *logos* – учение, понятие) – совокупность знаний о способах и средствах проведения каких-либо процессов, а также сами процессы, при которых происходит качественное изменение какого-либо объекта.

Масштабы создания новых психолого-педагогических технологий могут быть разными: от проектирования занятия, системы модулей до крупномасштабной акции пересмотра методической системы обучения, содержания обучения, учебного процесса, проектирования образовательных стандартов.

*Психолого-педагогическая технология* – совокупность способов, приемов, упражнений, процедур, обеспечивающих продуктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленных на достижение планируемого результата. Поскольку речь идет о субъектах деятельности, то в равной мере к ним относятся и обучаемые, и обучающие. Видами деятельности могут выступать обучение и воспитание, а также деятельность по изменению личности, развитию ее структурных составляющих: направленности, опыта, когнитивных способностей, транспрофессиональных компетенций, социально и профессионально важных качеств, психофизиологических свойств.

Развивающие технологии образования ориентированы на достижение следующих целей:

- актуализация профессионально-личностного потенциала;
- профессиональное развитие личности;
- формирование метапрофессиональных образований (трансдисциплинарных знаний, транспрофессиональных компетенций, метапрофессиональных качеств);
- приобретение опыта квалифицированного выполнения профессиональной деятельности;
- обеспечение субъект-субъектного взаимодействия всех участников профессионально-образовательного процесса.

Обобщение вышеизложенного позволяет дать следующее определение *развивающей образовательной технологии*: это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, направленных на развитие личности, инструментально обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в профессионально-педагогических ситуациях, образующих интеграционное единство форм и методов обучения при взаимодействии обучаемых и педагогов в процессе развития индивидуального стиля деятельности.

В данном определении следует отметить важные моменты развивающих технологий транспрофессионального образования:

- целевая установка на развитие личности;
- интеграционное единство форм, методов и средств обучения;
- взаимодействие обучаемых и педагогов;
- индивидуальный стиль педагогической профессиональной деятельности.

Эти технологии в профессионально-образовательном процессе реализуются при соблюдении следующих условий:

- мотивационное обеспечение субъектов педагогической профессиональной деятельности;
- наличие четкой и диагностически заданной цели образования, т. е. измеримого представления об ожидаемом результате;

- представление учебного материала в виде системы когнитивных и практических задач, ситуаций, заданий, проектов, упражнений и др.;
- обозначение границ правилосообразной (алгоритмической) и творческой деятельности субъектов обучения, допустимого отклонения от правил;
- обеспечение открытости обучения профессиональному будущему, направленность на его предвосхищение.

Развивающее транспрофессиональное образование представляет собой интеграцию обучения, воспитания и развития, поэтому технологии должны быть направлены на реализацию этих трех составляющих, обеспечивающих становление личности.

Как уже упоминалось, в связи с переходом постиндустриального общества к VI технологическому укладу актуальным становится и развитие новых гуманитарных технологий в образовании как способа организации компонентов образования и их упорядочения в пространстве и времени.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время в теории и практике представлены четыре парадигмы профессионального образования: когнитивно-ориентированная, деятельностно-ориентированная, личностно-развивающая и контекстно-компетентностная. Рассмотрим их возможности в транспрофессиональном образовании.

В соответствии с *когнитивной парадигмой* образование рассматривается по аналогии с познанием, а его процесс (постановка целей, отбор содержания, выбор форм, методов и средств обучения) осуществляется как квазиисследовательская деятельность. Личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательной мотивации и познавательных способностей, а также к накоплению смысловых, ценностных и эмоциональных оценок поведения других людей и своего собственного.

Цель обучения отражает социальный заказ на качество знаний, умений и навыков. Учебный предмет рассматривается как своеобразная «проекция» науки и практики, учебный материал – как дидактически «препарированные» научные и технологические знания. Глав-

ное – информационное обеспечение личности, а не ее развитие, оказывающееся «побочным продуктом» реализующейся учебной деятельности, целью которой является усвоение определенных знаний и способов деятельности.

*Деятельностно-ориентированная парадигма* образования имеет отчетливо выраженную функционалистскую направленность. Ориентирующую роль в этой парадигме выполняет социальный заказ общества на образование. Являясь частью социальной практики, образование, особенно транспрофессиональное, должно «помнить» о своем месте в политическом, социокультурном и экономическом развитии общества.

Целевая установка образования в рамках деятельностно-ориентированной парадигмы формулируется однозначно: образование по своей функции является социокультурной технологией формирования знаний, умений и навыков, а также обобщенных способов умственных и практических действий, обеспечивающих успешность социальной, трудовой и художественно-прикладной деятельности.

Деятельностно-ориентированная модель образования применяется при изучении профессиональных, специальных дисциплин и, конечно, в процессе производственного обучения и производственных практик.

Когнитивно- и деятельностно-ориентированные парадигмы нацелены преимущественно на достижение качества образования, понимаемого как обученность и социально-профессиональная подготовленность.

Центральным звеном *лично-развивающего образования* является непрерывное развитие личности обучаемых. Эта парадигма образования в наибольшей степени адекватна философии открытого образования. Она предполагает не только образование, но и самообразование, не только развитие, но и саморазвитие, самоактуализацию личности. Ориентированное на индивидуально-психологические особенности личности образование по сути своей должно быть вариативным, предоставлять обучаемым свободный выбор образовательных маршрутов.

*Контекстно-компетентностная парадигма* основана на работах А. А. Вербицкого [16]. В контекстном обучении, наряду с дидактически преобразованным содержанием соответствующих научных

дисциплин, используется еще один источник – *будущая профессиональная деятельность*. Она представлена в виде модели деятельности специалиста: описания системы его основных функций, проблем и задач, предметных и социальных компетенций.

Воссоздание предметного и социального контекстов профессиональной деятельности «добавляет» в образовательный процесс ряд следующих моментов [16]:

- задает пространственно-временной контекст «прошлое – настоящее – будущее»;
- обеспечивает системность и межпредметность знания;
- позволяет дать динамическую развертку содержания обучения, которое обычно представлено в статичном виде;
- знакомит с должностными функциями и обязанностями;
- позволяет составить сценарный план деятельности специалистов на производстве;
- обеспечивает ролевую «инструментовку» действий и поступков;
- учитывает должностные и личностные интересы будущих специалистов.

С помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое.

Основной единицей содержания контекстного обучения выступает *проблемная ситуация*, хотя и для обычных задач и заданий достаточно места. Овладение нормами компетентных предметных действий и отношений людей в ходе индивидуального и совместного анализа и разрешения «профессионально-подобных» ситуаций помогает студенту развиваться и как специалисту, и как члену общества.

В контекстном обучении выделяются три *базовые формы деятельности* студентов:

- учебная деятельность академического типа, примером которой служит информационная лекция. Однако уже на проблемной лекции или семинаре-дискуссии намечаются предметный и социальный кон-



тексты профессиональной деятельности (моделируются действия специалистов, обсуждающих теоретические вопросы и проблемы);

- квазипрофессиональная деятельность, имитирующая условия, содержание и динамику производства, отношения занятых в нем людей, как это бывает, например, в деловой игре;

- учебно-профессиональная деятельность, где студент выполняет реальные исследовательские (подготовка курсовой или дипломной работы) или практические функции (производственная практика). На этом этапе завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную.

В качестве *промежуточных* могут выступать любые формы, обеспечивающие поэтапную трансформацию одной базовой формы деятельности студентов в другую. Это проблемные лекции, семинары-дискуссии, групповые практические занятия, анализ конкретных производственных ситуаций, разного рода тренинги, спецкурсы, спецсеминары и т. п.

Находясь с самого начала в деятельностной позиции, студенты получают в контекстном обучении все более развитую практику использования учебной информации и функции, средства регуляции будущей профессиональной деятельности. Это обеспечивает развитие и универсальных, и профессиональных компетенций.

В табл. 3 приведены целевые ориентиры ведущих парадигм профессионального образования, позволяющие реализовать компетентностный подход.

Реализация компетентностного подхода обуславливает необходимость поиска соответствующих технологий обучения – совокупности средств и методов воспитания и развития обучаемых, позволяющих успешно выполнять поставленные задачи. К образовательным технологиям относятся технологии систематизации и визуализированной презентации знаний, информационные и коммуникационные технологии, гуманитарные технологии саморегулируемого учения, технологии развивающего и контекстного обучения, технологии социально-профессионального воспитания (рис. 3).

Целевые ориентиры ведущих парадигм образования

Парадигма			
когнитивно-ориентированная	деятельностно-ориентированная	личностно-развивающая	контекстно-компетентностная
Базовые компетенции – совокупность знаний по учебным предметам, а также умений выполнять дидактически-ориентированные задания. Базовые компетенции являются многомерными, т.е. включают также умственные процессы, интеллектуальные умения и жизненный опыт	Универсальные компетенции – общая способность мобилизовать в деятельности свои знания и умения, а также обобщенные способы выполнения действий. Универсальные компетенции имеют экстрафункциональный характер, включают деятельностные знания, умения и способности, необходимые для успешной адаптации и выполнения разнообразных взаимосвязанных видов деятельности	Социально-личностные качества – общепредметные и общепрофессиональные знания, умения, навыки, а также способности и качества, обеспечивающие успешное освоение новых видов деятельности, социально-профессиональную мобильность и динамичность. Социально-личностные качества являются многомерными, так как включают знания, умения, навыки, субъективный опыт, социально-профессиональные качества	Транспрофессиональные и специальные компетенции – совокупность процедурных знаний, предметных действий и поступков в моделируемых и реальных ситуациях социально-профессиональной деятельности; включают преимущественно перцептивные, мнемические, речевые, сенсорные, двигательные действия при выполнении профессионально-ориентированной деятельности

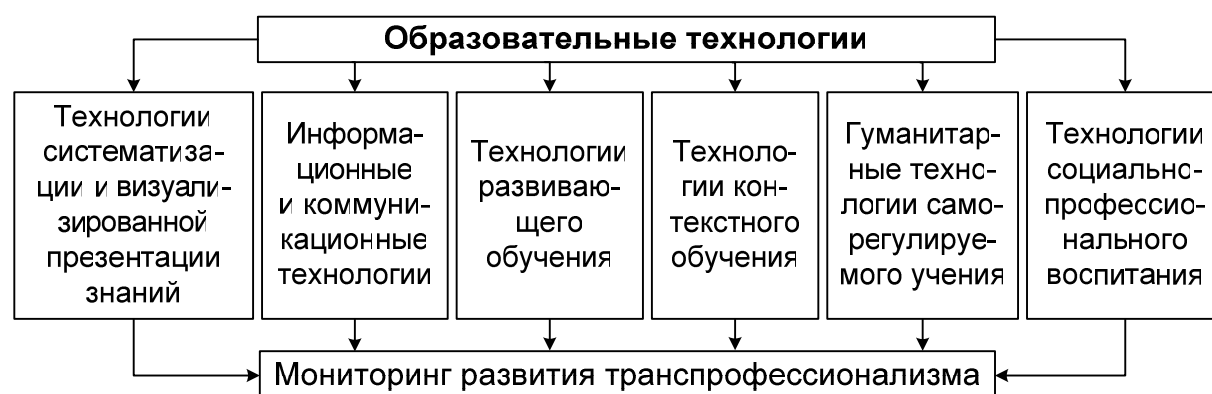


Рис. 3. Образовательные технологии развивающего транспрофессионального образования

*Технологии систематизации и визуализированной презентации знаний* предполагают определение многообразных связей и отношений между изучаемыми предметами и явлениями, их упорядочивание на основе их сходства/различия, наглядное представление структурно-функциональных связей и отношений в форме схем, таблиц, рисунков, анимации, знаково-символических моделей. К этой группе технологий относятся ситуационный анализ, работа со схемами, технологическими картами, систематизация литературы, графическое моделирование и др.

*Информационные и коммуникационные технологии* нацелены на использование электронных средств: компьютера, аудиовизуальных средств, гипертекстов, гипермедиа. Эти средства опосредуют взаимодействие педагогов и обучающихся, обеспечивают интерактивный диалог, возможность индивидуализировать процесс обучения, доступ к информационным каналам и сетям. К информационным и коммуникационным технологиям относятся дистанционное обучение, обучающие программы, мультимедийные технологии и др.

*Технологии развивающего обучения* ориентированы на актуализацию профессионально-личностного потенциала, социально-профессионального развития личности, формирование метапрофессиональных дидактических единиц: обобщенных знаний, умений, компетентностей, компетенций, обеспечение субъект-субъектного взаимодействия всех участников профессионально-образовательного процесса. К этой группе технологий относятся развивающая диагностика, коллективная мыследеятельность, тренинги развития и креативности, метод проектов, анализ нестандартных ситуаций и др.

*Технологии контекстного обучения* в максимальной степени моделируют реальную социально-профессиональную деятельность. Основной единицей содержания контекстного обучения выступает проблемная ситуация в учебно-профессиональной, квазипрофессиональной и реальной профессиональной деятельности. К технологиям контекстного обучения относятся предметные лекции, семинары-дискуссии, групповые лабораторно-практические занятия, анализ конкретных производственных ситуаций и др.

*Гуманитарные технологии саморегулируемого учения* направлены на развитие у обучаемых способностей самостоятельно приобретать компетенции по самоуправлению, самоорганизации, рефлексии и самоконтролю. Развитие компетенций обучаемых посредством саморегулируемого учения осуществляется на основе анализа будущей профессиональной деятельности. К этой группе образовательных технологий относятся диалоговые методики, метод case-study, позиционные дискуссии, рефлексивные игры и т. д.

