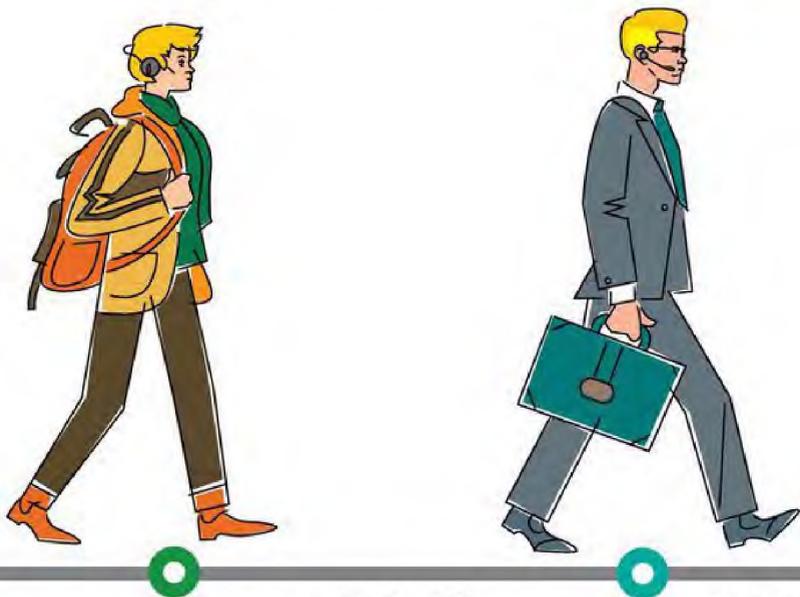


Г. Е. Соловьев

**ДВУХПороГОВАЯ МОДЕЛЬ
ПЕРЕХОДА МОЛОДЕЖИ
ОТ ОБРАЗОВАНИЯ К ЗАНЯТОСТИ:
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ**



студент

МОЛОДОЙ
СПЕЦИАЛИСТ

ОПЫТНЫЙ
СПЕЦИАЛИСТ



Ижевск
2025

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
Институт педагогики, психологии и социальных технологий
Кафедра педагогики и педагогической психологии

Г. Е. Соловьев

**ДВУХПороговая модель перехода молодежи
от образования к занятости:
зарубежный опыт**

Монография



Ижевск
2025

УДК 37.09:331.5 (430)

ББК 74.04

С603

Рецензенты: д-р психол. наук, профессор, каф. возрастной психологии ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» **А. А. Баранов,**

д-р пед. наук, профессор каф. психолого-педагогического и дефектологического образования Филиала ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко» в г. Ижевске **И. А. Гришанова.**

Соловьев Г. Е.

С603 Двухпороговая модель перехода молодежи от образования к занятости: зарубежный опыт : монография / Г.Е. Соловьев. – Ижевск : Удмуртский университет, 2025. – 153 с.

ISBN 978-5-4312-1336-6

DOI: 10.35634/978-5-4312-1336-6-2025-1-153

В монографии путь к профессии реконструируется как последовательность переходов и порогов в учреждениях общего и профессионального образования. Исследование основывается на «двухпороговой модели», установленной в области профессионального образования и исследований рынка труда для описания выбора профессии и доступа к ней. Конкретно рассматриваются переходные модели на первом и втором порогах, то есть на стыках, структурирующих процесс обучения между общеобразовательной школой, профессиональной подготовкой и последующим началом профессиональной деятельности.

Книга предназначена для специалистов в области психологии и педагогики.

УДК 37.09:331.5 (430)

ББК 74.04

ISBN 978-5-4312-1336-6

DOI: 10.35634/978-5-4312-1336-6-2025-1-153

© Соловьев Г. Е., 2025

© ФГБОУ ВО «Удмуртский

государственный университет, 2025

ВВЕДЕНИЕ

Социально-экономические преобразования в нашей стране, связанные с переходом к рыночным отношениям, породили множество проблем, одной из которых является проблема безработицы и трудоустройства подрастающего поколения. Возникновение данной проблемы вызвало необходимость нового подхода к решению задач самореализации и самоопределения личности в профессиональной деятельности, адекватного выбора карьеры, сферы приложения личных возможностей в соответствии с определёнными способностями и склонностями к выбранной профессии.

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы выводит вопросы профориентации и трудоустройства выпускников вузов на первый план и ставит задачу по повышению этого показателя [15]. Министерством образования ставится задача по повышению к 2024 году показателя трудоустроенных по полученному направлению подготовки выпускников вузов до 90% и закрепление их в профессии [14]. Эту задачу сложно решить без обновления системы профориентации в школах и вузах, а также содействия занятости выпускников в вузах, что актуализирует необходимость проведения исследований в данном направлении.

Выбор жизненного и профессионального пути учащимися начинается не с момента обучения в вузе, а задолго до этого – ещё в школе. В связи с этим одной из важнейших задач общеобразовательной школы является создание условий для самоопределения личности, обеспечение высокого уровня профессиональной мобильности человека в современных условиях.

Переход из школы в дальнейшее образование и путь в трудовую жизнь становится фазой перехода, которая содержит совершенно новые требования для ее преодоления. В научных

исследованиях подчеркивается, что переходы и их формы являются критическим событием в образовательной биографии молодых людей. Это связано с серьезными изменениями жизненных связей, ускоряющимися процессами и новыми формированиями психических качеств и отношений к другим личностям.

С точки зрения жизненного пути, возможность получения образования обычно ограничивается коротким «деликатным периодом» в жизни. Выбор профессии, в частности первичный выбор профессии, выбор при переходе из школы и достижении первого места в системе занятости, может быть описан как «выбор судьбы», потому что он имеет решающий и значимый вес [21, s. 4].

Поэтому ранние решения о выборе профессии не всегда могут быть пересмотрены в более позднем периоде жизни. Таким образом, процессы принятия решений на начальном этапе профессионального становления обычно имеют долгосрочные последствия для рынка труда и, следовательно, жизненных возможностей людей.

Путь к профессии в монографии реконструируется как последовательность переходов и порогов в учреждениях общего и профессионального образования. Исследование основывается на «двухпороговой модели» перехода к профессии, установленной в области профессионального образования и исследований рынка труда для описания выбора профессии и доступа к ней. Еще в 1970-х годах была предложена двухпороговая модель, с помощью которой путь к трудовой деятельности разбивается на этапы [77]. Функция модели заключается в том, чтобы сделать измеримыми притоки и оттоки в профессиональное образование. Конкретно рассматриваются переходные модели на первом и втором порогах, то есть на стыках, структурирующих процесс обучения между общеобразователь-

ной школой, профессиональной подготовкой и последующим началом профессиональной деятельности.

Переход от общеобразовательной школы к начальному профессиональному образованию привлекает большое внимание общественности. Переходный период в зарубежной системе образования является решающим этапом для достижения образовательных успехов, профессионального роста и участия молодых людей в жизни общества. Управление переходным периодом в образовании и его организация оказывают значительное влияние на образовательные биографии детей и подростков [82].

Повышению эффективности образовательного перехода способствует управление системой «школа-вуз», представляющая собой многоуровневую структуру, открывающую новые возможности не только для взаимодействия общеобразовательных учреждений с вузами, но и обеспечивающую более успешное развитие гармоничной и разносторонне развитой личности.

Вопрос трудоустройства студентов и повышения уровня занятости молодых специалистов также приобретает в современных условиях особую актуальность. В современных условиях международной конкуренции необходима мощная национальная образовательная система, обеспечивающая развитие необходимых профессиональных навыков и ориентированная на требования рынка труда. Она должна обеспечивать оптимальные возможности трудоустройства для каждого человека. Таким образом, возможность трудоустройства выпускников вузов является ключевым вопросом для будущего нашей страны.