Высокие гуманитарные образовательные технологии получили свое распространение сравнительно недавно в связи с утверждением нового понятия «High Ed» – «высокое образование» (в отличие от «Higher Education» – «высшее образование»). В сфере образования они возникли как альтернатива педагогическим технологиям, как технологии влияния на человека в социальных практиках: Public Relations, политтехнологиях, манипулятивных методиках, коммуникационном менеджменте и др. Ценность высоких гуманитарных технологий определяется их развивающим характером: открытостью и диалогичностью, коммуникативным взаимодействием, интерактивностью всех субъектов образования.

Можно выделить следующие особенности гуманитарных технологий [68, с. 17–18]:

- рефлексивность – направленность на развитие рефлексивных компетенций как у тех, в отношении кого используется эта технология, так и у тех, кто ее использует;
- вовлеченность субъекта в процесс принятия решения – направленность технологии на развитие субъектной позиции тех, в отношении кого применяется эта технология;
- ориентация на освоение гуманитарной культуры, отраженной в тексте и выражающейся через текст, т. е. через «особые» нематериальные элементы: различного типа знания, идеи, схемы, конструкты, знаковую среду, квалификации, человеческую психику, время, чувства доверия, ответственности, авторитет, особенности авторского права и т. п.

*Технологии социально-профессионального воспитания* представляют собой совокупность приемов, процедур и способов решения за-

дач нравственно-профессионального становления специалиста в профессиональной школе и на производстве. Технологии воспитания предполагают особую воспитывающую среду, организацию воспитательных взаимодействий субъектов совместной деятельности и общения, установление эмоционально-положительных взаимоотношений. К технологиям социально-профессионального воспитания относятся методы убеждения, поощрения и наказания, принуждения и др.

Формы и методы реализации рассмотренных технологий представлены в табл. 4.

Таблица 4

Формы и методы реализации развивающего транспрофессионального образования

Образовательные технологии	Формы и методы образовательных технологий
1	2
Технологии систематизации и визуализированной презентации знаний	Лекции-визуализации, составление библиографического списка по теме, заполнение таблиц-схем, подготовка рефератов, работа со схемами, чертежами, технологическими картами, составление опорных сигналов, аннотирование и систематизация литературы по теме, программируемый опрос с конструированным ответом, критериально-оценочное тестирование
Информационные и коммуникационные технологии	Программированное обучение, интерактивный диалог, компьютерная визуализация учебной информации, компьютерное моделирование, дистанционное обучение, обучающие программы (адаптивные, линейные, разветвленные), телеконференции, мультимедийные технологии, компьютерные демонстрации, электронное тестирование (программированный тестовый контроль знаний)
Технологии развивающего обучения	Проблемные лекции, лекции-дискуссии, анализ конкретных нестандартных ситуаций, критический анализ учебно-профессиональных текстов, метод проектов, мозговой штурм, выполнение творческих курсовых или дипломных проектов, тренинги развития и креативности, инновационное обучение, диагностирующие семинары-тренинги, развивающая диагностика

1	2
Технологии контекстного обучения	Лекции-беседы, супервизорское консультирование, упражнения на тренажерах, работа по заполнению производственно-технологической документации, кооперативное обучение, разработка рацпредложений, интегрированное обучение, стажировка, попутное (событийное) научение, деловые имитационные игры, анализ конкретных производственных ситуаций
Гуманитарные технологии саморегулируемого учения	Рефлексивные лекции, диалоговые методики, метод case-study, позиционные дискуссии, метод направляющих текстов, метод проектов, анализ профессионально-педагогических ситуаций
Технологии социально-профессионального воспитания	Лекции-беседы, организационно-мыслительные игры, проектирование корпоративной культуры, рефлексия групповых процессов, метод поведенческого тренинга, метод эмпатического присоединения, рефлексивно-инновационные семинары, ролевые игры

#### 4.2. Мониторинг профессионально-образовательного процесса и профессионального развития

Под мониторингом профессионального развития личности понимается процесс непрерывного научно обоснованного отслеживания профессионально важных личностных характеристик, детерминирующих профессиональное становление обучаемого, а также параметров, позволяющих оценить уровень и определить отклонения в профессиональном развитии.

Основные задачи мониторинга [28]:

- отслеживание трудностей, непонимания, препятствий, возникающих при усвоении нового учебного материала;
- создание реального механизма управления профессионально-образовательным процессом;
- получение информации о сформированности способов учебно-познавательной деятельности;
- индивидуализация педагогом своей деятельности;
- обнаружение и фиксация непредсказуемых, неожиданных отклонений в профессионально-образовательном процессе.

Решать эти задачи на основе традиционной оценки образовательного процесса, базирующейся на определении показателей сформированности знаний, умений и навыков, а в отдельных случаях – на диагностике психического развития, весьма затруднительно. Конечно, по результатам многолетних оценок информация такого рода имеется, и на ее основе вносятся изменения и в содержание образования, и в технологии обучения. Но оперативное отслеживание и корректировка образовательного процесса возможна только на основе мониторинга.

Способы осуществления мониторинга профессионально-образовательного процесса можно разделить на две группы [64]:

- способы сбора информации, регистрации состояния текущих процессов;
- способы учета полученных данных при принятии управленческих решений и регуляции образовательного процесса.

Сбор информации осуществляется с учетом структуры профессионально-образовательного процесса и касается учебно-познавательной и профессионально ориентированной мотивации, обобщенных способов выполнения учебных и профессиональных действий при решении учебных задач, оценки уровня развития познавательных и учебно-профессиональных способностей обучаемых.

Мониторинг мотивации учения может быть достаточно успешно осуществлен с помощью метода наблюдения. Наблюдая за деятельностью обучаемых в различных учебно-профессиональных ситуациях, анализируя их отношение к учебе и будущей профессии, оценивая их достижения, педагог делает заключение об уровне выраженности у учащихся позитивной мотивации. В отдельных случаях целесообразно использование специальных методик, направленных на диагностику мотивов учения.

Следующей задачей мониторинга является отслеживание процесса формирования обобщенных способов учебно-профессиональных действий. Педагог оценивает уровень их выраженности, систематически анализируя организацию учебного (рабочего) места, плани-

рование и выполнение учебно-профессиональных заданий, методику работы с учебно-технологической документацией, соблюдение правил техники безопасности при работе.

Важная часть мониторинга – оценка уровня развития познавательных и учебно-профессиональных способностей обучаемых (мета-профессиональных качеств). Для отслеживания уровня их выраженности целесообразно использовать фрагменты интеллектуальных тестов, метод тестовых ситуаций и наблюдения за обучаемыми в процессе решения учебно-профессиональных задач.

Отрефлексированные в мониторинге уровни выраженности компонентов профессионально-образовательного процесса отражаются в специальном бланке (табл. 5). Помимо этого, в бланке указываются организационные формы обучения (ФО – фронтальная (кооперативная) организация, БО – бригадная (групповая) организация, ИО – индивидуальная (самоуправляемая) организация) и технологии осуществления мониторинга (табл. 6).

Таблица 5

Регистрационный бланк мониторинга профессионально-образовательного процесса

Учебная профессия, специальность _____	Учебный предмет _____ _____	Ф.И.О. учащегося _____ _____	Группа № _____ Время проведения мониторинга _____	
Темы занятий:				
Учебное задание:			Количество часов _____	Число членов группы _____
Формы организации профессионально-образовательной деятельности: ФО <input type="checkbox"/> БО <input type="checkbox"/> ИО <input type="checkbox"/>				



Таблица 6

## Технологии мониторинга

Структурные компоненты обучения	Метод мониторинга	Уровень выраженности компонентов обучения				
		I	II	III	IV	V
<i>1. Мотивация</i>						
1.1. Учебно-познавательные мотивы	Наблюдение, опросные методы	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. Профессионально ориентированная мотивация	Экспликация, анализ результатов учебно-профессиональной деятельности	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>2. Способы выполнения учебно-профессиональных действий</i>						
2.1. Обобщенные способы учебных действий	Наблюдение, экспликация	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Обобщенные способы профессиональных действий	Наблюдение, метод тестовых ситуаций, анализ результатов деятельности	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. Способы узкопрофессиональных действий	Наблюдение, метод тестовых ситуаций, анализ результатов выполнения практических заданий	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. Способы самоконтроля	То же	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>3. Развитие познавательных и учебно-профессиональных способностей</i>						
3.1. Познавательные способности	Наблюдение, тестирование (экспресс-диагностика)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. Учебно-профессиональные способности	То же	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. Профессиональные способности (ключевые квалификации)	Наблюдение, метод тестовых ситуаций, анализ результатов деятельности	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4. Специальные (квалификационные) способности	Наблюдение, тестирование (экспресс-диагностика)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5. Учебно-профессиональная самостоятельность	То же	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Примечание.* Уровни выраженности компонентов обучения: I – не проявляется; II – выражен удовлетворительно; III – отчетливо выражен; IV – хороший уровень выраженности; V – высокий уровень выраженности.

Регистрационный бланк заполняется преподавателем по итогам изучения раздела профессионально-образовательной программы, объединяющей несколько тем занятий. Мастер производственного обучения заполняет бланк после выполнения комплексных работ, включающих несколько 4–6-часовых занятий. В конце каждой четверти, семестра показатели регистрационных бланков отражаются в итоговом индивидуальном профиле профессионально-образовательного процесса учащихся.

Результаты индивидуального мониторинга могут быть сведены в таблицу, отражающую профиль профессионально-образовательного процесса по учебным предметам (производственному обучению), а в отдельных случаях и по специальности. Для проведения этой процедуры каждому уровню выраженности компонентов обучения присваиваются баллы от одного до пяти. Определяется среднеарифметический показатель, строится профиль профессионально-образовательного процесса по учебному предмету или специальности, комплексу общепрофессиональных и специальных дисциплин (табл. 7).

Данные мониторинга используются для совершенствования содержания образования, оценки эффективности применяемых образовательных технологий, определения проблемных мест в целостном профессионально-образовательном процессе.

Результаты мониторинга могут стать информационной основой принятия управленческих решений по улучшению профессионального образования, аттестации профессионально-педагогических работников.

Одна из главных целей профессионального образования – *развитие обучаемого*. Достижение этой цели возможно при наличии отчетливо выраженной потребности личности в самоизменении, саморазвитии.

Л. М. Митина, анализируя взаимосвязь личностного и профессионального развития, отмечает, что они неотделимы: в основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет прак-

тического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации [53].

Таблица 7

Профиль профессионально-образовательного процесса по учебному предмету (специальности)

Структурные компоненты обучения	Уровень выраженности компонентов обучения			
	I	II	III	IV
<i>1. Мотивация</i>				
1.1. Учебно-познавательные мотивы	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. Профессионально ориентированная мотивация	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>2. Способы выполнения учебно-профессиональных действий</i>				
2.1. Обобщенные способы учебных действий	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Обобщенные способы профессиональных действий	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. Способы узкопрофессиональных действий	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. Способы самоконтроля	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>3. Развитие познавательных и учебно-профессиональных способностей</i>				
3.1. Познавательные способности	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. Учебно-профессиональные способности	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. Профессиональные способности (ключевые квалификации)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4. Специальные (квалификационные) способности	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5. Учебно-профессиональная самостоятельность	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Примечание.* Уровни выраженности компонентов обучения: I уровень (до 2 баллов) – низкий; II уровень (2–3 балла) – удовлетворительный; III уровень (3–4 балла) – хороший; IV уровень (4–5 баллов) – высокий.

Можно сказать, что личностное развитие является фактором, который инициирует профессиональное становление обучаемого и специалиста. На разных стадиях личностного роста профессиональное развитие детерминируется различными *противоречиями*.

На стадии профессионального образования движущей силой профессионального развития является противоречие между требованиями этого вида образования и уровнем личностного и профессионального

ного развития обучаемого. Разрешение противоречия приводит к развитию познавательных и профессиональных способностей, повышению социально-профессиональной компетентности.

На следующей стадии – стадии профессиональной адаптации – профессиональное развитие детерминируется противоречием между требованиями новой для личности социально-профессиональной ситуации (профессиональной деятельности, новой роли, незнакомого трудового коллектива) и уровнем социально-профессиональной квалификации и компетентности. Разрешение этого противоречия происходит в процессе психологической перестройки личности и выражается в профессиональном самоопределении, нахождении личностного смысла в выполняемой работе, а также в приобретении профессионального опыта.

На стадии профессионализации основным является противоречие между *Я*-действующим и *Я*-отраженным в профессии, обусловленное потребностью специалиста в развитии карьеры. Разрешение данного противоречия возможно в процессе продвижения по квалификационным ступеням профессии и выработки индивидуального стиля деятельности. В противном случае наступает стадия профессиональной стагнации.

Переход на стадию профессионального мастерства происходит в процессе разрешения противоречия между потребностью личности в самореализации в профессии и профессионально-психологическим содержанием и технологическими возможностями профессиональной деятельности. Здесь отчетливо обнаруживается противоречие между *Я*-профессиональным и *Я*-потенциальным, его разрешение возможно посредством самоактуализации личности, обуславливающей ее переход на креативный уровень выполнения деятельности и проявление акмеологического стиля в профессии и профессиональном сообществе. Другой способ разрешения этого противоречия – вторичная профессионализация на основе высококвалифицированного выполнения профессиональной деятельности.

Таким образом, на начальных стадиях профессионального становления его движущими силами выступают противоречия между

внешними и внутренними факторами, на последующих стадиях – внутренние противоречия личности специалиста, профессионала. К внешним факторам, инициирующим профессиональное становление, относятся социально-экономические условия, содержание и технологии выполнения деятельности, система стимулирования развития. На стадии профессионального образования в качестве активизирующего фактора может выступать система оценки учебных достижений и уровня развития обучаемых, на стадии профессиональной адаптации – система оценки уровня квалификации.