В связи с рыночным механизмом спроса и предложения рабочей силы, необходим новый взгляд на взаимодействие системы образования и рынка труда. Трудности, которые испытывают выпускники при трудоустройстве, связаны как с не-

соответствием профессиональных качеств выпускников вузов требованиям, предъявляемым современным рынком труда, так и неготовностью молодых специалистов к самостоятельному трудоустройству после окончания вуза. В связи с этим возникает необходимость создания в вузе условий, необходимых для развития профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих конкурентоспособность молодых специалистов, построение их дальнейшей успешной профессиональной карьеры.

Тема настоящего исследования обусловлена противоречием между необходимостью критического анализа и творческого использования зарубежного опыта модернизации профессионального образования в современных условиях и недостаточной изученностью этого опыта в отечественной педагогической науке. Поэтому изучение накопленного зарубежного образовательного опыта представляет большой интерес для отечественной науки и научного исследования, при условии его критического осмысления.

Монография состоит из трех глав. В первой главе раскрывается феномен перехода в научной литературе, рассматриваются концепции перехода. Во второй главе основное внимание уделяется изучению первого порога (переходу от школы к вузу) и описываются различные формы и методы управления переходом на уровне школы и вуза.

В третьей главе дана характеристика второго порога (перехода от вуза к профессиональной деятельности). В главе раскрыты вопросы формирования готовности студентов к трудоустройству в процессе обучения в вузе, а также обеспечения условий успешного трудоустройства выпускников на основе сотрудничества вуза и компаний.

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1. Переход как предмет исследования в современной научной литературе

В первую очередь нужно раскрыть содержание понятия «переход». В повседневном языке термин «переход» преимущественно используется в значении изменения места пересечения (например, пересечение границы, железнодорожного переезда), входа или выхода, движения между двумя твердо определенными точками. Переходы характеризуются не только движением, но и их регулированием, т. е. учетом определенных предпосылок и условий. В научных публикациях переходы означают изменения состояния: изменения энергетического уровня электрона, толчки или скачки в развитии организмов или социальные изменения состояния.

Помимо перехода, существует ряд конкурирующих терминов для обозначения изменений состояния в течение жизни. Термин транзиция (с лат. «transire» – переходить) имеет то же буквальное значение, что и термин переход. Этот термин в начале 1990-х годов впервые ввел Х. Вельцер (1993). Он определяет транзицию как социальный процесс, в «котором привычки, рутинные действия, интерпретации и состояние знаний всех участников могут подвергаться модификации» [104].

Понятие инициации обозначает ритуальную практику принятия в группу и (или) установки на новую роль. В антропологии термин инициация до сих пор используется в основном для изучения ритуальных практик вхождения во взрослую роль.

Термин «переход статуса» относится к социальным механизмам, с помощью которых индивиды достигают новых ста-

тусных позиций в течение своей жизни. Долгое время этот термин использовался преимущественно в социологии и обозначал то, как индивидуальные жизненные курсы координируются с процессом социального воспроизводства [61].

В течение своей жизни люди сталкиваются с различными переходными периодами. Сюда входят переходы от одного этапа жизни к другому, а также переходы от одного вида деятельности к другому или от одной ситуации к другой. Переходы – это «центральный момент в отношениях между личностью и обществом» [99, s. 47]. В ходе этого процесса человек должен отказаться от привычного статуса и принять новый. Они представляют собой фазы, которые в первую очередь характеризуются неопределенностью. Развитие личности приводит к новым перспективам, которые предполагают принятие или изменение новой ситуации, а также активизация деятельности, чтобы справиться с этими изменениями [54, s. 40].

После окончания общеобразовательной школы перед молодыми людьми встает задача перехода к трудовой деятельности. Этап перехода из школы в профессиональное или академическое учебное заведение представляет собой сложный статусный переход в биографии молодых людей. У. Бронфенбреннер определяет эту фазу как экологический переход, поскольку она предполагает изменения, как роли, так и окружения индивида. Процесс перехода начинается со школьной профессиональной ориентации в качестве подготовки и заканчивается переходом к дальнейшему ученичеству или к профессиональной деятельности.

Переходы представляют собой опорные точки для развития личности и подчеркивают процессуальный характер жизненного пути, а также важность личных и социальных ресурсов для их преодоления. Переход к профессии можно рассматри-

вать как жизненное событие, которое является важной вехой в жизненном пути и поворотным моментом, который проявляется не только в выходе из подросткового возраста, но и в переходе к взрослой жизни.

Переходные процессы связаны с социальными институтами и их нормативными ожиданиями и разрабатываются в соответствии с ними. Однако институциональные и структурные проблемы также играют важную роль при переходе от школы к будущей профессии, которые решаются с помощью создания мер переходной системы [53].

Переход от школы в мир труда или дальнейшего образования заложен в социальных и общественных структурах, которые также подвержены изменениям. В последние десятилетия происходят структурные изменения в мире труда. Разделение труда в современных обществах с промышленным производством и рыночной экономикой имеет центральное значение для этих событий.

В связи с социальными изменениями, начавшимися в 1970-х годах, переход от школы к дальнейшему образованию или к работе становится более длительным, растет неопределенность в отношении будущего, увеличивается уровень безработицы.

Переходы в жизненных траекториях людей характеризуются разнообразными и меняющимися социально-структурными условиями. «Переходы» – это, глубокие переломы в жизненной биографии, такие как переходы из детского сада в начальную школу, из школы на работу, из университета на работу, изменения статуса, изменения (финансовых) жизненных ситуаций и т. д., которые обсуждаются и специально исследуются [66].

В педагогической науке рассматривают переходы в первую очередь как изменение статуса между социальными ролями, этапами жизни или позициями. В связи с этим в центре

внимания находится вопрос о том, с какими потребностями сталкиваются люди, какие навыки им необходимы, чтобы справиться с переходным периодом, и какие институциональные формы поддержки доступны или необходимы. Таким образом, эта перспектива подчеркивает социальные или институциональные требования и ожидания и заинтересована в том, как люди справляются с ними [99].

Также рассматривают переходы в течение жизни с точки зрения людей. Переходы понимаются как фазы жизни, в которых ранее самоочевидные вещи исчезают и ищутся новые знания, ориентиры и концепции действия. Переходы воспринимаются как «интерфейсы индивидуальных биографических процессов и социальных структур» и подчеркивают, что именно в переходах может быть изучена взаимосвязь между возможностями действия, структурированными институциональными ориентирами, и индивидуальными жизненными решениями и стратегиями преодоления [45, s. 113]. В теоретических и эмпирических работах реконструируется то, как индивиды взаимодействуют со своей социальной, культурной и материальной средой в контексте своей жизненной истории и какие факторы могут приводить к трансформациям процессов обучения и воспитания в течение жизни.

Современные исследования переходного периода обращают особое внимание на дестандартизацию и индивидуализацию жизненного пути. В исследованиях переходного периода сегодня существуют различные междисциплинарные направления, которые обращают внимание на необходимость рефлексивной реконструкции жизни (процессов) [18].

Причиной научного интереса к переходному процессу стало явление безработицы среди молодежи и, соответственно, переход так называемой «неблагополучной» молодежи от учебы

к работе. Исследования переходного периода, которые проводились под влиянием национальных институтов государства и международных организаций, в первую очередь задавались вопросом: кто или какие молодые люди подвергаются наибольшему риску исключения и в каких социально-экономических условиях, и какие структурные политические и (или) педагогические меры наиболее эффективны для их компенсации [43].

Переходные периоды исследуются и рассматриваются как рискованные и нуждающиеся в поддержке [100]. Даже сегодня термин «переходная система» относится в большей мере к области компенсационных мер для молодых людей, не имеющих образования [42, s. 665]. Поэтому некоторые авторы говорят о необходимости расширения предметного поля переходного периода, включая в предмет исследования также молодежь, не находящуюся в трудной жизненной ситуации. Они предлагают ввести новые направления в педагогической науке – педагогику переходов (ориентированную на все категории населения) и социальную педагогику переходов (ориентированную на специальные группы, нуждающихся в помощи и поддержке).