В связи с этим представляется обоснованным рассмотрение возможности мониторинга профессионального развития обучаемых и молодых специалистов.

За основу проектирования мониторинга профессионального развития целесообразно взять профессионально обусловленную модель личности. Очевидно, что для определения профессионально-психологических и психофизиологических характеристик личности оправдано применение разного рода психодиагностических средств, установление же уровня выраженности метапрофессиональных качеств осуществляется посредством мониторинга. В зависимости от характера профессии (специальности) проектируется профессионально обусловленная структура личности, на основе которой методом экспертной оценки определяются 7–9 наиболее значимых метапрофессиональных качеств. Эти ключевые качества и подвергаются мониторингу в течение длительного времени (семестр, учебный год, первые 2–3 года работы на предприятии, в организации).

В учебных организациях мониторинг профессионального развития осуществляют преподаватели общепрофессиональных и специальных дисциплин, а также мастера производственного обучения. В отдельных случаях к проведению мониторинга могут привлекаться специалисты психологической службы учебной организации. Мониторинг профессионального развития молодых специалистов могут осуществлять непосредственно руководители предприятий и организаций (необходимо наблюдение психологов отделов развития персонала).

Рассмотрим процедуру мониторинга на примере профессии ремесленника – работника малого бизнеса [28]. Согласно анализу литературы и экспертной оценке были выделены следующие семь метапрофессиональных качеств: организованность, социально-профессиональная мобильность, корпоративность, социально-профессиональная ответственность, креативность и ручная умелость. Характеристика этих качеств приведена в табл. 8.

Таблица 8

Метапрофессиональные качества работника малого бизнеса

Метапрофессиональное качество	Характеристика
Организованность	Синтез качеств и способностей, которые позволяют человеку эффективно управлять собой в различных видах деятельности и общения. Умение организовать, упорядочить свою работу, рабочее время и рабочее место
Социально-профессиональная мобильность	Готовность и способность к быстрой смене профессии (переквалификации), выполняемых производственных заданий, рабочего места, умение быстро адаптироваться к новым социально-экономическим и внутриорганизационным условиям работы
Корпоративность (умение работать в команде)	Способности к взаимодействию во многом основываются на коммуникативных возможностях личности, но включают помимо этого готовность работать совместно с другими людьми, терпимость к мнению других, дух единой команды, чувство взаимопомощи
Социально-профессиональная ответственность	Ответственность за свой труд перед собой, своими клиентами и обществом в целом
Креативность	Творческие способности человека, которые проявляются в разнообразных видах деятельности и мышления. Креативность выражается в независимости суждений, открытости новому опыту, чувствительности к проблемам
Ручная умелость	Сенсомоторная способность к выполнению сложных видов ручного труда

Уровни выраженности метапрофессиональных качеств отражаются в бланке (табл. 9).

## Бланк метапрофессиональных качеств

Профессия: \_\_\_\_\_ Ф.И.О. \_\_\_\_\_  
 Специальность: \_\_\_\_\_ Группа № \_\_\_\_\_  
 Учебная дисциплина: \_\_\_\_\_ Время проведения мониторинга \_\_\_\_\_

Метапрофессиональное качество	Метод мониторинга	Уровень выраженности			
		A	B	C	D
Организованность	Анкетирование, беседа, интервью	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Социально-профессиональная мобильность	Метод тестовых ситуаций, тестирование компетентности	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Корпоративность	Тестирование, диагностическое наблюдение	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Социально-профессиональная ответственность	Метод критических ситуаций, тестирование	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Креативность	То же	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ручная умелость	Диагностика, наблюдение, анализ продуктов деятельности	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Примечание.* Уровни выраженности: А – репродуктивный; В – рефлексивный; С – эвристический; D – креативный.

На основе фиксации уровня выраженности метапрофессиональных качеств в регистрационном бланке строится профиль профессионального развития обучаемого или молодого специалиста. Наглядно мониторинг развития ключевых квалификаций представлен на рис. 4.

Результаты мониторинга профессионального развития, обобщенные в профиле метапрофессиональных качеств, представляют уникальный материал по онтогенетической истории профессионального становления личности. Осмысление и принятие результатов мониторинга профессионального развития побуждают личность к саморазвитию, самоизменению. Внешняя информация о достоинствах и недостатках субъекта профессионального развития интериоризируется и перерастает в саморегуляцию. В результате возникает самомониторинг.

Профессия _____	Учебная дисциплина _____	Время проведения мониторинга _____	Ф.И.О. _____ группа № _____
--------------------	-----------------------------	--	-----------------------------------

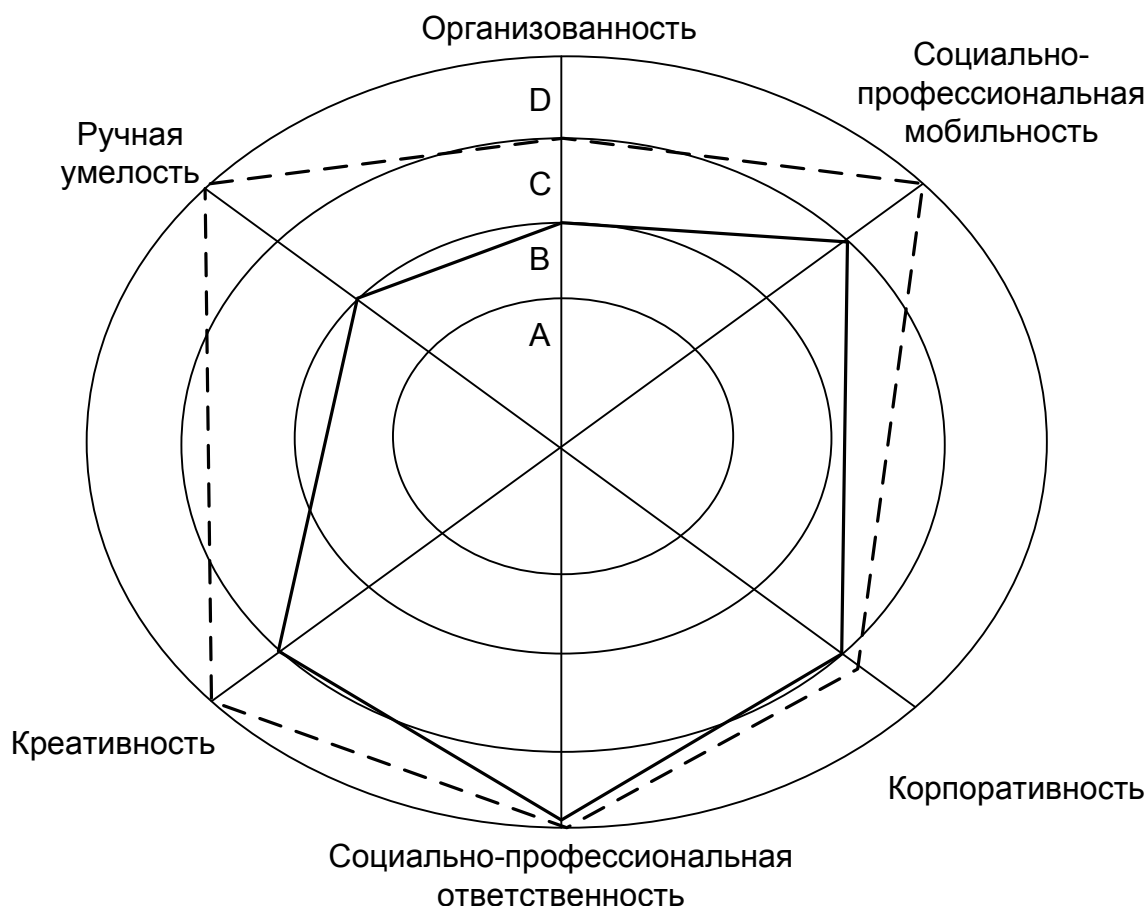


Рис. 4. Профиль метапрофессиональных качеств обучаемого:  
 А – репродуктивный уровень; В – рефлексивный; С – эвристический; D – креативный;  
 ———— – реальный профиль; - - - - - – прогнозируемый профиль

Мониторинг может стать основой для совершенствования профессионально-образовательных программ, поиска инновационных технологий обучения, стимулирования личностного и профессионального развития обучаемых. Данные мониторинга, несомненно, полезны специалистам отделов развития персонала. Наконец, результаты мониторинга могут быть использованы при выработке и принятии управленческих решений.

Таков мониторинг профессионального развития личности на стадиях профессионального образования и адаптации молодых спе-



циалистов, на последующих стадиях актуальным является личностно ориентированное *профессиональное самосовершенствование человека*.

Профессиональное самосовершенствование представляет собой самостоятельный вид внутренней активности личности, направленной на повышение квалификации, профессиональный рост и развитие карьеры. Важное значение в инициировании этой профессиональной активности принадлежит мотивации достижений и успеха, а также актуализации профессионально-психологического потенциала специалиста.

В стимулировании профессионального самосовершенствования положительную роль может сыграть *экспертный мониторинг* профессионализации персонала, который предполагает:

- разработку диагностических и экспертных процедур социально-психологического анализа и прогнозирования труда, выполняемого персоналом, оценку профессиональной компетентности кадров и содействие им в выработке стратегии продуктивного развития субъектов труда;
- создание и использование личностно ориентированных технологий развития творческого потенциала и профессионально важных качеств персонала, ключевых квалификаций, необходимых для эффективного труда;
- разработку социально-психологических основ подбора, расстановки кадров, их профессионального становления и подготовки, а также методик оценки уровня профессиональной компетентности в соответствии с выработанными критериями и показателями;
- выявление общих социально-психологических закономерностей профессионального развития персонала и учет конкретных результатов его профессионализации, а также разработку научно-практических рекомендаций по диагностике, аттестации и экспертизе.

Экспертный мониторинг является информационной основой *психологического сопровождения* профессионального становления личности. Под психологическим сопровождением понимают непрерывный процесс изучения и анализа, развития и коррекции субъектов

труда. Оно осуществляется при помощи лично ориентированных технологий профессионального становления в целях наиболее полной реализации творческого потенциала человека, поддержания его комфортного психического состояния и достижения наивысшей продуктивности деятельности.

Стадия профессионализации охватывает в потенциальном плане наиболее продуктивный возрастной период человека – зрелость. Акмеологическое сопровождение профессионала не только предопределяет повышение его профессионализма, но и создает условия для самоактуализации личности и полноценной реализации в профессии.

Таким образом, мониторинг – это эффективная технология, обуславливающая профессиональное развитие и саморазвитие личности. Его результаты выступают в качестве информационной основы принятия управленческих решений и проектирования профессионального роста и карьеры специалистов.

## Глава 5. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИЙ

### 5.1. Профессиональное развитие личности

Под *профессиональным развитием* в психологии (профессиоведении) понимают процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление.

Движение личности в пространстве и времени профессионального труда получило название *профессионального становления* субъекта деятельности, это часть онтогенеза человека с начала формирования профессиональных намерений до окончания активной профессиональной деятельности.

Решающее значение в становлении личности принадлежит ведущей деятельности. «Признание личностнообразующей функции ведущей деятельности неизбежно приводит к выделению в непрерывном процессе становления личности периода, связанного с выбором, подготовкой к выполнению и выполнением человеком одного типа деятельности – профессиональной» [29, с. 30]. Превращение профессиональной деятельности в ведущую зависит от социально-экономических отношений, социальной ситуации, позиции личности. Этот период занимает большую часть жизни индивида. Траектория судьбы человека, его счастье, самочувствие, удовлетворенность жизнью, физическое и психическое здоровье во многом определяются удовлетворенностью содержанием профессиональной деятельности, отношением к ней личности, уровнем профессиональных достижений. Можно сказать, что для большинства людей основой развития личности в зрелом возрасте становится профессиональная деятельность.

Профессиональная деятельность – это социально значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений

и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности. В зависимости от содержания труда (предмета, цели, средств, способов и условий) различают виды профессиональной деятельности. Соотнесение этих видов с требованиями, предъявляемыми к человеку, образует профессии.

Профессиональное становление личности обогащает психику, наполняет жизнедеятельность человека особым смыслом, придает профессиональной биографии значительность. Но, как всякий развивающийся процесс, профессиональное становление сопровождается деструктивными изменениями: кризисами, стагнацией и деформациями личности. Эти деструктивные изменения обуславливают прерывность и гетерохронность (неравномерность) профессионального развития личности, носят нормативный и ненормативный характер. Профессиональное становление обязательно сопровождается случайностями, непредвиденными обстоятельствами, которые иногда кардинально меняют траекторию профессиональной жизни человека.

Именно профессиональное развитие является важным смыслообразующим концептом транспрофессионализма. Оно тесно связано с понятиями «формирование» и «становление», которые в отдельных случаях, особенно в педагогике, используются как синонимы. Наиболее общим является понятие «психическое развитие» – последовательные, прогрессирующие, хотя и включающие в определенные моменты регресс, в целом необратимые количественные и качественные изменения психики. Психическое развитие есть всегда возникновение нового, переход к которому носит скачкообразный характер, оно неизменно включает в себя перерывы постепенности. Стабильность и устойчивость личности постоянно сопровождаются ее изменением, обогащением.

Таким образом, профессиональное развитие – это изменение психики в процессе освоения и выполнения профессионально-образовательной, трудовой и профессиональной деятельности. Объектом развития выступает субъект деятельности. Факторами, детерминирующими его развитие, являются социально-экономическая ситуация и ве-

душая деятельность, вначале учебно-профессиональная, затем профессионально-образовательная и, наконец, профессиональная.