Педагогика переходов характеризуется тем, что ее точкой отсчета является поддержка адресатов в переходных периодах жизненного пути. Таким образом, педагогическая деятельность направлена в первую очередь не на конкретные возрастные группы, такие как дети, подростки или взрослые, а на людей, оказавшихся в особых переходных ситуациях. Например, дети, находящиеся при переходе в детский сад, матери или отцы в процессе перехода к родительству или люди (разных возрастов), которые сталкиваются с проблемами, связанными с мобильностью или миграцией [66].

Педагогика переходов, таким образом, объединяет педагогические феномены, связанные с такими ключевыми понятиями как индивидуализация, субъект, жизненный путь. Они ха-

рактируются тем, что педагогическая деятельность не ориентирована в первую очередь на социально-воспитательные цели, а особое внимание уделяется развитию индивидуальных компетенций обучающихся. Соответственно, педагогика переходов призвана поддержать испытуемых в их учебном и образовательном процессах и помочь им приобрести необходимые компетенции, а также рефлексивно реагировать на изменившиеся требования и учитывать собственные цели и перспективы.

Социально-педагогический подход к переходу заключается в том, чтобы подготовить человека к предстоящему переходу, сопровождать его или компенсировать последствия неудавшегося перехода. Социально-педагогическая поддержка призвана учитывать зачастую сложные жизненные ситуации молодых людей из неблагополучных в образовательном отношении и социально маргинализированных слоев населения [100, s. 1712].

Под понятием **«менеджмент перехода»** понимаются структурные подходы к облегчению перехода от системы школьного образования в систему профессионального образования, а также различного рода мероприятия поддержки индивидуального самоопределения (например, мероприятия профессиональной ориентации, консультирования, помощи при поиске работы и другие).

Управление переходным периодом в более узком смысле начинается примерно за год до того, как ученики должны покинуть среднюю школу. В связи с этим возникает вопрос о конкретной перспективе последующих действий для ученика. Важно информировать молодых людей о различных сферах профессиональной деятельности и профилях работы, организовывать вместе с ними процесс принятия решений и развивать навыки принятия решений. Восприятие молодыми людьми

самих себя и других должно быть соотнесено друг с другом, а региональные компании должны быть заинтересованы в поддержке или помощи в сотрудничестве.

В настоящее время управление переходным периодом – это область, в которой появилось много новых профессий: помощники по карьере для молодежи, тренеры по трудоустройству, консультанты по началу карьеры и т. д. Широкий спектр задач также решается посредством целого ряда профессий, которые всегда активно принимают участие в переходе от школы к дальнейшему образованию или к работе (учителя, консультанты, социальные работники в сфере социальной работы с молодежью и профессиональной помощи молодежи).

Менеджмент перехода в научной литературе рассматривается на трех уровнях (рис. 1). На индивидуальном уровне представляет особый интерес повседневное преодоление и усиление способности к действию и профессиональному взаимодействию с ситуациями перехода. [41].

Индивидуальный уровень формирования переходных процессов – это их субъективное преодоление. Копинг (адаптация к стрессу) здесь понимается не столько с точки зрения результата (успеха или неудачи), сколько с точки зрения мотивации к действию и самого процесса преодоления, т. е. как активное стремление восстановить, сохранить или расширить биографическую способность действовать в течение жизни. Это включает в себя работу с новыми ролевыми ожиданиями, их принятие, а также отвержение или непризнание девиантных способов поведения.

На втором уровне рассматривается организация, которая играет важную роль в процессе перехода. Здесь речь идет о вопросе, как организация должна создаваться, чтобы быть готовой к оказанию поддержки молодежи. Фокус внимания направлен

на изменение самопонимания социальной организации к «производственному мышлению» («духа организации»), к повышенной гибкости, чтобы можно было реагировать на возникающие социальные требования. Второй уровень организации перехода – это уровень институтов, а также неформальных коллективных организаций, в рамках которых на практике происходят индивидуальные переходы.

Программы профориентации в первую очередь осуществляются школами и службами занятости. Они несут совместную ответственность за то, чтобы все ученики получали раннюю и всестороннюю помощь и поддержку в процессе профессиональной ориентации. Однако и другие социальные участники также призваны внести свой вклад, особенно если учесть, что компании и предприятия заинтересованы в успешной профессиональной ориентации.

Институциональное регулирование заключается в (юридическом, организационном или ритуальном) обозначении предпосылок перехода (по возрасту или способностям), в программах процесса, в контроле и санкционировании процессов перехода, а также частично в компенсационных мероприятиях «вторичной нормализации» в случае трудности преодоления перехода.



Рис. 1. Уровни менеджмента перехода

Менеджмент перехода содержит также третий уровень, точнее инфраструктуру для поддержки людей при преодолении переходов. На этом уровне создание перехода школа – будущая профессия понимается, как важная образовательно-политическая задача. Из документов национальной системы образования следует, что система перехода рассматривается как третья колонна профессионального образования наряду со школьным профессиональным образованием и дуальной системой.

С точки зрения переходного периода акцент переносится на задачу сотрудничества между учреждениями, связанными с целевой группой (например, между детским садом и начальной школой или между университетом и рынком труда).

Помимо развития сотрудничества, управление переходным периодом включает в себя анализ и дальнейшее развитие региональных образовательных пространств (управление муниципальным образованием) и, таким образом, затрагивает аспекты развития социального пространства и работы с сообществом.

Региональная сеть может быть использована для улучшения условий перехода учеников, а также для обсуждения потребностей школы в поддержке с точки зрения профориентации. Региональные сети предлагают новые идеи и контакты с потенциальными или уже активными партнерами по сотрудничеству, которые, в свою очередь, хотят быть в курсе событий в школе.

Участие в региональной сети предлагает потенциальные структуры поддержки как для школы в целом, так и для отдельного ученика. В определенной степени отдельной задачей является и само сотрудничество с различными участниками переходного процесса: чем больше участников, тем четче должны быть определены задачи и обязанности друг друга, чтобы сеть работала эффективно. Это требует времени для организации и коммуникации сети.

Регионализация этой задачи поддерживается и продвигается на фоне того, что молодые люди все чаще ищут возможности обучения в первую очередь в своем регионе и что различные предложения в регионе лучше всего известны властям и учреждениям, работающим в нем. Так например, в Германии (земля Северный Рейн-Вестфалия) были созданы рабочие группы, в которых представлены школы, а также службы занятости, организации по защите детей и молодежи и ассоциации работодателей. Созданы региональные центры управления переходным периодом, некоторые из которых финансируются государством. В некоторых регионах созданы образовательные бюро или сетевые центры (например, в Саксонии-Анхальт). Подобные концепции управления переходным периодом будут успешными только в том случае, если они будут координироваться на уровне местных властей, и обеспечены долгосрочным финансированием [40].

Примером сетевого взаимодействия при организации перехода школа – будущая профессия является опыт Нидерландов. В Нидерландах существуют так называемые школы-соседи, которые очень сознательно фокусируются на позитивном формировании этого переходного опыта [89].

В рамках программы «Rotterdams Offensief» в Нидерландах были созданы две типовые школы для выпускников школ в возрасте от 16 до 23 лет с многочисленными нагрузками. Они могут начать обучение в школе по соседству в любое время, т. е. прием в школу не зависит от официального начала учебного года. Завершение программы также не определяется институциональными структурами, а основывается на достижении самостоятельно поставленной цели. Молодые люди получают персонального тьютора, который помогает им, например, составить план личного развития.

Школа уделяет особое внимание среде проживания и обучения молодых людей, в частности, ближайшему окружению школы. Школа тесно сотрудничает с местными жителями, работодателями, предприятиями, общественными организациями и т. д. Поэтому молодые люди также должны работать над заданиями и проектами, которые актуальны и полезны для района (например, ремонт детских игровых площадок, уход за садами в районе). Иногда молодым людям помогают в их работе жители, бизнесмены или торговцы из микрорайона.

Родители и друзья также вовлекаются в процесс. Вся деятельность документируется в личном портфолио. Школа микрорайона организует переход в последующую школу или учебное заведение, где участников выводят из здания старой школы и с распростертыми объятиями встречают директора нового учебного заведения. Это происходит в присутствии родителей, воспитателей, друзей, жителей района, а также компаний, где работали молодые люди. Большое значение придается символике и признательности участников, которые в свою очередь благодарят район за поддержку.

Таким образом, переходы – это места сотрудничества в системе образования, которые требуют от действующих игроков (учащихся, родителей и учителей и других социальных структур) принятия важных решений в выборе ожидаемой карьеры в школе, колледже или профессии и обеспечения надежного процесса перехода.

1.2. Концептуальные подходы к изучению перехода

Переходы – это моменты неопределенности и незащищенности в процессе социализации: неопределенности, поскольку они происходят в промежуточных пространствах между социально защищенными позициями. Неопределенность с социаль-

ной точки зрения, заключается в том, что неясно, принимают ли субъекты перехода, назначенные роли в соответствии с преобладающей нормативностью. Неопределенность с индивидуальной точки зрения проявляется в том, будет ли человек самим собой после перехода и принятия новой роли [100].

То, как общество справляется с неопределенностью и незащищенностью, отражается в ритуализированных и институционализированных процедурах формирования переходов, которые включают временные маркеры, процедуры и ответственных субъектов.

В исследованиях переходного периода можно выделить различные подходы и концепты категоризации переходов. Е. Шумахер говорит о «единообразных» и «специфических» переходах, причем первые имеют отношение к институциональным условиям (например, переход из детского сада в школу, из школы в вуз или в профессию) [99].

Под характеристикой «специфический» переход понимается перепрыгивание от класса к классу и носит индивидуальный (особенный) характер. По мнению М. Эккерта, который рассматривал переходы в системе образования, основными являются институциональные переходы от общеобразовательной школы в высшую школу или в профессиональную жизнь [33].

К. Бурман говорит о «переходах в социальных системах» и рассматривает переход от школы или высшей школы в профессиональную практику [45]. Б. Штаубер и А. Вальтер акцентируют внимание на «биографических переходах» и при этом фокусируются на механизмах деструктуризации жизненного пути [99]. Г. Куча различает субъектно-ориентированный подход, в котором на первый план выходят связанные с переходным периодом проблемы адаптации к новым условиям и формы их преодоления индивидом, и структурный подход, когда

в центре внимания оказываются институты и связанные с ними механизмы контроля и социальной стандартизации [75].

По мнению В. Фельден, можно провести различие между подходом «исследования жизненного пути», в котором основное внимание уделяется переходам в течение жизни, и подходом «биографического исследования», в котором речь идет о личной точке зрения человека относительно конкретного перехода [55].

Корни исследований переходного периода лежат в антропологии. С XVI века обряды инициации интерпретируются как способ понимания чужих обществ. Многие из этих исследований используют сравнение примитивных и цивилизованных обществ. Антропологические исследования определяют переходы как универсалию человеческого развития и социализации.

Исследования переходных периодов с середины 1980-х годов в меньшей степени связаны с антропологической и этнометодологической традицией, а в большей степени с социологическими исследованиями образования и жизненных курсов.

В Германии исследование перехода начинается в 1960-е годы в связи с образовательно-политической дискуссией, которая была нацелена на улучшение образовательных шансов, благодаря реформированию школьной системы. В центре исследования перехода стоял выбор перехода при смене основной школы в первую ступень среднего образования. Исследовались факторы влияния, которые способствовали образовательным процессам отдельных индивидов.

В конце 1970-х годов появились субъективно ориентированные подходы исследования переходов, которые были связаны с проблемами отдельных школьников. При этом особое внимание уделялось, с одной стороны, изучению проблем, с которыми школьники сталкиваются при приспособлении к новым нормам, а с другой стороны, анализу способов их преодоления. Иссле-

дование перехода ориентируется на множество концептов различных фаз жизненного пути личности, как, например, психология развития и анализ критических жизненных событий.

С 2000-х годов в исследованиях переходного периода намечается методологический подход путем интеграции следующих исследовательских перспектив:

- биографические исследования в социальных и образовательных науках последовательно анализируют процессы социализации в режиме жизненного пути с точки зрения субъекта как взаимосвязь между институтами жизненного пути и их актуализацией индивидами. Такие понятия, как биографизация, биографичность и процессуальность жизненного пути акцентирует внимание на том, что субъективные истории жизни протекают иначе, чем «нормальные» сценарии жизненного пути и жизненные пути, наблюдаемые со стороны;

- исследования переходного периода в социальной психологии и психологии развития ориентированы на изучение непрерывности и прерывистости процессов развития личности, не упуская из виду взаимосвязь с внешними аспектами жизненного пути;

- социально-педагогическая концепция интерпретирует способы поведения в процессе перехода, которые маркируются как девиантные [99].

Исследование жизненного пути и исследование биографии – это два основных подхода в социальных исследованиях, которые рассматривают переходы на протяжении жизни. В то время как исследования жизненного пути представляют собой социологический взгляд «со стороны» и рассматривают переходы и траектории людей в социальных контекстах, то биографические исследования заинтересованы в том, чтобы зафиксировать и реконструировать взгляды людей на свою собственную жизнь.

В соответствии с этой основной задачей исследования жизненного пути работают преимущественно с количественными методами, в то время как биографические исследования ориентированы на качественный подход. Это не означает, что исследования жизненного пути рассматривают только макро и мезосоциологический уровень, а биографические исследования – только микросоциологический уровень. Общим для обоих подходов является то, что они стремятся связать социально-институциональную и индивидуальную перспективы.

В последнее время в поле зрения попадают различные сферы жизни и социализации, которые актуализируют тему перехода:

- переход к проживанию как частичный переход, который часто сводится к последствиям перехода к оплачиваемой работе в молодом возрасте или к ограничению автономной жизни в старости [44];

- создание семьи как частичный переход, который проблематизируется и стигматизируется, если он происходит слишком рано (подростковые беременности) или слишком поздно [100];

- переходы в высшие учебные заведения как образовательные переходы молодых женщин и мужчин, которые не рассматриваются как неблагоприятные [54];

- анализы переходов в раннем детстве в детский сад или начальную школу, которые показывают детство не только как процесс развития, но и как институциональную конструкцию [31];

- обучение в течение всей жизни, как новая задача пожизненного биографического обучения, которое влечет за собой новые переходы [25].

Изменения в биографических нарративах, которые происходят в разные моменты жизненного пути, также интерпретируются как переходы.

Эти содержательно различные переходы происходят одновременно. Они имеют собственную логику и динамику, они могут генерировать противоречия и ставить молодых людей опять перед новыми требованиями.

Эти подходы показывают, что переходы предлагают широкий подход к различным темам и предметам исследования, даже если они определяются совершенно по-разному. Концепция перехода является плодотворным подходом для изучения индивидуализированных, обратимых и фрагментарных форм социализации, выходящих за рамки линейного хода жизни и биографии.

В современной научной литературе выделяются три подхода к изучению переходов: обряды переходов (А. ван Геннеп), переходы статуса (Б. Глассер и А. Страусс) и транзиции (Х. Вельцер).

Концепция обрядов перехода по Арнольду ван Геннепу

Определённые этапы жизни человека во всех культурах сопровождаются конкретными церемониями и ритуалами, и по сей день это не утратило своего значения. В настоящее время ключевые моменты жизни человека, отмечающие его переход в другое социальное состояние (статус), также сопровождаются определёнными обрядами перехода.

Большинство культур маркирует обрядами перехода всю человеческую жизнь, отмечая значимые этапы от рождения и до смерти. Эти этапы совпадают практически у всех культур: рождение, приобщение к религии, достижение социальной зрелости, брак, отцовство (материнство), повышение общественного положения, профессиональная специализация, смерть. Все эти этапы сопровождаются определёнными ритуалами – обрядами перехода, призванными помочь, то есть обеспечить переход человеку из одного конкретного состояния в другое.