Транспрофессиональное развитие – это процесс развития личности, ориентированный на высокий уровень профессиональных достижений, осуществляемый при взаимодействии человека с изменяющимся миром профессий и самим собой как субъектом развивающейся деятельности. Решающее значение в развитии придается реализации потенциала личности. Л. И. Анцыферова подчеркивала, что «личность – это субъект своего собственного развития, постоянно находящийся в поиске и построении тех видов деятельностного отношения к миру, в которых могут лучше всего проявиться и развиваться уникальные потенции конкретного индивида» [4, с. 11]. В профессионалогии под потенциалом понимается не только то, что дано человеку от природы, но и постоянно индивидуально-пополняемая, возобновляемая и совершенствуемая система знаний, умений, профессионально важных качеств, способностей и др. Возобновляемая часть потенциала зависит главным образом от самой личности. Ориентация на актуализацию потенциала стала основанием для формулировки следующего концептуального положения: движущей силой развития является сама личность, ее способность к самоактуализации – стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своего личностно-профессионального потенциала.

Личностно-профессиональное развитие, по мнению А. А. Деркача и В. Г. Зазыкина [1, с. 256], должно иметь прогрессивный характер, проявляющийся в следующем:

- в изменении мотивационной сферы личности, в которой сильнее, чем раньше, начинают находить свое отражение общечеловеческие ценности;
- возрастании умения планировать на уровне интеллекта, а затем осуществлять на практике именно те деяния, которые соответствуют духу названных ценностей;
- развитию способности мобилизовать себя на преодоление трудностей объективного характера, мешающих проявлять самостоятельность и совершать деяния в соответствии с этими ценностями;

- в более объективном оценивании своих сильных и слабых сторон и степени своей готовности к новым, более сложным деяниям и ответственным поступкам.

Основополагающей категорией личностно-профессионального развития является *профессионализм*, такое свойство развивающейся личности, в котором интегрированы личностные и деятельностные стороны явления. С системных позиций профессионализм проявляется в интегрированном развитии до очень высокого уровня составляющих подструктуры психических свойств и характера личности, ее опыта и направленности, причем данный уровень развития не является «пиковым», окончательным.

Следующим уровнем может стать транспрофессионализм. Фактором его достижения выступает самоактуализация, основанная на реализации своего личностно-профессионального потенциала. Очевидно, самоактуализирующиеся личности не только обладают высокими потенциальными возможностями, но и умеют восполнять свой потенциал и владеют осознанными или неосознанными техниками его актуализации.

Особо следует подчеркнуть, что профессионализму присущи социально-психологические издержки, которые проявляются в межличностных конфликтах «суперпрофессионалов» с сотрудниками и руководителями, противодействии инновациям, развитию профессиональных деформаций. Независимость в суждениях, уверенность в себе, критичность, аутентичность, инициативность, креативность, внутренний локус контроля, высокая степень рефлексии, социальная ответственность, завышенный уровень притязания, высокая потребность в признании – все эти качества, характерные для самоактуализирующихся личностей, могут стать причиной деструктивного поведения профессионалов.

Преодоление этих психологических барьеров профессионального развития возможно при освоении новых видов деятельности, инновационных технологий, в результате смены профессии, а это уже переход на уровень транспрофессионализма.

Обобщая вышеизложенное, можно выделить следующие предикторы профессионального развития:

- ядром профессионального становления является развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности;
- профессионализм сопровождается развитием негативных социально-профессиональных изменений личности (деформаций), способом их преодоления выступает транспрофессионализм;
- транспрофессионализм позволяет человеку полностью реализовать себя, предоставляет личности возможности для самоактуализации;
- индивидуальная траектория профессиональной жизни человека определяется нормативными и ненормативными событиями, случайными обстоятельствами, а также иррациональными влечениями человека.

Знание психологических предикторов профессионального развития позволяет человеку осознанно проектировать свою профессиональную биографию, строить, творить свою историю.

## **5.2. Коррекция профессионального развития личности**

Важным элементом реализации субъекта в постиндустриальном обществе является коррекционная работа, направленная на профессиональное развитие личности.

Коррекционная работа в отношении процесса и явлений профессионального становления личности должна носить системный, комплексный характер для того, чтобы результат был устойчивым во времени.

Можно выделить семь основных направлений, в рамках которых необходимо строить коррекционную работу (рис. 5). Ее результатами могут быть усиление осознанности и осмысленности процесса профессионального становления, повышение уровня профессиональной мобильности, выход на инновационную составляющую в профессио-

нальной деятельности, формирование конструктивного характера всего процесса жизнедеятельности субъекта.



Рис. 5. Направления коррекции профессионального развития личности

### **Принципы коррекционной работы:**

- уважительное отношение к личности;
- внимание к внутреннему миру человека;
- безоценочное восприятие;
- установка на сотрудничество;
- ориентация на конструктивную, действенную помощь.

В табл. 10 раскрываются методы и техники коррекционного воздействия выделенных направлений коррекционной работы.



Методы и техники психокоррекции профессионального  
развития личности

Направление коррекционной работы	Методы и техники коррекционного воздействия
1	2
Обучение конструктивным поведенческим реакциям в проблемной ситуации, снятие деструктивных элементов в поведении	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Работа с изображениями, отражающими проблемные ситуации (придумывание различных вариантов выхода из ситуации). Возможен выбор позитивной модели поведения и ее закрепление в игре</li> <li>2. Разыгрывание сцен, отражающих вымышленные конфликтные ситуации</li> <li>3. Использование игр, включающих в себя элементы соперничества, выработка навыков конструктивного взаимодействия</li> <li>4. Ведение работником «Карты поведения», содержащей личные правила поведения (дневник поведения), в которой отмечаются трудные ситуации и способы выхода из них</li> </ol>
Консультационная и коррекционная работа с управленческим составом, направленная на преодоление деструктивных факторов профессионального развития сотрудников	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Информирование менеджеров об условиях благоприятного профессионального развития сотрудников</li> <li>2. Обучение менеджеров навыкам «ненасильственного» воздействия на подчиненных (исключение угроз, преобразование приказов в просьбу, побуждающую к неукоснительному ее исполнению, работа с интонацией, развитие эмпатии и пр.)</li> <li>3. Отработка навыков позитивного взаимодействия с подчиненными и коллегами с помощью ролевой игры (например, обмен ролями, проработка разных вариантов взаимодействия)</li> <li>4. Помощь в выработке единой управленческой политики в организации, создание четкой управленческой иерархии, которую отличает непротиворечивость требований</li> <li>5. Обучение методам убеждения и поощрения, отказ от наказания как основного метода управления</li> </ol>
Формирование осознания собственных эмоций и чувств, а также эмоций и чувств других людей	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Работа с фотографиями, отражающими различные эмоциональные состояния</li> <li>2. Придумывание историй, раскрывающих причины эмоциональных состояний</li> <li>3. Рисование, пластическое изображение эмоций («лепка» эмоций)</li> </ol>

1	2
	<p>4. Работа с эмоциями через сенсорные каналы (например, изобразить страх голосом, грусть голосом и глазами)</p> <p>5. Изображение различных рабочих (профессиональных) предметов и явлений, придумывание рассказов от их лица (компьютер грустит – почему, как это происходит)</p> <p>6. Разыгрывание сценок (этюдов), отражающих различные эмоциональные состояния</p>
<p>Обучение приемам и техникам управления собственным профессиональным развитием</p>	<p>1. Овладение приемами аутотренинга</p> <p>2. Освоение релаксационных техник (мышечное расслабление, дыхательные техники)</p> <p>3. Обучение приемам регуляции чувств и их позитивной трансформации (арт-техники, эмоционально-образные техники, гештальт-техники)</p>
<p>Просветительская работа, направленная на повышение психологической компетентности работников</p>	<p>1. Лекции-презентации по различным аспектам профессионального развития личности (профессиональные деструкции и деформации, жизненные и профессионально обусловленные кризисы, выгорание в профессии и его предотвращение, ступени профессионального развития, профессиональное развитие и профессиональная карьера и др.)</p> <p>2. Круглые столы по определенным психологическим проблемам, связанным с профессиональным развитием (рассмотрение проблемы и способов ее разрешения с психологической точки зрения)</p> <p>3. Организация мастер-классов, тренингов с привлечением ведущих специалистов</p>
<p>Развитие активной профессиональной и жизненной позиции</p>	<p>1. Выяснение потребностей работника в профессиональном плане, степени и возможности их удовлетворения.</p> <p>2. Приемы активизации профессионального самосознания, профессиональной идентификации</p> <p>3. Определение личного профессионального плана (плана карьеры сотрудника) и его коррекция</p> <p>4. Психологическое сопровождение внедрения инноваций в организации, формирование готовности к их освоению, преодоление сопротивления сотрудников этому процессу</p>

1	2
Коррекционная работа, направленная на преодоление деструктивных факторов профессионального развития, на разрешение проблемных ситуаций	<p>1. Стресс-менеджмент, что включает оптимизацию организационной среды в целях снижения ее стрессогенности, минимизацию дисбаланса между рабочими нагрузками, требованиями профессии и личностными ресурсами, работу с сотрудниками, характеризующимися низкой стрессоустойчивостью, стрессовым стилем жизнедеятельности, экстренную психологическую помощь, направленную на адаптацию к внештатным ситуациям, реабилитацию после сильных стрессов, обучение сотрудников антистрессовой регуляции и др.</p> <p>2. Разрушение профессиональных и карьерных барьеров, которые характеризуются отсутствием жизненных, профессиональных и карьерных планов, переоценкой собственных сил, завышенными ожиданиями, погоней за «быстрыми» деньгами и высокой должностью, низкой профессиональной и карьерной мобильностью, нежеланием оторваться от привычного места работы, уклада жизни и др.</p> <p>3. Преодоление профессиональных и карьерных кризисов с целью оптимизации процесса профессионального развития личности</p>

### 5.3. Ключевые факторы трансфессиональной карьеры в постиндустриальном обществе

В настоящее время растет значение такого фактора карьеры, как *мобильность*. Мобильность (от лат. *mobilis* – подвижный) – способность к быстрому передвижению, действию. Мобильность личности может проявляться в различных сферах жизни человека: профессиональной, семейной, социальной и др. Понятиям «карьера», «карьерный рост» наиболее близки по смыслу следующие термины: «*трудо-вая*», «*профессиональная*», «*социальная*» и «*социально-профессиональная мобильность*». Рассмотрим их более подробно (табл. 11).

Традиционно профессиональная мобильность понимается как один из видов социальной мобильности (наряду с экономической, политической, семейной, территориальной, религиозной и др.). Она гораздо

шире трудовой, но уже социально-профессиональной мобильности, которая помимо профессиональной составляющей включает отношения между профессиональными группами, официально организованными и стихийно возникшими профессиональными структурами.

Таким образом, в аспекте карьерного продвижения целесообразно говорить о профессиональной мобильности.

Таблица 11

Сравнительная характеристика содержания понятий

Социальная мобильность	Трудовая мобильность	Социально-профессиональная мобильность	Профессиональная мобильность
Любой переход индивида из одной социальной позиции в другую (например, переход человека из одной религиозной группы в другую, из одного гражданства в другое, из одной семьи в другую); перемещение социального объекта (радио, автомобиля, моды, теории) в рамках одного или нескольких пластов	Смена работодателя, а не должности, статуса, профессии. С точки зрения работодателей, это текучесть кадров в организациях, отраслях и сферах экономики	Включает два аспекта: 1) социальный: отношения между отдельными личностями, группами (например, разными отделами в одной организации), между официально организованными и стихийно возникшими структурами (профсоюз, система различных связей между организациями); 2) профессиональный: владение знаниями, навыками, позволяющими быстро приспособиться к рыночным условиям и в случае необходимости самостоятельно поменять специальность на другую, востребованную обществом	Интегративная, целостная характеристика субъекта деятельности, обеспечивающая гибкую ориентацию в динамичных профессиональных условиях (как внутренних, так и внешних). Например, смена профессии, профессионального статуса, должности, повышение квалификации, освоение инновационных технологий и техники, поддержание эффективных межличностных отношений в профессиональной сфере

В отечественной науке исследованием профессиональной мобильности занимались Л. А. Амирова, Л. В. Горюнова, Ю. Ю. Дворецкая, Б. М. Игошев и др., за рубежом данному феномену посвящены труды Д. Голдтропа, Д. Крымковски, Р. Люйкса и др. [40].

Рассмотрение теоретических подходов к исследованию профессиональной мобильности позволяет выделить компоненты структуры данного феномена (табл. 12) [40, с. 10].

Таблица 12

Структура профессиональной мобильности личности

Компонент профессиональной мобильности	Психологическое содержание компонента
Базовый	Индивидуально-типологические, психофизиологические, интеллектуальные свойства, личностные качества
Субъектный	Осознание необходимости смены профессии, специальности и т. п., выбор путей реализации данного решения, что определяет готовность к проявлению профессиональной мобильности
Конативный	Поведенческие реакции, конкретные внешние действия (быстрая смена выполняемых производственных заданий, рабочего места, специальности, профессии, отрасли)

Согласно принципу детерминизма, который трактуется как действие внешних причин через внутренние условия и как действие внутреннего через внешнее, компоненты профессиональной мобильности рассматриваются во взаимосвязи: «внутренние» компоненты профессиональной мобильности (базовый, субъектный) порождают «внешние» (поведенческий), и наоборот.

Инициация «запуска» профессиональной мобильности может быть результатом воздействия внешних (объективных) событий и обстоятельств (например, социально-экономические изменения, научно-технический прогресс, случайные жизненные события и т. п.) или результатом действия внутренних (субъективных) детерминант (например, изменение мотивов профессиональной деятельности, внутриличностный конфликт, стремление к самосовершенствованию и т. п.).

По своим последствиям значение профессиональной мобильности неоднозначно.