Первые анализы переходов осуществлялись в наблюдениях за архаическими обществами. Классиком исследования перехода считается А. ван Геннеп, который наблюдал в начале двадцатого века из этнологической перспективы инициацию в архаических обществах.

Труды А. ван Геннепа стали одними из самых значительных исследований обрядов в традиционных культурах. Именно он впервые выделил обряды перехода из системы обрядов в целом, дал определение и классифицировал не только сами переходные обряды, но и ритуалы, входящие в каждый из них.

Арнольд ван Геннеп (1908) исследовал и описал церемонии, связанные с кризисами индивидуального жизненного цикла (рождение, половое созревание, заключение брака, смерть и т. д.) и событиями календарного цикла, объединив их в категорию «обрядов перехода». Он обнаружил, что обряды перехода подчиняются той же модели, что и обряды инициации, и «служат перемещению индивида из одного статуса в другой, которое происходит в три этапа: отделение индивида от группы, переход и воссоединение с группой» [3].

Любой индивид последовательно и постепенно переходит из одного возраста в другой, двигается от одного важного этапа к другому, и это движение приносит изменения в его личной жизни, семье, среде сверстников, социальной группе, общественном статусе и т. д. А. ван Геннеп обнаружил, что в большинстве культур главные этапы (изменения) в человеческой жизни сопровождаются совокупностью обрядов, утверждающих переходы индивида на другой уровень (этап).

Обрядами перехода А. ван Геннеп обозначает любые церемонии, сопровождающие переход из одного состояния в другое, из одного мира «сакрального» или «профанного» (космического или человеческого) – в другой. Каждый обряд перехода вклю-

чает три обязательные стадии: отделение, промежуток, включение. Обряды отделения являются прелиминарными, то есть предварительными, вводными. Обряды промежуточные – лиминарные, то есть пороговые, переходящие. Обряды включения – постлиминарные, то есть состоявшиеся, материализованные. Все три стадии обряда перехода входят в каждый ритуальный цикл, но наиболее выраженными могут быть определённые аспекты, зависящие от сути ритуала и традиции, определённой картины мира.

Эта трехфазная структура, как основной образец переходов была далее в следующих исследованиях поддержана. Некоторые этапы обряда перехода изучались отдельно, как например В. Турнером, который в особенности занимался средним пороговым положением или «лиминальностью».

«В первой фазе (отделение) указывается на отрыв индивида или группы от ранее фиксированного пункта социальной структуры, от ряда культурных условий или от обоих одновременно. В средней «фазе порога» характеризуется ритуальный субъект двусмысленностью и неоднозначностью, проходит культурную сферу, которая показывает или предъявляет мало или никаких признаков прошлого или будущего состояния. В третьей фазе (присоединение) переход осуществляется. Ритуальный субъект (индивид или группа) находится опять в относительно стабильном состоянии и имеет относительно других ясные определенные, социально-структурные обусловленные права и обязанности» [102, s. 94].

Используя описания и интерпретации других специалистов, Геннеп практически сформулировал свою систему, определяющую внутреннюю связь между переходными обрядами. Любой обряд, как указывал Геннеп, всегда состоит из определённых, последовательных действий, исполняемых в конкретное время, в установленном порядке. Обряд является полностью

оформленным и завершенным (совершенным), только если все эти условия соблюдены. Кроме того, как между обрядами в целом, так и внутри каждого обряда происходят чередования «включения» и «отлучения», которые вытесняют человека из одного состояния и погружают в другое, иногда оставляя в состоянии промежуточном.

А. ван Геннеп выдвигает и другие важные теоретические положения. Он подчеркивает, что обряды перехода – это именно «последовательные церемонии». Автор обращает внимание на важность «растянутости» обрядов, имея в виду тесную взаимосвязь разделённых во времени ритуалов.

Теория «перехода статуса» (Б. Глассер и А. Страусс)

Второй подход был разработан Б. Глассером и А. Страуссом. Переход подразумевает собой процесс изменения из одного состояния в другое. В данном контексте «статус» определяется шире, чем у А. ван Геннепа, поскольку речь идет не только об изменении социального статуса (например, от учебы к работе), но и об изменении состояния человека в целом (например, болезнь, горе). В своих работах они не использовали понятие «переход», а ввели новый термин «статус-пассаж». Первые использования понятия «статус-пассаж» можно встретить в трудах Б. Глассера и А. Страусса уже в 1971 году, которое было использовано авторами в их качественном исследовании.

Использование Б. Глассером и А. Страуссом термина «переход статуса» относится к функции переходов как механизмов социального воспроизводства. Они занимались изучением переходов жизненного пути человека в современном обществе. «Переходы статуса определяются четкими правилами относительно того, когда изменение статуса должно быть осуществлено, кем и при чем посредничестве. Кроме того, существуют предписанные последовательности отдельных шагов, а также регламентированные действия ... так, чтобы отрезок жизни

считался освоенным» [61]. Под «статусом» понимается «более или менее высокое положение, которую личность занимает в социальной системе в сравнении с другими людьми» [54].

Они исходят из двух предпосылок:

а) В современных обществах индивиды все чаще сталкиваются с необходимостью управлять своими переходами, которые увеличиваются, при меньшей помощи традиционных социальных регуляторов.

б) Существует взаимозависимость меняющихся индивидуальных паттернов перехода и изменений в социальной структуре в целом [61, с. 3].

В отличие от сильной социальной регуляции обрядов перехода, отмеченной ван Геннепом, Б. Глейзер и А. Страусс подчеркивают активное и совместное определение индивидами статусных переходов. Вследствие структурных социальных изменений статусные переходы становятся все более многочисленными, и управление ими в большей степени зависит от индивида. Статусные переходы отражают условия и изменения в социальных структурах и являются индикаторами социальных изменений.

В своих работах они суммируют ряд черт, характеризующих современные статусные переходы:

- управление статусным переходом может быть или не быть желательным;
- изменение может быть или не быть неизбежным;
- переход в статусный переход также может быть обратимым;
- изменение статуса может быть повторяемым;
- индивиды могут совершать изменения статуса в одиночку, вместе с другими или в группе;

– если они находятся в большой группе, индивиды могут не осознавать, или не знать, что они находятся в статусном переходе;

– можно предположить, что они могут знать, что находятся в статусном переходе вместе с другими, но не могут сообщить об этом;

– управление статусным переходом может быть или не быть добровольным;

– степень контроля, который человек имеет над событием, важна для управления статусным переходом;

– возможно, что статусный переход требует легитимации со стороны уполномоченного лица;

– четкость признаков исполнения статусного перехода зависит от социальной сферы, в которой происходит событие;

– признаки исполнения могут быть заметны или, например, сделаны неузнаваемыми из-за функций контроля;

– значимость и желательность статусного перехода играет большую роль для совладания им;

– продолжительность статусного перехода может сильно варьироваться [61, s. 4–5].

Согласно мнению авторов статусные переходы могут характеризоваться различными признаками, включая обратимость, добровольность, контекстуальность или продолжительность. В подходе, основанном на переходе статуса, подчеркивается тот факт, что люди постоянно сталкиваются с требованиями перемен и связанными с ними переходами.

Авторы закладывают широкое понятие статусных переходов и фокусируются на нестандартизированных, нерегулируемых, неструктурированных переходах. Помимо регулируемых статусных переходов таких, как например, переход из образования в профессию, они также исследуют такие феномены как

болезнь, скорбь (траур), замужество. В этом смысле они говорят о том, что люди в каждом отрезке времени находятся в различных статусных переходах, поэтому необходимо учитывать и подстраиваться под требования изменений.

Используя концепцию «перехода статуса» Глейзер и Штраус пытаются отойти от точки зрения, лежащей в основе многих социологических исследований, которая предполагает переходы как «справедливо упорядоченные, запланированные и предписанные» [61].