1. Для *уходящих работников*:

- возможные позитивные результаты: ожидаемый рост доходов на новом месте, улучшение перспектив карьеры, расширение связей, приобретение более подходящей по содержанию работы, улучшение социально-психологического климата;

- возможные негативные последствия: потеря заработной платы в период трудоустройства, затраты на поиск нового места работы, возникновение трудностей в адаптации на новом месте, риск потерять квалификацию и остаться без работы.

2. Для *остающихся работников*: новые карьерные перспективы, возможности дополнительного заработка, потеря привычных «функциональных партнеров», изменение социально-психологического климата в коллективе.

3. Для *организации*: профессиональная мобильность персонала влечет избавление от аутсайдеров, дает возможность привлекать людей с новыми взглядами, омолаживать состав работников, стимулировать изменения, позволяет повысить внутреннюю активность и гибкость, а также приводит к дополнительным затратам, связанным с набором и замещением кадров, обучением, к потере рабочего времени, снижению дисциплины, росту процента брака, недопроизводству продукции.

В профессиональной психологии существует понятие *карьерной мобильности (динамичности карьеры)*. Этот показатель является индикатором профессионального пути и свидетельствует о том, насколько быстро работник поднимается по иерархической лестнице. Он основывается на том, что в среднем для успешной адаптации и овладения должностью необходимо 3–4 года, а после 5 лет наблюдается снижение эффективности труда. В связи с этим динамичной признается карьера, при которой работник занимает каждую очередную должность через 3–5 лет.

Следующий фактор карьеры, который относится к группе субъективных (внутренних), – *потенциал личности*.

Потенциал – «совокупность наличных средств, возможностей в некой области, неком отношении» [67, с. 525]. Согласно исследованиям Б. Г. Ананьева, А. Адлера, В. Н. Маркова, Б. М. Теплова, З. Фрейда, К. Хорни, потенциал личности следует рассматривать через ее самореализацию в рамках общих и специальных способностей, которые и определяют возможности личности. Таким образом, способности определяют содержательную характеристику потенциала, а направленность его реализации зависит от мотивационной стратегии личности, а также от функций и сфер деятельности человека, в которых данный потенциал реализуется.

По мнению А. А. Деркача, И. Н. Дроздова, В. Г. Зазыкина, О. Н. Зубова, В. Н. Маркова, Е. П. Ходаева и др., ядром личностного потенциала выступают внутренние ресурсы человека, при этом значительное влияние оказывают внешние условия (например, технические средства, материальные условия и др.). Под ресурсом личности понимается все то, что ей принадлежит: «черты характера, способности, ценности и т. д. Но далеко не все внутренние ресурсы развиваются в ходе жизни человека и, следовательно, включаются в его потенциал, а только те, которые востребованы со стороны общества» [48, с. 21].

В связи с тем, что ведущую роль в развитии взрослого человека играет профессиональная деятельность, В. Н. Марков считает необходимым введение понятий *«личностно-профессиональный потенциал»* и *«профессионально-личностный потенциал»*. Первое определяется как часть личностного потенциала, направленная на реализацию ресурсов личности в рамках избранной профессии. Это востребованные профессией возможности личности, определяющие перспективы ее саморазвития. Второе описывает соответствие востребованных профессией возможностей личности требованиям, предъявляемым профессией, является основой профпригодности [48, с. 22–23]. В рамках акмеологии данные феномены выступают в качестве основания профессионализма личности и деятельности соответственно и рассматриваются как акмеологические инварианты профессионализма [1, 49].

И. А. Беспалов вводит термин *«акмеологический потенциал личности»*, понимая под ним «индивидуальную систему особым образом

организованных внутренних акмеологических ресурсов личности, раскрытие которых обеспечивает ее движение по личностному и профессиональному вектору развития с постоянным усложнением решаемых задач и возрастанием уровня достижений, наиболее полно реализующих имеющиеся психолого-акмеологические ресурсы» [8, с. 15–18].

Творчество, являясь одной из форм реализации потенциала человека, способствует повышению эффективности, продуктивности, инновационности деятельности, личностному развитию (Н. А. Бердяев, Л. С. Выготский, В. Н. Дружинин, Б. М. Теплов, М. Г. Ярошевский, Г. Уоллес) [40].

*Карьерный потенциал* кадров управления рассматривается в исследовании И. П. Лотовой как системное свойство быть субъектом профессиональной деятельности, общения и самопознания, профессиональной карьеры. Множество креативных характеристик выражается через целемотивирующие установки, карьерные устремления, выбор модели и стратегии профессиональной карьеры, диспозиции, партнерские взаимодействия, что, в свою очередь, программирует карьерный ресурс личности. Большой карьерный потенциал проявляется в овладении индивидуальной моделью построения карьеры и многими карьерными стратегиями, средствами оптимизации профессиональной карьеры, в творческом поиске, умении принимать эффективные и нестандартные решения и связан с уровнем профессионализма личности и деятельности [45].

О. В. Минкина, В. К. Шаповалов рассматривают карьерный потенциал личности как совокупность четырех составляющих [52]:

- 1) психофизических характеристик индивида (склонностей, способностей, работоспособности, состояния здоровья);
- 2) личностных характеристик (потребностей, интересов, мотивов, личностных качеств);
- 3) компетентности (квалификации, объема, качества знаний, умений, навыков);
- 4) жизненных и карьерных ориентаций (социальных и профессиональных ценностей, уровня притязаний).



Следствием различий в карьерном потенциале в сочетании с действием объективных факторов являются различные карьерные стратегии индивидов. Составляющие карьерного потенциала взаимосвязаны и влияют друг на друга отдельно и в разных сочетаниях. Они могут служить своеобразными осями-векторами, окружающими структуру карьеры. Их соотношение во многом определяет возникновение кризисов карьеры и типичные стратегии (сценарии) их разрешения [52, с. 64–65].

Оценка потенциала должна проводиться комплексно с использованием методов тестирования, интервью, анализа документов, исследования результатов деятельности, беседы и т. д. При этом необходимо помнить, что индивидуальность человека не является статичной и зависит от действия многих факторов. Поэтому любая попытка измерить потенциал индивида будет лишь констатацией «среза развития» на данном этапе жизни человека. Любые изменения в условиях жизнедеятельности субъекта карьеры, его мотивации могут повлечь за собой изменения в его потенциале.

Последний фактор карьерного роста, который требует подробного рассмотрения, – *неопределенность*.

Современного человека характеризует необходимость планирования и реализации собственных действий в условиях неопределенности, которая трактуется через такие характеристики, как «точно не установленный», «не вполне отчетливый», «неточный», «неясный». В психологических исследованиях понятие неопределенности тесно связано с познанием человека, с различными реализуемыми или потенциальными познавательными действиями. В зарубежных психологических исследованиях проблема неопределенности и ее переживания людьми рассматривается в контексте межличностного взаимодействия (Ч. Р. Бергер, Р. Дж. Калабрис), организационных изменений и взаимодействий (П. Борждиа), личностных характеристик (С. Буднер), неопределенности представлений о себе (Б. Бутрер, Н. А. Купер, М. А. Хогг), обоснования осуществленного индивидом выбора (Л. Фестингер) и т. д. В экономических науках неопределенность трактуется как неполнота знаний и непредсказуемость (А. В. Белянин, Ф. Найт, Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева и др.) [40].

Актуальность проблемы неопределенности имеет экзистенциальную основу, поскольку само существование человека во многом является неопределенным, открытым, незавершенным и нерешенным. Также неопределенность, представленная в виде «веера» возможных путей, тесно связана со свободой выбора из этих вероятностей.

В философских системах древности и Нового времени существование неопределенности допускалось, но данная категория не являлась предметом специального исследования. В современной философии признается присутствие неопределенности в значении и смысле понятий, высказываний, в вероятностном характере решения проблем действительности, а также в процессе познания, каждый этап которого открывает новое и неизвестное.

Исследование неопределенности как самостоятельного феномена начинается в науке XX в. в связи с выдвижением В. Гейзенбергом в физике микрочастиц принципа неопределенности. Укрепление понимания неопределенности как одной из существенных и неотъемлемых характеристик мира происходит под влиянием концепции неравновесных систем И. Р. Пригожина [14].

Различают три типа неопределенностей: неопределенность целей, неопределенность знаний об окружающей обстановке и действующих факторах (неопределенность среды), неопределенность действий партнера. В работах исследователей выделен ряд характеристик неопределенных ситуаций, которые применимы и для анализа карьерных изменений [14, с. 3–5]:

- новизна, противоречивость, сложность;
- множественность возможностей, выборов и решений;
- непредсказуемость (невозможность прогноза развития, неизвестность вероятности события);
- неконтролируемость (невозможность управлять развитием событий, противостоять неожиданностям, предугадывать их);
- невозможность категоризовать ситуацию из-за отсутствия информации;
- трудность определения значения ситуации в связи с отсутствием готовых схем интерпретации.

Особенностью функционирования человека в профессиональной жизнедеятельности являются «критические режимы, состояния неустойчивого равновесия, неоднозначности и неопределенности, вызывающие в начальных точках процессов эффект ветвления, бифуркации. В точке бифуркации неопределенность возрастает до возможного максимума, и невозможно предсказать, по какому пути будет развиваться система. Определенность появляется лишь после того, как индивид уже вступил на один из возможных путей развития» [75, с. 15]. А. А. Бодалев и Л. А. Рудкевич отмечают, что выбор и его осуществление в определенной критической точке или ситуации со значительной долей вероятности будут программировать характер следующих критических точек и ситуаций и набор возможных выборов, решений. Сам выбор предопределяет характер жизнедеятельности и особенности развития субъекта до достижения следующей критической точки [9].

С точки зрения синергетики выбор пути развития в точке бифуркации происходит случайно, хотя и в рамках некоторой вероятности. В свою очередь заметим, что на данный выбор большое влияние оказывает индивидуальность, личный опыт, социальная и экономическая ситуация, профессиональные знания и умения, квалификация, развитость интуиции и др. В дальнейшем возникает «обратный эффект»: уже сам выбор определяет направления развития (профессионального и карьерного) личности и индивидуальности. Это подчеркивает важность ситуаций неопределенности как динамического резерва разнообразных путей развития.

Заметим, что не все неопределенные ситуации в профессиональной жизнедеятельности субъективно воспринимаются как трудные (хотя объективно могут быть сложны). Вероятно, в таких случаях перед человеком открываются богатые позитивные возможности роста, развития, в том числе и карьерного.

Очень важную роль неопределенность играет в принятии карьерных решений. Так, в психологии менеджмента сложились представления о существовании трех интегральных параметров среды, в наибольшей мере влияющих на реализацию функции принятия решений индивидом: сложности, динамичности и неопределенности.

Процесс принятия карьерного решения и его качество, этапы прохождения стадии предрешения имеют отличительный характер в разных ситуациях неопределенности. Показателями готовности к принятию решения в условиях неопределенности является признание риска (субъект соглашается делать выбор в заданных условиях неопределенности), субъективно допустимый уровень неопределенности (данное явление в последние годы стало интерпретироваться как фактор оценки неуверенности в себе при принятии решений). Однако неопределенность и риск не являются непосредственно связанными. Так, например, согласно моделям ожидаемой полезности (Дж. фон Нейман, О. Morgenштерн и др.), рационально действующий человек в ситуации неопределенности выбирает из ряда альтернативных решений то, от которого ожидается максимальная полезность [41].

Для того чтобы осуществить выбор эффективного карьерного решения в условиях неопределенности, можно предложить следующее:

- опираться на те факты, ту информацию, которые имеют наибольшее влияние на ситуацию;
- развивать интуицию, «надсознательный» компонент разума;
- минимизировать возможные потери, возникающие вследствие субъективных ошибок и негативных последствий принятия любого решения. При этом нужно концентрироваться на выигрыше, стараясь сделать его максимальным.

Помимо неопределенности есть и другие факторы, влияющие на принятие карьерных решений. К внутренним факторам относятся склонности, интересы, ценности, к внешним – семья (семейные ценности и представления, социальный и экономический уровень семьи), экономическая среда (общэкономическая ситуация, тенденции на рынке труда, профессиональные ограничения), социальная среда.

Карьерное развитие связано не только с психологическими задачами и особенностями конкретного возраста (возрастные особенности психики и личности), но и с общей стратегией жизни, осознанно или неосознанно реализуемой человеком. В случае, когда человек способен выработать адекватное себе стратегическое видение собственной жизни, он становится субъектом жизнедеятельности, а карьера – одной из его жизненных задач. Сочетание реализации себя в различных сферах жизни с индивиду-

альными особенностями образует уникальный стиль жизни. Карьера – это «индивидуально осознаваемая, обусловленная изменяющимися в течение жизни взглядами, позициями, поведением и опытом, проектируемая последовательность изменяемых жизненных целей и процесс достижения этих целей в результате трудовой и профессиональной деятельности, сопровождаемый выполнением определенных социально-профессиональных ролей и сменой социально-профессиональных статусов» [26, с. 15].

В научной литературе представлено большое количество разнообразных типов карьер, однако в современном обществе работники вынуждены реализовывать поливариативную карьеру. Карьера каждого человека уникальна и неповторима, состоит из совокупности карьерных циклов, каждый из которых состоит из мини-стадий профессионального развития (вхождение – освоение – достижение мастерства – уход) и чередуется с короткими, но интенсивными периодами профессионального переобучения. Все это может происходить не только в пространстве одной профессии, но и в разных сферах деятельности, всевозможных организациях, в процессе решения разнообразных функциональных задач. Основные характеристики поливариативной карьеры: ответственность за карьеру несет работник; основные ценности – свобода и развитие, высокий уровень профессиональной мобильности, неопределенности; критерием успеха является не достижение определенного уровня должности или заработной платы, а осознание психологического успеха.

Таким образом, мобильность, неопределенность, потенциал как ключевые факторы транспрофессионализма играют важную роль в карьерном и профессиональном развитии любого человека, обеспечивают его полноценную самореализацию, конкурентоспособность, успешность, адаптивность к постоянно изменяющимся условиям среды.

#### **5.4. Асимметричное профессиональное будущее обучающихся в профессиональной школе**

Прежде чем перейти к рассмотрению проблемы асимметричного профессионального будущего обучающихся, определимся с пониманием (понятием) профессионального будущего. Это желаемая и воз-

можная трудовая занятость, которая должна обеспечить человеку достойную жизнь. Конечно, представление о достойной жизни меняется со временем, но в самом общем смысле это престижная (элитная) профессия, материальная обеспеченность, чувство собственной значимости и комфорта.

Профессиональное будущее имплицитно подразумевает существование нескольких альтернатив будущего и возможность человека влиять на выбор желаемого будущего.

Следует также иметь в виду, что современные социально-политические и экономические условия характеризуются высокой профессиональной динамичностью, политической нестабильностью и непредсказуемым будущим. А это порождает не всегда осознаваемую неуверенность в желаемом будущем и неоправданную надежду на случайный возможный успех.

В общем, можно констатировать, что в настоящее время профессиональное будущее подрастающего поколения отличается непредсказуемостью, неопределенностью и отсутствием перспектив максимально реализовать себя в профессиональной жизни.

Основываясь на вышеизложенных суждениях, можно привести следующее краткое определение асимметрии профессионального будущего: несовпадение желаемого и реального будущего.

Эта асимметрия проявляется:

- в аморфности, неопределенности цели профессионального образования. В настоящее время полученная профессия (специальность) не является основой (условием) трудовой занятости. Нормой становится «смена профессии (специальности), что приводит к утрате профессиональной идентичности и обуславливает профессиональную депривацию» [11, с. 18];

- противоречиях нравственно-смысловых ориентаций прошлой жизни, настоящего времени и будущего. В общественном сознании молодежи доминирует ориентация на настоящее, сегодняшнее время (краткосрочный успех). Будущее время утратило свою значимость;

- ускорении темпов трудовой деятельности прошлого и настоящего времени, обусловленных социально-технологическим прогрессом

сом. В жизни предшествующего поколения эти изменения происходили намного медленнее;

- в изменении (перестройке) структуры занятости работников.

В современном постиндустриальном обществе наблюдается сокращение числа людей, занятых производительным трудом в промышленности и сельском хозяйстве. Резко увеличилась доля людей, занятых в сфере услуг.

Можно выделить следующие моменты, характеризующие особенности планирования профессионального будущего:

1. Существенно изменилось психологическое время человека, возросли его ритм, скорость. Переживание динамики этого времени порождает психическую напряженность.

2. Отсутствие образа будущего или его неопределенность затрудняет прогнозирование профессионального будущего, определение перспектив карьеры.

3. Профессиологическая некомпетентность приводит к ошибкам профессионального самоопределения вследствие неумения принимать решения в ситуациях, характеризующихся амбивалентными потребностями будущего.

Таким образом, асимметрия профессионального будущего – это искажение образа будущего, расхождение прогноза и реальности, утрата перспектив желаемого профессионального будущего.

Сначала выделим группу *объективных факторов*, обуславливающих асимметрию профессионального будущего. К ним относятся социально-экономические условия постиндустриального общества, системы профессионального образования и профориентации.

Анализируя причины расхождения желаемого и реального будущего, целесообразно рассмотреть особенности (тенденции развития) современного постиндустриального общества, т. е. общества, в котором индустриальный сектор теряет ведущую роль. Это не значит, что значение промышленности и сельского хозяйства уменьшается; собственно, внедрение высоких производственных технологий обусловило увеличение доли трудоспособного населения в области информатизации и услуг.

Изменение структуры занятости трудоспособного населения вследствие развития высоких технологий привело к сокращению числа квалифицированных рабочих и возникновению новой социальной группы – «неопролетариата», состоящей либо из людей, не имеющих постоянной работы, либо из работников, чей уровень и вид профессионального образования остается невостребованным. Возникновение «неопролетариата» в постиндустриальном обществе свидетельствует об асимметрии профессиональной действительности.

Еще одной особенностью современного производства стала его тотальная технологизация. На смену научно-технической революции пришла «технологическая революция». Наука все больше переключается на технологическое совершенствование практики, наступила эпоха технологий, которые характеризуются высокой подвижностью, динамичностью.

Развитие общества определяется рыночной экономикой, ориентированной на потребности потребителя. На смену «парадигме развития» приходит «парадигма потребления». Потребление и развлечения («хлеба и зрелищ») определяют интересы современной «золотой» молодежи.

Также признаком этой эпохи является нестабильность социально-политических, экономических, правовых, технологических и других отношений, что приводит к быстрым изменениям условий жизни и труда людей, возникает неуверенность в профессиональном будущем, нарастает психическая напряженность, провоцирующая асоциальное (деструктивное) поведение и психические расстройства.

Таким образом, тенденции развития постиндустриального общества свидетельствуют об усилении его нестабильности, снижении доли трудоспособного населения в промышленности, деформации потребностей современной молодежи и вносят искажения в его профессиональное будущее.

Следующим фактором, определяющим асимметричное профессиональное будущее молодежи, является сложившаяся в стране система профессионального образования. Цель образования – подготовка



к конкретной профессии (специальности) – утратила свое значение: до 80 % выпускников не работают по своей специальности, а в дальнейшем неоднократно меняют освоенные виды труда. Полученное профессиональное образование оказывается невостребованным. Приведем некоторые трансактные издержки профессионального образования:

- профшкола избыточно готовит кадры по невостребованным экономикой профессиям и специальностям;

- полученная в профессиональной школе квалификация (специальность, профессия) не реализуется на рынке труда;

- в условиях рыночной экономики в силу чрезвычайно высокой подвижности ее конъюнктуры каждому человеку приходится часто менять не только место работы, но и профессию. «Всего 20 % занятого населения работает по полученной в базовом профессиональном образовании специальности, а 42 % молодежи меняют свою профессию в первые два года» [56, с. 24];

- Россия занимает первое место по числу студентов в расчете на 10 тыс. человек населения, превосходя аналогичный показатель в развитых странах Европы. Число студентов, обучающихся в коммерческих вузах и на коммерческой основе, примерно равно числу обучающихся на госбюджетной основе (57 % и 43 % соответственно). Качество подготовки специалистов на всех уровнях профобразования признается неудовлетворительным (45 %, 38 %, 30 % – в сферах начального, среднего и высшего образования) [73]. Все это порождает борьбу за квалифицированные кадры на внутреннем рынке, а также привлечение квалифицированных профессионалов из-за рубежа.

Эти трансактные издержки профессионального образования приводят к асимметричности трудоустройства выпускников, обуславливают необходимость получения дополнительного образования и формирования социально-профессиональной мобильности и толерантности к неопределенному профессиональному будущему.

Замкнутость, отраслевая направленность, автономия профессионального образования, адаптивная к индустриальной экономике, про-

тиворечит динамизму (характеру) рыночной экономики, отрицательно влияет на трудовую мобильность работников. Сложившаяся система профессионального образования утратила свои целевые ориентиры – подготовку к конкретной профессиональной деятельности в определенной отрасли экономики.

Учитывая вышеизложенное, отметим, что целью профобразования должна стать подготовка человека к будущей трудовой (общественно-полезной) деятельности, а содержанием образования – освоение общих способов, методов и форм технологий деятельности.

В настоящее время в России ведется огромная работа по разработке и внедрению профессиональных стандартов, тематическим ядром которых являются виды трудовой деятельности, имеющие общую интеграционную основу и предполагающие схожий набор компетенций, отражающих обобщенный способ выполнения деятельности, технологии ее реализации.

Для повышения качества профессиональной подготовки специалистов Агентство стратегических инициатив предусматривает введение добровольной системы сертификации квалификации на основе новых профессиональных стандартов. Эта инновация призвана устранить дисбаланс на рынке труда: несоответствие предложения профессионального образования спросу работодателя. На смену рынку дипломов придет рынок сертификатов по квалификации.

Важным объективным фактором развития неопределенности профессионального будущего является отсутствие научно обоснованной системы профориентации.

Главную проблему можно определить следующим образом: сложившаяся система профессиональной ориентации, трудоустройства и повышения квалификации не способствует эффективному развитию человеческого капитала. Тематическим ядром решения этой проблемы является профессиональное самоопределение субъекта профессионального становления с начала формирования профессиональных интересов, склонностей и способностей (12–14 лет) до завершения профессиональной деятельности (60–65 лет).

Существующие теории и практики профориентационной работы направлены на информационную и организационно-практическую деятельность семьи, образовательных организаций, государственных, общественных и коммерческих учреждений, обеспечивающих помощь населению в подборе, выборе или перемене профессии с учетом индивидуальных интересов личности и потребностей рынка труда, принимая во внимание «заказной» характер существующей проблемы.

В современных социально-экономических условиях, характеризующихся неопределенностью, нестабильностью, динамизмом, актуальным становится профессиональное самоопределение в течение всей профессиональной жизни человека. Чтобы обучающийся в общеобразовательной либо профессиональной школе мог осуществить это самоопределение, он должен обладать необходимой профессиологической компетентностью. Чтобы компетентно решать проблемы трудоустройства, построения индивидуального маршрута карьеры, повышения квалификации и смены профессии, оптант должен обладать компетенциями, необходимыми для нахождения себя в изменяющемся мире профессий.

Эффективному содействию личностного и профессионального самоопределения человека в течение всей жизни будет способствовать научно обоснованная система профориентации и профконсультирования. Психолого-педагогическое сопровождение должен осуществлять подготовленный специалист-профконсультант. И, конечно, непрерывное, «трансграничное» профессиональное самоопределение человека требует своего научно-методического обеспечения.

К внешним факторам, влияющим на профессиональное самоопределение человека, можно отнести появление социальных стереотипов, т. е. устоявшихся представлений о престижности, значимости той или иной профессии, и, конечно, влияние средств массовой информации, формирующих искаженные представления о «красивой» жизни.

Таким образом, ныне существующая в стране система профориентации не удовлетворяет потребности изменившихся социально-экономических реалий и усугубляет асимметрию профессионального будущего, становится конфликтующей реальностью современной молодежи.

Следующую группу факторов, определяющих асимметрию профессионального будущего, составляют *субъективные факторы*. К ним относятся внутрличностные конфликты профессионального самоопределения личности, порождаемые субъективными противоречиями и сопровождающиеся состояниями психической напряженности (смутным беспокойством, неудовлетворенностью собой, депрессивностью, иррациональным настроением и т. п.). Возникает опасность интроверсии профессионального будущего, замена реальной социально-профессиональной ситуации воображаемой, виртуальной. Возможность удовлетворения своей потребности образа будущего в виртуальной действительности приводит к иррационализации профессионального будущего, принятию «неразумных» решений.

Асимметричное профессиональное будущее порождает несогласованность субъективной (душевной) жизни человека и мира профессий. Эти противоречия инициируют конфликты профессионального самоопределения. Следствием этих конфликтующих реальностей становятся деструктивные тенденции развития человека.

В процессе переживания конфликтующих реальностей происходят изменения в самосознании человека, которые затрагивают мотивационно-потребностную, операциональную либо смысловую сторону его жизнедеятельности [31].

К субъективным факторам относятся также рассогласования и противоречия социально-профессиональной направленности личности:

- противоречия между социально-профессиональными ожиданиями и профессиональной действительностью, между мотивами профессионального роста, успеха и материального благополучия, между высоким уровнем притязаний (самооценки) и самоуважением, между неосознаваемыми мотивами (стремление к власти или, наоборот, подчинению) и ценностными ориентациями и др.;

- противоречия между направленностью личности на достижение успеха, карьерный рост, высокие материальные блага и недостаточным уровнем развития его социально-профессиональных способностей, качеств, психофизиологических свойств, состоянием здоровья и др.;

- несовпадение представления о своих психофизиологических достоинствах и реальных профессиональных возможностей – противоречия между «Я-возможным» и «Я-реальным», между «Я-идеальным» и «Я-деформированным»; важнейшим конфликтообразующим фактором выступает мотив соответствия самому себе (этот мотив связан с самооценкой и обеспечивает непротиворечивость «Я-образов»);

- противоречия между профессиональными возможностями, потенциалом, способностями и социальными ограничениями, обусловленными возрастом, полом, этнической принадлежностью, внешностью, а также между необходимостью профессиональной мобильности и отчетливо выраженной возрастной ригидностью.

Эти противоречия не всегда осознаются человеком. Как правило, они проявляются в виде астенических эмоциональных переживаний, подавленного настроения, фрустрации, повышенной раздражительности, агрессивности, тревожности и др. Симптомы эмоционального неблагополучия побуждают человека к поиску способов снятия психического напряжения.

Таким образом, можно выделить ряд типичных субъективных причин, обуславливающих асимметричное профессиональное будущее:

- рассогласование идеального и реального образа профессии и самооценки – «Я-реального», «Я-возможного» и «Я-деформированного»;

- развитие деструктивных тенденций профессионального самоопределения вследствие конфликтующих реальностей профессиональной жизни;

- противоречия между осознаваемыми и неосознаваемыми составляющими профессионального сознания.

Анализ внешних и внутренних детерминант, инициирующих асимметричное профессиональное будущее личности, обуславливает необходимость выделения соответствующей науки – *психологики*. Психологики изучает субъективное отражение человеком своего внутреннего мира, на основе которого личность реализует свою жизнедеятельность и прогнозирует образы своего будущего [79].