Концепт транзиции Х. Вельцера

В качестве третьего подхода Х. Вельцер ввел в дискурс понятие транзиция с целью изучения институциональной структуры переходов, а также стратегий преодоления, применяемых отдельными людьми. По мнению Х. Вельцера, исследование переходного периода работает на «стыке индивидуальных потенциалов для действий... и общественных требований к действиям» [105].

Х. Вельцер подчеркивал, что в современном обществе, понимаемом как постоянно меняющееся общество, люди постоянно вовлечены в многочисленные, многократно перекрывающиеся друг друга переходы, которые поэтому не рассматриваются как временные переходные фазы между другим и постоянными статусами. Он критикует подход Глейзера и Штрауса, так как в нем разрабатывается «в значительной степени нормативная концепция переходного состояния, с помощью которой можно описать только социально поддерживаемые и регулируемые процессы адаптации, но никак не динамически реляционные переходные процессы» [105, s. 27].

«Понятие «транзиция» получает широкое применение только в 1990-е годы и с тех пор заменяет понятие «статус-пассаж», так как увеличивается неопределенность, продолжительность

и направленность переходов, а также содействие и участие субъектов, которые «переходят» из одной жизненной фазы в другую» [99, s. 48]. Исследование процесса транзичии принимает во внимание два уровня [45]:

- общественные рамочные условия и конкретные требования действий, которые определяют процесс транзичии;
- индивидуальные потенциалы действий и образцы преодоления относительно общественных требований.

Таким образом, речь идет о взаимодействии между рамочными условиями и способов совладания с ними. Переход может быть предсказуемым(непредсказуемым) и добровольным (недобровольным).

В общем, под транзичией понимается переход от одного состояния (положения) к другому. Х. Вельцер применил и далее развил это понятие в контексте социально-психологического исследования перехода [105, s. 70].

Переход от одного института в другой (например, из школы в профессию) может характеризоваться как транзичия. Х. Вельцер указывает на то, что в транзичии происходит встреча нового и старого, их столкновение. С новыми ситуациями также приходят новые требования, с которыми участники должны соотнести себя. Он говорит о том, что люди должны «учиться», чтобы обеспечить взаимодействие с новыми обстоятельствами. Это не только учебный процесс, а также процесс приспособления к новым обстоятельствам. Он упоминает также о приобретенных ранее опытных знаниях. Так как требования ситуации являются новыми, то человек прибегает к таким опытным знаниям, которые уже в подобных обстоятельствах когда-то были им получены ранее.

Переходы характеризуются тем, что с ними связаны социальные нормы и требования. Эти требования даются не объек-

тивно, а они должны быть приняты и познаны самой личностью. Х. Вельцер говорит о короткой или длительной фазе перехода. Эта характеристика может иметь двойственное значение. С одной стороны, продолжительность может относиться к фактической транзиции. С другой стороны, продолжительность относится к индивидуальному овладению личностью процесса перехода. Это зависит от человека, от того как он быстро перерабатывает информацию и приспосабливается к новым условиям. Здесь играют важную роль выбранные личностью стратегии преодоления, которые во многом зависят от того жизненного опыта, который человек получил, и теперь может применить в новых ситуациях.

Х. Вельцер придает большое значение понятиям «привычные жизненные связи» и «социализационные связи». С переходом изменяется не только рабочее место, статус отношений или место дислокации, а также может измениться целая констелляция жизненной сферы. Как правило, контакты с прежними людьми могут прекратиться и появляется необходимость общения с новыми людьми. Эта сеть отношений также может оказывать влияние на транзицию. Каждая сеть ставит перед личностью разные требования, которые могут вступать в конфликт друг с другом.

Х. Вельцер отмечает, что характерной чертой понятия транзиции является «момент движения внутри станций, в основе стоит не переход от одного определенного места к другому, а в большей степени образная картина ситуации, где сегменты движения перемещаются и смешиваются друг в друге. Поэтому транзиции характеризуются как социально процессуальные, уплотненные фазы жизненного пути, находящиеся в перманентном изменении» [104].

По мнению Х. Вельцера, в транзисии речь не идет о том, чтобы определить ее начальный и конечный пункт, а, скорее всего, определить процессы, которые находятся в фокусе рассмотрения.

В концепте транзисии Х. Вельцера в центре внимания находится субъективность человека. В анализе фактов приобретает значение, как личность описывает переход и как в дальнейшем она конструирует транзисию. Он отмечает, что переживание течения процесса транзисии сильно зависит от индивидуальной интерпретации ситуаций. Эти интерпретации могут ретроспективно изменяться во время процесса. Это означает, что на фоне актуальной жизненной ситуации переход интерпретируется по-новому и может включаться в смысловую связь жизненного пути постфактум. Также транзисия с течением времени может оцениваться по-другому. Ретроспективное рассмотрение прошедших жизненных событий является аргументом для того, чтобы переход от обучения в профессию изучался не изолированно, а интерпретировался в целостной связи жизненной истории личности.

Концепция транзисии Х. Вельцера особенно подходит для концептуализации переходных процессов по ряду причин:

1. Переходные процессы рассматриваются Х. Вельцером как социальные процессы, в которых помимо индивида в переходный период участвуют другие люди и «в которых привычки, процедуры действий и интерпретации, а также совокупность знаний всех вовлеченных лиц могут подвергаться изменениям» [104, s. 37].

2. Согласно Х. Вельцеру, точки отправления и прибытия переходов не поддаются точному определению. Что касается перехода от учебы к работе, то можно спросить, когда начинается переход: после получения аттестата об окончании, возможно, на несколько месяцев раньше, когда переходящий осознает,

что обучение близится к концу? Точно так же невозможно однозначно определить окончание переходного периода: завершается ли переходный период подписанием трудового договора или только спустя некоторое время после того, как человек вступает в профессиональную жизнь?

3. Переходы также можно дифференцировать с точки зрения их предсказуемости и добровольности, которые, как характеристики, относятся к требованиям преодоления, важности и добровольности, соответственно, влияют на качество перехода.

В научной литературе также активно изучаются процессы субъективного восприятия процесса преодоления переходов, рассматривая различные этапы этого процесса.

Б. Хопсон и Дж. Адамс также понимают транзицию как «ощущаемую прерывистость в жизненном пространстве человека» [22].

Они развивали следующую модель субъективного процесса преодоления транзиции, которая ориентируется на факторы времени и чувства самооценности (рис. 2).



Рис. 2. Субъективное восприятие процесса преодоления перехода

1. Иммобилизация: «Первая фаза – это своего рода иммобилизация или ощущение подавленности, неспособности строить планы, рассуждать и понимать».

2. Минимизация. «Выход из этого состояния обездвиженности, по сути, заключается в переходе ко второй фазе цикла, которая характеризуется минимизацией изменений или срывом с целью их тривиализации». «Очень часто человек отрицает, что изменения вообще существуют. Часто человек также проецирует эйфорическое чувство».

3. Депрессия: «Когда люди осознают, что им необходимо внести некоторые изменения в привычный образ жизни, когда они осознают связанные с этим реалии, у них начинается депрессия – третья фаза переходного цикла».

4. Принятие реальности. «Переход от третьей фазы к четвертой включает в себя процесс отсоединения от прошлого, когда человек говорит: «Хорошо, вот он я, вот что у меня есть и вот чего я хочу». Когда это принимается как новая реальность, чувства человека снова начинают подниматься, и оптимизм становится возможным».

5. Тестирование. «Опробование новых моделей поведения, новых стилей жизни и новых способов справиться с переходом».

6. Поиск смысла: «Шестая фаза – это когнитивный процесс, в котором люди пытаются понять, что означала вся эта активность, гнев, стереотипы и так далее».

7. Интернализация.

Очень редко человек последовательно переходит от фазы к фазе, как это было описано и показано выше. Более вероятно, что эти представления, как отмечают авторы, относятся к общему опыту, а «прогрессии и регрессии любого конкретного человека уникальны для его или ее уникальных обстоятельств» [22].