В отличие от психологии, исследующей факты, закономерности и механизмы психики, психологики рассматривает индивидуальные,

субъектно обусловленные формы поведения и деятельности человека. Психология ориентирована на изучение типических характеристик, психологика анализирует индивидуальные проявления психики. Психология отражает объективные устойчивые психологические образования (предметы и явления действительности) безотносительно к конкретным субъектам исследования, психологика – индивидуально-своеобразные, субъективно окрашенные переживания, отличающиеся огромной вариативной изменчивостью конкретного человека.

Естественнонаучной основой психологии является теория интегральной индивидуальности В. С. Мерлина, разрабатываемая Пермской психологической школой [51].

Психологика выполняет следующие функции:

1) адаптационная, позволяющая человеку приспособиться к изменяющимся, неопределенным условиям жизнедеятельности путем выработки индивидуального стиля деятельности и поведения;

2) смыслообразующая, обеспечивающая нахождение и выработку альтернативных сценариев и программ поведения, индивидуальных ценностных ориентаций, смыслов и установок;

3) развивающая, стимулирующая саморазвитие и самоактуализацию, обеспечивающая социально-психологическую мобильность;

4) профилактическая, содействующая нахождению оптимальной стратегии и тактики преодоления психологических барьеров становления личности.

Развитию индивидуальной психологии человека способствуют три внутренних фактора [22]:

- материал его внутренней жизни (чувства, психические состояния, инстинкты, все данности психической жизни человека, которые стремятся овладеть им и подавить его);

- непрерывный процесс сокрытия и искажения реалий психической жизни человека, т. е. всего того, что он чувствует, о чем мыслит, чего хочет;

- пустота, источником которой служит нереализованность человека.

Предметом психологии являются «извивы души» – субъективные переживания собственного бытия, принятие решений на основе желаемого без учета возможного; экстраполяция сегодняшнего представления о себе в будущее; кризисы несбывшихся прогнозов, игнорирование изменения себя в будущем и др. Рефлексия прошлого, переживание настоящего и прогнозирование будущего – прерогатива психологии.

Опасность психологии заключается в том, что человек руководствуется ею подсознательно: принимаются ошибочные умозаключения вследствие неосознанной подгонки сформулированных суждений под желаемое и возможное. Именно психологика «подсказывает» человеку принятие ошибочного прогноза, искажающего логику будущего. Коррекция деструктивных тенденций формирования образа профессионального будущего возможна в процессе индивидуальных профконсультаций.

Рассмотрим возможные сценарии развития событий, построенные на асимметрии профессионального будущего [72]:

- оптимистический – максимальная реализация себя в профессиональной жизни, нахождение альтернативных путей реализации своих планов и прогнозов;
- нейтральный – пассивное следование логике повседневной жизни;
- деструктивный – дезорганизация профессиональной жизни, потеря ее смысла, утрата нравственных ориентиров, сублимация, асоциальное поведение.

Сценарии профессионального будущего в зависимости от целевой ориентации психологии личности и ее профессионального поведения представлены в табл. 13.

Целевая ориентация профилактики – содействие в нахождении своего места в мире профессий, оказание помощи в преодолении трудностей профессионального самоопределения, построения альтернативных сценариев реализации себя не только «здесь-и-теперь», но и в будущем.

## Сценарии профессионального будущего личности

Сценарий профессионального будущего	Прогноз профессионального будущего	Характеристика профессионального поведения
Оптимистический	Максимальная реализация себя в профессиональной деятельности	Поиск возможностей самоосуществления и самореализации в трудовой деятельности, проектирование альтернативных стратегий профессионального развития
Нейтральный	Пассивное следование психологике возможного профессионального будущего	Приспособление, адаптация к внешним условиям жизни, следование логике повседневной (обыденной) жизни
Деструктивный	Дезорганизация ориентиров профессионального будущего	Отсутствие интереса к профессиональной деятельности, утрата нравственных ориентиров, доминирование потребительских потребностей

Таким образом, асимметрия профессионального будущего формируется под влиянием социально-экономических условий динамичного мира профессий (труда), системы профессионального образования и профориентации, сложившегося внутреннего мира личности, его индивидуальной психологической организации, случайных событий и обстоятельств, а также иррациональных тенденций построения своего будущего.

Преодоление асимметричного профессионального будущего возможно путем развития психологической компетентности, разработки альтернативных прогнозов профессиональной жизни, повышения профессиональной активности, создания оптимистической профессиональной перспективы, усиления «авторства» своей профессиональной судьбы, определения новых смыслов профессии, согласования амбивалентных установок и отношений, постоянного повышения своего профессионального образования, снижения уровня притязаний, предвидения возможных трудностей и потерь.

Прогнозирование своего будущего сопровождается построением личного профессионального плана, формированием внутренней го-



товности к осознанному и самостоятельному представлению перспектив своего развития, их корректировке и реализации, стремлением рассматривать себя субъектом, развивающимся во времени, самостоятельно находящим личностно значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности. Самоопределяющаяся личность – это субъект, осознавший, что он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он есть (личностные и физические свойства), что он может (возможности, склонности), чего от него ждут коллектив, общество.

И начинать этот процесс следует в общеобразовательной школе, возродив трудовое воспитание, отвечающее, конечно, современным запросам постиндустриального общества: оно должно способствовать развитию терминальных и инструментальных ценностей, должно быть направлено на приобретение базовых (ключевых) компетенций профессионального труда, формирование социальной ответственности и ориентации на достойный труд. Ныне существующее профильное обучение в школе эту проблему не решает. Несомненно, необходима координация подготовки кадров в профессиональной школе. Нужно преодолеть асимметрию невостребованных экономикой профессий.

Преодоление приведенных аспектов профессионального становления учащейся молодежи обуславливает необходимость кардинальной модернизации системы трудового воспитания в школе, реструктурирования профессионального образования, создания современной системы профориентации. Важным условием решения этих проблем является кадровое обеспечение непрерывного формирования человека труда.

## Заключение

Развитие сетевой системы непрерывного образования, динамизм профессионального образования, широкое распространение информационно-коммуникационных и интерактивных технологий обучения, возникновение новых профессий обусловили необходимость подготовки специалистов, способных к освоению и выполнению широкого спектра функций и видов профессиональной деятельности. Данные события и явления предъявляют новые квалификационные требования к субъектам профессиональной деятельности, востребованным становится качественно новый уровень профессионального развития – транспрофессионализм. Это определило направление исследования: внедрение трансдисциплинарной образовательной парадигмы – переход от узкой специализации к междисциплинарной подготовке.

Методология изучения транспрофессионализма в монографии представлена следующими концептуальными положениями:

- системообразующую функцию непрерывного профессионального образования выполняет концепция профессионального становления человека, начиная с формирования его профессиональных намерений до завершения профессиональной деятельности;
- логика профессионального становления личности определяется социальной ситуацией развития и содержанием ведущей деятельности, что обуславливает появление основных психологических новообразований в каждом возрастном периоде;
- профессиональное развитие детерминируется природными, биологическими, социальными факторами, индивидуально-психологическими свойствами человека, а также случайными событиями и обстоятельствами;
- индивидуальное профессиональное становление обуславливается психологией развития каждого человека, а также содержанием полипрофессионального образования, обеспечивающего конвергенцию социогуманитарных, естественнонаучных и специальных дисциплин;

- профессиональное становление сопровождается преодолением внешних и внутренних барьеров, а индивидуальное развитие человека имеет свои пределы.

Ведущими подходами в исследовании транспрофессионализма, отвечающими целевой ориентации модернизации профессионального образования, являются сетевой, процессный и проектный подходы.

В области образования теория транспрофессионализма связана с преодолением традиционно сложившихся в педагогическом мышлении и научной культуре дисциплинарных границ, обособленности предмета изучения и поиском новых концепций и образовательных практик, ориентированных на интегративные, междисциплинарные тенденции. В монографии представлен прогноз вариантов решения этой проблемы, обоснованы пути преодоления стихийного формирования кадровой системы профессиональной школы.

Понятийная неоднозначность термина «транспрофессионализм» обусловила существование научных трудов, посвященных этой проблеме, но в большинстве из них она лишь констатируется, а конкретных исследований сравнительно мало. Авторы монографии развивают идеи транспрофессионализма в следующих направлениях: прояснение семантики термина, создание теоретической и доказательной базы, разработка современных квалификаций и требований к субъекту социально-профессиональной деятельности, формирование и развитие транспрофессиональных компетенций и оценки их сформированности, объединение научного и практического знания.

Констатируя очевидную значимость базового профессионального образования будущих специалистов, авторы подчеркивают, что оно нуждается в преобразовании в проектно-ориентированный формат, усиливающий его инновационную направленность. Целесообразным представляется изменение логики построения профессиональной подготовки: переход от традиционных форм обучения к конвергентной стратегии, обеспечивающей формирование специалистов-транспрофессионалов в условиях новой техносреды и позволяющей осуществлять все формы социально-профессионального образования, а также диверсифицировать образовательные маршруты.

В монографии представлена разработанная авторами концептуальная логико-смысловая модель транспрофессионализма субъектов социально-профессиональной деятельности, при ее проектировании учитывались тенденции модернизации системы непрерывного профессионального образования и актуальные проблемы современной образовательной ситуации в профессиональной школе. Эвристическими достоинствами данной модели являются вариативность образовательных маршрутов, открытость профессионально-образовательного пространства, возможность интеграции содержания образования, а также дифференциация обучения на основе запросов обучающихся. Форма реализации логико-смысловой модели транспрофессионализма позволяет обучающимся индивидуализировать свой образовательный маршрут.

Данная модель стала эмпирической основой проектирования профессионально-образовательной платформы формирования транспрофессионализма субъектов социально-профессиональной деятельности и смыслообразующим ядром подготовки специалистов-транспрофессионалов. Целевая ориентация представленной в монографии платформы – развитие транспрофессиональных компетенций по самоактуализации профессионально-психологического потенциала: социально-профессиональной динамичности, прогностических способностей, толерантности к нововведениям, социально-профессиональной мобильности, рефлексивности, сверхнормативной социально-профессиональной активности, способности к саморазвитию и др.

Блочно-модульная структура платформы позволяет конструировать различные варианты образовательных программ в зависимости от получаемого уровня образования и прогнозируемого вида профессиональной деятельности. Именно такая структура содержания образовательного контента и альтернативные маршруты его реализации отвечают запросам (потребностям) современного социально-профессионального образования, и их реализация в подготовке будущих специалистов социэкономических профессий станет фактором опережающего инновационного развития профессиональной школы.

Теория транспрофессионализма обеспечивает одну из важных задач образования – позволяет прогнозировать, исследовать и разрабатывать социально-гуманитарные технологии учебно-профессиональной деятельности, осуществлять метапрофессиональную, интегративную и личностно-развивающую подготовку специалистов в условиях новой экономики и развития образования XXI в. Профессионально-образовательные технологии позволяют успешно реализовывать поставленные цели. К ним относятся интерактивные технологии систематизации и визуализированной презентации знаний, информационные и коммуникационные технологии, гуманитарные технологии саморегулируемого учения, технологии развивающего и контекстного обучения, технологии социально-профессионального воспитания.

Реализация представленной в монографии концепции транспрофессионализма в системе различных форм профессионального образования будет существенно расширять профессионально-психологический потенциал будущих специалистов, возможно, станет перспективным направлением для высокотехнологических профессий и специальностей и позволит существенно повысить качество непрерывного профессионального образования.

## Библиографический список

1. *Акмеология* / под общ. ред. А. А. Деркача. Москва: Изд-во Рос. акад. гос. службы, 2004. 650 с.

2. *Андреев В. И.* Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В. И. Андреев. Казань: Центр инновац. технологий, 2004. 468 с.

3. *Андреева О. В.* Особенности профессиональной деятельности и психологического состояния представителей социномических профессий [Электронный ресурс] / О. В. Андреева. Режим доступа: [https://www.google.ru/conference.osu.ru/assets/files/conf\\_reports/conf11/151.doc](https://www.google.ru/conference.osu.ru/assets/files/conf_reports/conf11/151.doc).

4. *Анцыферова Л. И.* О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. 1981. № 2. С. 8–18.

5. *Анцыферова Л. И.* Условия деформаций развития личности и конструктивные силы человека / Л. И. Анцыферова // Психология личности: новые исследования / под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. Н. Володиной. Москва: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук, 1998. С. 38–66.

6. *Атлас* новых профессий [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://asi.ru/reports/34983/>.

7. *Белостоцкий А. М.* От профессиональных знаний – к транспрофессиональной компетентности / А. М. Белостоцкий, М. А. Дремина, С. И. Самыгин // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке: сборник материалов 2-й Всероссийской конференции, Екатеринбург, 28–29 мая 2015 г. / под ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Копнова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. С. 33–38.

8. *Беспалов И. А.* Профессиональный акмеологический потенциал руководящих кадров государственной службы Российской Федерации: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / И. А. Беспалов. Москва, 2008. 27 с.

9. *Бодалев А. А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. Москва: Флинта: Наука, 1998. 168 с.

10. *Бодалев А. А.* О предмете акмеологии / А. А. Бодалев // Психологический журнал. 1993. № 5. С. 73–79.

11. *Боровских А. В.* Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика / А. В. Боровских, Н. Х. Розов. Москва: МАКС Пресс, 2010. 80 с.

12. *Бочко Д. М.* Медиабезопасность и транспрофессионализм в современном дискурсе / Д. М. Бочко // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 21 (312). С. 87–92.

13. *Бударина А. О.* Результаты эмпирической проверки теории Дж. Л. Голланда на основе интерпретаций структуры гексогональной модели *RIASEC* для учителей английского языка Калининградской области / А. О. Бударина, О. Г. Морозов // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2013. Вып. 2. С. 99–107.

14. *Бутенко Т. П.* Субъективная неопределенность жизненных ситуаций: когнитивно-эмоциональные оценки и стратегии поведения: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Т. П. Бутенко. Москва, 2009. 28 с.

15. *Вахидова Л. В.* Структура транспрофессиональных компетенций специалистов среднего звена / Л. В. Вахидова, Э. М. Габитова // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 2 (44). Ч. 4. С. 13–15.

16. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.

17. *Вербицкий А. А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вебицкий. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 84 с.

18. *Гаврилов В. Е.* Использование модульного подхода для классификации профессий / В. Е. Гаврилов // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 111–117.

19. *Галажинский Э. В.* Типы магистратур и задачи цифровой экономики [Электронный ресурс] / Э. В. Галажинский. Режим доступа: <http://www.fondpotanin.ru/media/2018/04/25/1273664771/>.

20. *Генисаретский О. И.* Методологическая организация системной деятельности / О. И. Генисаретский // Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании. Теория и методология: сборник статей / отв. ред. Б. В. Сазонов. Москва: Стройиздат, 1975. С. 409–512.

21. *Голодец О. Ю.* Речь заместителя председателя Правительства РФ О. Ю. Голодец на форуме «Программа «5–100» Минобрнауки РФ по поддержке ведущих российских вузов и повышению их конкурентоспособности на международном уровне [Электронный ресурс] / О. Ю. Голодец. Режим доступа: <https://rueconomics.ru/285361-golodec-soobshchila-rashody-na-programmu-podderzhki-krupneishih-vuzov>.

22. *Гуревич П. С.* Философия: учебник для психологов / П. С. Гуревич. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Модек, 2004. 1128 с.

23. *Доценко О. Н.* Эмоциональная направленность представителей социномических профессий с различным уровнем выгорания: автореферат ... кандидата психологических наук / О. Н. Доценко. Москва, 2008. 28 с.

24. *Ермолаева Е. П.* Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 4. С. 51–59.

25. *Ефимова С. А.* Академические и профессиональные квалификации выпускников системы среднего профессионального образования / С. А. Ефимова // Образование и наука. 2016. № 5 (134). С. 68–82.

26. *Заводчиков Д. П.* Психология карьеры: учебное пособие / Д. П. Заводчиков, М. В. Кормильцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. 156 с.

27. *Зеер Э. Ф.* Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 8. С. 9–28.



28. Зеер Э. Ф. Мониторинг профессионального развития личности: теоретический аспект / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков // Образование и наука. 2002. № 5 (17). С. 127–139.

29. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер. 2-е изд., перераб., доп. Москва: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.

30. Зеер Э. Ф. Психолого-педагогическая платформа формирования транспрофессионализма педагога профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 6. С. 5–9.

31. Зеер Э. Ф. Самоопределение человека в современных конфликтующих реальностях / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. 2010. № 7 (75). С. 71–81.

32. Зеер Э. Ф. Форсайт-проект «Психолого-педагогическая образовательная платформа педагогов профессиональной школы» / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Научный диалог. 2016. № 11 (59). С. 387–399.

33. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14–20.

34. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1987. 208 с.

35. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 167 с.

36. Ключевые компетенции 2000: программный документ. [Б. м.]: Oxford Cambridge and RSA Examinations, 2000. 122 с.

37. Ковальчук М. В. Конвергенция наук и технологий – прорыв в будущее [Электронный ресурс] / М. В. Ковальчук // Российские нанотехнологии. 2011. № 1–2. Режим доступа: [http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d\\_no=38178](http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=38178).

38. Конанчук Д. С. EdTech: новая технологическая платформа в образовании / Д. С. Конанчук // Университетское образование: практика и анализ. 2013. № 5 (87). С. 65–73.

39. *Кормильцева М. В.* Социально-личностные компетенции студентов как фактор развития их профессиональной мобильности: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / М. В. Кормильцева. Екатеринбург, 2009. 24 с.

40. *Кормильцева М. В.* Социально-личностные компетенции студентов как фактор развития их профессиональной мобильности: диссертация ... кандидата психологических наук / М. В. Кормильцева. Екатеринбург, 2009. 190 с.

41. *Корнилова Т. В.* Психология риска и принятия решений: учебное пособие для вузов / Т. В. Корнилова. Москва: Аспект Пресс, 2003. 286 с.

42. *Кочетков Н. В.* Помогающие профессии в новых экономических условиях [Электронный ресурс] / Н. В. Кочетков. Режим доступа: [http://scepsis.net/library/id\\_3322.html](http://scepsis.net/library/id_3322.html).

43. *Кудряков С. А.* Безопасность как комплексная компетенция современных специалистов / С. А. Кудряков // Теория и практика современной науки. 2016. № 8 (14). С. 202–212.

44. *Куприянов Р. В.* Межличностные конфликты в диаде преподаватель – студент: монография / Р. В. Куприянов. Казань: Изд-во Казан. нац. исслед. технол. ун-та, 2011. 193 с.

45. *Лотова И. П.* Развитие профессиональной карьеры кадров государственной службы: диссертация ... доктора психологических наук / И. П. Лотова. Москва, 2004. 398 с.

46. *Малинецкий Г.* Доклад о перспективах РФ [Электронный ресурс] / Г. Малинецкий. Режим доступа: <http://www.nanonewsnet.ru/articles/2009/georgii-malinetskii-doklad-o-perspektivakh-rf>.

47. *Малиновский В. П.* Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий [Электронный ресурс] / В. П. Малиновский // Векторы развития российской науки: Российское экспертное обозрение. 2007. № 3 (21). С. 21–24. Режим доступа: <http://www.protown.ru/information/articles/3344/html>.

48. *Марков В. Н.* Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация: авто-

реферат диссертации ... доктора психологических наук / В. Н. Марков. Москва, 2004. 56 с.

49. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. Москва: Знание, 1996. 308 с.

50. *Маслоу А. Х.* Мотивация и личность: перевод с английского / А. Х. Маслоу. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 352 с.

51. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. Москва: Педагогика, 1986. 256 с.

52. *Минкина О. В.* Консультирование по карьере: учебное пособие / О. В. Минкина, В. К. Шаповалов. Москва: Акад. проект, 2008. 282 с.

53. *Митина Л. М.* Психология развития конкурентоспособной личности: учебно-методическое пособие / Л. М. Митина. 2-е изд., стер. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. 400 с.

54. *Моргун В. Ф.* Концепция многомерного развития личности и ее приложения / В. Ф. Моргун // Философская и социологическая мысль. 1992. № 2. С. 13–19.

55. *Навыки будущего: Что нужно знать и уметь в новом сложном мире* [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://futuref.org/futureskills\\_ru](http://futuref.org/futureskills_ru).

56. *Новиков А. М.* Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. Москва: Эгвес, 2008. 136 с.

57. *Носкова О. Г.* История психологии труда в России (1917–1957): учебное пособие / О. Г. Носкова; под ред. Е. А. Климова. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1997. 334 с.

58. *Об образовании* в Российской Федерации: Федеральный закон РФ от 1 сентября 2013 г. № 273-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 21.10.2014) [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_166143/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166143/).

59. *Позднякова В. И.* Опыт управления процессом транспрофессионализации в образовательной среде вуза / В. И. Позднякова // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке: сборник мате-

риалов 2-й Всероссийской конференции, Екатеринбург, 28–29 мая 2015 г. / под ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Копнова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. С. 93–99.

60. *Программа «Настройка образовательных структур в Европе» (Проект TUNING)* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.iori.hse.ru/tuning/>.

61. *Программа «Цифровая экономика Российской Федерации»* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://government.ru/rugovclassifier/614/main/>.

62. *Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»* (утвержден приказом Минтруда России от 24 июля 2015 г. № 514н.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psyjournals.ru>.

63. *Прянишников Н. Е.* Новая категория профессионалов: разговор в новосибирской «Трубе» [Электронный ресурс] / Н. Е. Прянишников // 60 параллель. 2009. № 2 (33). С. 36–41. Режим доступа: <https://docplayer.ru/83488367-Novaya-kategoriya-professionalov.html>.

64. *Репкин В. В.* О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности / В. В. Репкин, Г. В. Репкина, Е. В. Заика // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 7–13.

65. *Розмирович С. Д.* Цифровая реальность [Электронный ресурс] / С. Д. Розмирович. Режим доступа: [http://stimul.online/articles/analytics/tsifrovaya\\_realnost/](http://stimul.online/articles/analytics/tsifrovaya_realnost/).

66. *Сидоров П. И.* Адаптивный профессиогенез как основа непрерывного развития личности врача / П. И. Сидоров, А. А. Новикова // Экология человека. 2011. № 7. С. 33–37.

67. *Словарь психолога-практика* / сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест; Москва: АСТ, 2001. 976 с.

68. *Соломин В. П.* Гуманитарные технологии как инновация в образовании / В. П. Соломин // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. Вып. 4 (106). С. 14–20.

69. *Сорокоумова С. Н.* Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий / С. Н. Сорокоумова, В. П. Исаев // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 186–190.

70. *Социономические* профессии («человек – человек») [Электронный ресурс] // Атлас профессий. Режим доступа: <http://www.rabota-enisey.ru/atlas/human-human>.

71. *Столичный* центр профориентации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.shkolniki.ru/human/>.

72. *Сыманюк Э. Э.* Психологические барьеры профессионального развития личности / Э. Э. Сыманюк. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. 252 с.

73. *Ткаченко Е. В.* Проблемные вопросы развития профессионального образования в России / Е. В. Ткаченко // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009. № 1 (1). С. 10–12.

74. *Третьякова В. С.* Роль законов психологии в личностной и профессиональной реализации врача / В. С. Третьякова, Т. В. Носакова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 21-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 25–26 мая 2016 г. / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. С. 294–298.

75. *Фабер В. О.* Проблема неопределенности в структуре философского знания (онтологический, гносеологический, антропологический анализ): автореферат диссертации ... кандидата философских наук / В. О. Фабер. Саратов, 2004. 22 с.

76. *Хуторской А. В.* Определение общепредметного содержания и ключевые компетенции как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / А. В. Хуторской // Компетентность в образовании: опыт проектирования: сборник научных трудов / под ред. А. В. Хуторского. Москва: ИНЭК, 2007. 327 с.

77. *Цыгулева М. В.* Развитие рефлексивного компонента профессиональной компетентности будущих инженеров в процессе изучения

гуманитарных дисциплин: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / М. В. Цыгулева. Омск, 2017. 24 с.

78. *Шваб К.* Четвертая промышленная революция / К. Шваб. Москва: Эксмо, 2016. 208 с.

79. *Юревич А. В.* Асимметричное будущее / А. В. Юревич // Вопросы философии. 2008. № 7. С. 76–89.

80. *Якунина Ю. Е.* Субъективные критерии эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа «человек – человек»: диссертация ... кандидата психологических наук / Ю. Е. Якунина. Москва, 2004. 175 с.

81. *Ялалов Ф. Г.* Профессиональная многомерность: монография / Ф. Г. Ялалов. Казань: Центр инновац. технологий, 2013. 180 с.

82. *Ялалов Ф. Г.* Профессиональная многомерность: многомерные компетенции / Ф. Г. Ялалов // Филология и наука. 2015. № 2 (40). С. 326–330.

83. *Barr H.* Interprofessional education / H. Barr. New York; London: John Wiley & Sons, 2002. 47 p.

84. *Baudrillard J.* The Consumer Society. Myths & Structures / J. Baudrillard. London: SAGE Publications, 1998. 224 p.

85. *Dordick H.* The Information Society: A Retrospective View / H. Dordick, G. Wang. London: Newbury Park, 1993. 576 p.

86. *Harden R. M.* Effective multiprofessional education: A three dimensional perspective / R. M. Harden // Medical Teacher. 1998. № 20. P. 409–416.

87. *Holland J. L.* Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments [Electronic resource] / J. L. Holland. Access mode: <http://www.parinc.com>.

88. *Holland's* Theory in international context: applicability of RIASEC structure and assessments / E. Bullock [et al.] // Technical Report. 2010. № 50. P. 29–58.

89. *Horsburgh M.* Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning / M. Horsburgh,

R. Lamdin, E. Williamson // Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION. 2001. № 35 (9). P. 876–883.

90. *Lombard M.* At the heart of it all: The concept of presence [Electronic resource] / M. Lombard, T. Ditton // Journal of Computer-Mediated Communication. 1997. № 3 (2). Access mode: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue2/>.

91. *Perkin G.* The Third Revolution: Professional Society in International Perspective / G. Perkin. London: Routledge, 1996. 272 p.

92. *Potocnik J.* European Technology Platforms: Making the Move to Implementation [Electronic resource] // Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms, 16 Decemer, Brussels, 2005. Access mode: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/european-technology-platforms-makingmove-implementation>.

93. *Powell J.* Professionalism, multi-professionalism, inter-professionalism and transprofessionalism [Electronic resource] / J. Powell, A. Piccard. Access mode: <http://www.atee2005.nl/download/papers.2005>.

94. *Racko G.* Developing collaborative professionalism: an investigation of status differentiation in academic organizations in knowledge transfer partnerships / G. Racko, E. Oborn, M. Barrett // The International Journal of Human Resource Management. 2017. P. 1–22.

95. *The Relationship of Time Perspective and Subjective Perceptions of Students as the Empirical Base for Individualization of the Educational Path* / D. P. Zavodchikov [et al.] // IEJME Mathematics Education. 2016. № 11 (7). P. 2678–2701.

96. *Zeer E. F.* Technological Platform for Realization of Students' Individual Educational Trajectories in a Vocational School / E. F. Zeer, A. V. Streltsov // IEJME Mathematics Education. 2016. № 11 (7). P. 2639–2650.