Авторы понимают субъект-ориентированное исследование перехода как качественное исследование. Изучая субъективные стратегии действий и образцы интерпретации молодых людей, они используют ряд качественных методов, в том числе документальный метод Р. Бонзака.

Понятие транзичия также использовалось в других исследованиях, которые опирались на подход Х. Вельцера. Так исследования В. Грибеля и Р. Низеля (2004) были изучены переходы из семьи в детский сад, а затем в школу. Они используют понятие транзичия эксплицитно, относящееся к жизненным событиям. Эти переходы требуют преодоления изменений на разных уровнях (индивидуальных, интерактивных, контекстуальных), стимулируют развитие во взаимодействии индивидов и социальных систем со своими требованиями и общественными и находят свой переход, как значимый биографический опыт в развитии идентичности [62].

Субъективная перспектива в понимании перехода представлена Б. Стаубером, А. Полем, А. Вальтером (2007). Они аргументируют свою позицию по поводу использования понятия «транзичия» вместо «статус-пассажей». Они связывают со статус-пассажами линейные переходы, прямолинейные движения (прогрессы) в жизненном пути и социотехнологическом планировании.

Они используют определение понятия «статус-пассаж» в рамках количественного исследования. В аргументации общественных изменений (в смысле индивидуализации) они ориентируются на субъекта, при этом исследовательский интерес направлен на зависимость между структурой и индивидуальными действиями. Это означает, что помимо реконструкции стратегий действий и опытов переходов, они также закладывают важную ценность структурного анализа переходов.

В то время как понятие статусный переход маркирует социологический подход, то понятие транзичия больше находит свое применение в социально-психологическом исследовании. Исследование перехода имеет сильную тенденцию к изучению и преодолению кризисов, что способствует дальнейшему развитию понятия транзичия путем введения биографической перспективы и подчеркивания значения субъективных переживаний участников.

1.3. Двухпороговая модель перехода от образования к занятости

Молодые люди в процессе профессионального становления должны пересечь два порога. *Первый порог* определяется как переход от школы к профессиональному образованию и обучению, а *второй порог* – как переход от профессионального образования и обучения к трудоустройству. На втором пороге молодые взрослые принимают на себя новую социальную роль в качестве работников и достигают экономической независимости. Для многих студентов профессиональная жизнь и полноценная работа начинаются только после окончания учебы. Поэтому многие выпускники вузов не знают, как достичь своих карьерных целей после окончания учебы [73].

Первый порог относится к барьерам, которые затрудняют переход молодых людей от общего образования к профессиональному обучению. Молодые люди, покинувшие или закончившие общее образование, имеют в своем распоряжении различные альтернативные варианты действий. Они могут пройти профессиональное обучение на предприятии или в школе или, будучи неквалифицированным специалистом, сразу же искать оплачиваемую работу. Степень успешности перехода зависит как от семейного происхождения, так и от полученного аттеста-

та об окончании школы. Молодые люди, которые не трудоустроились или еще не готовы к обучению, имеют возможность смягчить пороговые проблемы с помощью профессиональной подготовки. После окончания общеобразовательной школы профессиональная подготовка призвана помочь компенсировать школьный дефицит и обеспечить переход. Профессиональная подготовка может проходить в школе или в форме мероприятий по профессиональному обучению.

В современных дискуссиях о переходе от школы к профессиональной подготовке, учебе или другим предложениям, связанным с трудоустройством, этот взгляд на переходы иногда упускается из виду. Исследования до сих пор были сосредоточены в большей степени на первом пороге, в то время как второму порогу уделялось сравнительно мало внимания.

В научной литературе рассматриваются модели перехода на первом и втором порогах, т. е. на *стыках*, структурирующих образовательный поток между общим образованием, профессиональной подготовкой и последующим вступлением в профессиональную карьеру. Таким образом, переход от общего образования к профессиональному обучению и от профессионального обучения к трудоустройству воспринимаются как два отдельных шага и в то же время потенциально рискованные препятствия. Педагогика переходов относится к переходным периодам в жизни, которые сопровождаются неопределенностью и новыми вызовами и, таким образом, требуют процессов обучения. На этом фоне педагогика переходов занимается анализом и сопровождением таких переходов в течение жизни [66].

Переход от профессионального обучения к трудоустройству состоит из нескольких этапов: завершение обучения, принятие решения в пользу последующего решения, поиск работы, поступление на первую работу в качестве специалиста и в новую компанию.

В модели К. Хуррельмана выделяются три основы для начала карьеры: организационные рамки действий, рамки социального взаимодействия и индивидуальные субъектные рамки. Организационную структуру действий можно рассматривать как основу для существующей рабочей реальности, в которой происходят действия. Ключевым элементом организации являются задачи, которые должны быть выполнены участниками. При этом необходимо учитывать как возможности для деятельности, так и временные ограничения.

В рамках социального взаимодействия происходит общение с другими членами организации. Процессы социализации всегда связаны с процессами взаимодействия с различными субъектами, которые формируют личность и поведение человека. Люди, которые имеют наибольшее значение для начинающих специалистов в рамках первого профессионального периода, – это, прежде всего, непосредственный руководитель, а также коллеги.

В рамках индивидуального субъекта начинающие специалисты имеют дело с самими собой. Они размышляют и позиционируют себя в своей организации, реализуя различные роли в профессиональном контексте, которые им предлагаются, и впервые развивают профессиональную самооценку, которая является основой профессиональной деятельности [67].

Переходы имеют не только пространственный аспект, но и временной. Переход от школьного образования к профессиональному образованию, происходят в течение определенного периода времени. Переходы создают нормативные препятствия в процессах развития, поскольку люди переходят в новые контексты развития и начинают новый этап социализации в этих новых контекстах. Согласно этому, переход от школы к профессиональной деятельности делится на различные нормативные и ненормативные переходы. Переход происходит при переходе

из начальной школы в среднюю школу. После этого происходит переход к трудовой деятельности.

Таким образом, подростки вынуждены переориентироваться и пройти многочисленные процессы адаптации. Успешный переход часто дает молодежи более высокий социальный статус (переход как переход статуса), дополнительные права и большую (самостоятельную) ответственность. Переходы являются нормативными, если они предварительно институционально структурированы (например, переход из начальной в среднюю школу). Переходный период является ненормативным, если он не связан с возрастом и происходит вопреки институциональным требованиям (например, ранний или поздний уход из семьи).

Начало подготовительного этапа перехода часто невозможно точно определить. Однако на определенных этапах подготовка к переходу привлекает к себе очень пристальное внимание заинтересованных сторон. После перехода молодые люди должны будут справиться с новыми требованиями и найти новые роли. Окончание этих адаптационных процессов также невозможно точно определить.

Когда подростки переходят в новый социальный контекст, они сталкиваются с многочисленными проблемами, которые могут быть неприятными. Перед переходом, несмотря на неполноту информации, необходимо принять важные решения. Таким образом, молодежь в переходных ситуациях зависит от социальных ресурсов.

Кроме того, они не могут самостоятельно принимать далеко идущие решения и предпочитают полагаться на советы своих доверенных лиц, особенно своих родителей и учителей. Таким образом, социальные ресурсы играют центральную роль в переходных процессах и объясняют их течение. Переход от школы к трудовой деятельности занимает несколько лет и де-

лится на этапы обучения с помощью нормативных переходов: первый и второй.

В то время как молодые люди приобретают компетенции и навыки на отдельных этапах обучения, они вступают в новые учебные контексты в ситуациях, связанных с переходом, и, таким образом, начинают новый этап обучения.

Еще в 1970-х годах была предложена двухпороговая модель, с помощью которой путь к трудовой деятельности разбивается на этапы [77]. Функция модели заключается в том, чтобы сделать измеримыми притоки и оттоки в профессиональное образование. Эти два порога учитывают основные области риска в профессиональной карьере. Первым порогом считается переход после окончания школы к профессиональному образованию. Второй порог должен быть преодолен после получения квалификационного диплома о профессиональном образовании и начале трудовой деятельности. Это связано с поиском первой работы и получением статуса наемного работника.

Альтернативой этой двухпороговой модели является подход «Путь» (Д. Раффэ, 2003). Подход «Путь» опирается на метафору образовательных путей и включает структуру переходного периода, встроенную в школы и учебные заведения. Это более сложная, чем двухпороговая модель, поскольку предполагается, что в условиях различных переходов в образовании институциональные структуры открывают различные возможности для дальнейшего развития образования. Переход от школы к оплачиваемой работе не сводится к преодолению двух порогов; скорее, существует множество различных образовательных траекторий, которые стали возможными благодаря проницаемости и открытости образовательных систем.

Подход «Путь» объясняет, что образовательные курсы разнообразны и индивидуальны, что различные образовательные

курсы сочетаются и что идентичные образовательные степени достигаются различными образовательными путями или, что существует несколько вариантов получения степени, перехода и повышения квалификации [83].

Концепция жизненного пути Т. Майера (2001) предлагает еще более широкий подход к описанию переходов из школы в профессию. Путь к профессии состоит из последовательных или перекрывающихся статусных этапов, таких как этапы обучения и подготовки, этапы ограниченной рекламной деятельности, этапы военной службы или гражданской службы. Образовательные учреждения определяют продолжительность отдельных этапов обучения, упорядочивают последовательность отдельных курсов обучения и регулируют переходный период между двумя этапами. Эти три подхода описывают модели перехода от школы к оплачиваемой работе [78].

В литературе можно найти множество других подходов, которые более подробно анализируют отдельные аспекты этих переходных паттернов. М. Вейль и В. Лаутербах (2009) в своем исследовании делят их на подходы с индивидуальной, структурной и рыночной точки зрения.

С индивидуальной точки зрения предполагается, что выбор профессии основывается на субъективных интересах и целях, из которых вырабатывается своего рода профессиональный жизненный контекст. В этом процессе есть и существенные рациональные моменты: решения должны приносить прибыль и служить личным интересам.

С институциональной точки зрения обучение и начало профессиональной деятельности в значительной степени предопределяются структурой системы образования. Процедуры отбора и структура образовательной системы с ее уровнем участия и процессами контроля существенно влияют на то, какое обра-

зование получают молодые люди и какие профессиональные возможности им доступны.

Рыночные процессы рассматриваются с экономической точки зрения. На рынке образования и занятости есть квалифицированные и востребованные молодые люди, которые конкурируют друг с другом. Все новые и новые выпускники стремятся на рынок образования и занятости, количество которых в первую очередь зависит от рождаемости. Соискатели должны предлагать свою рабочую силу даже в условиях снижения спроса на конкретные квалификации [103].

Г. Мюллер и Й. Шавит (1998) описали взаимосвязь системы обучения с рынком труда, используя для этого термины стратификация, стандартизация и профессиональная специфика. Стратификация – это степень, в которой образовательные системы подразделяются на дифференцированные образовательные курсы, каждый из которых имеет свой уровень.

Стандартизация, означает, насколько качество образования соответствует национальному стандарту в смысле эталона качества. Это связано с масштабом государственных проверок образовательной организации.

Профессиональная специфика обучения означает, насколько учащиеся в процессе обучения подготовлены к конкретным профессиям и профессиональным областям. Профессиональная специфика высока, когда в процессе обучения демонстрируются соответствующие компетенции достижения [81].

Концепция перехода Д. Эклза (1993) [52] фокусируется на уровне развития индивида и его соответствии окружающей среде (*stage-environmentfit*). Когда молодые люди получают образование, соответствующее их потребностям, интересам и способностям, соответствие является высоким, что приводит к повышению мотивации к обучению, повышению производительности и улучшению самочувствия.

Поэтому молодежь должна стремиться к обучению, которое максимально соответствует их требованиям к развитию. И наоборот, обязательные условия обучения должны быть согласованы с требованиями развития молодежи. Согласно этой концепции, индивид и учреждение представляют собой независимых субъектов, которые должны согласовывать свои действия друг с другом, чтобы они могли достигать своих целей.

Таким образом, на стороне учреждения должны быть созданы варианты и различные возможности, позволяющие согласовывать его правила с индивидуальными потребностями и возможностями.

После курсов обучения в средней школе, которые особенно распространены в англосаксонских странах, таких как Великобритания и США, переход менее структурирован и характеризуется поиском работы, в которой приобретаются профессиональные и производственные компетенции «на рабочем месте».

Интересен пример Японии, где преподаватели играют ключевую роль в обучении учащихся своего класса на предприятиях. Работодатели опрашивают лично знакомых им преподавателей, есть ли в их классе подходящие ученики для работы. Учителя поощряют от одного до трех учеников своего класса подать заявку на работу после первого раунда отбора, и, как правило, одна ученица или один ученик получает эту должность. Связь между школой и рынком труда в значительной степени структурирована учителем [88].

Таким образом, двухпороговая модель проста, но имеет ограниченную силу. Это особенно важно в странах с системой профессионального образования на уровне среднего образования, в то время как в странах, где обучение в основном связано с общеобразовательными колледжами (например, в США, Великобритании), эта модель мало помогает.

ГЛАВА 2

УПРАВЛЕНИЕ ПЕРЕХОДОМ «ШКОЛА-ВУЗ» В ЗАРУБЕЖНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Специфика переходов в процессе образования

Проблематика перехода носит междисциплинарный характер и поэтому изучается в рамках ряда дисциплин (педагогика, социология, антропология, экономика).

Концепция перехода в социальных науках имеет двойной смысл. С одной стороны, он рассматривается как синоним социальных изменений, например, переход от одной общественно-экономической формации к другой [28].

С другой стороны, он понимается как изменение статуса и роли в индивидуальных процессах социализации, или как этапы развития во временной перспективе жизненного пути или жизненного цикла: переходы между определенными ролями, между возрастными фазами жизни или между состояниями внутри жизненных возрастов, между различными условиями труда, между работой и безработицей, между одиночеством в отношениях или в семейной жизни, между болезнью и здоровьем и т. д. [95].

В каждом обществе жизнь человека состоит из последовательного перехода от одной возрастной группы к другой и от одного вида деятельности к другому. Там, где проводится различие между возрастными группами и видами деятельности, переход от одной группы к другой сопровождается определенными действиями... Сама жизнь делает необходимыми переходы от одной группы к другой и от одной социальной ситуации к другой [3]. С помощью переходов люди находятся в различных фазах развития, им приписываются различные потребности

и способности, и, соответственно, им отводятся различные роли в процессе общественного разделения труда.

Детям и подросткам приходится сталкиваться с различными переходными периодами в течение всей своей образовательной биографии, которые связаны с особыми проблемами и задачами развития. В период становления образовательной карьеры ребенка возникают образовательные переходы – нормативные и ненормативные. К нормативным переходам относятся:

- прием в первое образовательное учреждение (ясли, детский сад);

- переход из детского сада в начальную школу;

- переход из начальной школы в среднюю школу;

- окончание школы и начало профессионального обучения;

- завершение обучения и начало трудовой деятельности.

К ненормативным переходам относят:

- смена учебного заведения по причине изменения места жительства;

- изменение структуры семьи (например, развод, смерть родителя);

- перегрузка образовательной программы;

- длительный перерыв в учебе из-за болезни, травмы и т. д.

Нормативные изменения с высокой вероятностью произойдут почти со всеми учащимися определенной возрастной группы, будут предсказуемыми и, следовательно, планируемыми. Ненормативный переход чаще всего вызывается критическим жизненным событием, и с ним необходимо справляться индивидуально.

Помимо переходов, которые сопровождаются сменой учебного заведения (начало учебы, начало карьеры), существуют также внутриучрежденческие переходы, такие как смена класса или перевод на другой факультет. Кроме того, эти переходы мо-

гут быть запланированными, предсказуемыми (поступление в школу) или непредсказуемыми (увольнение) и характеризуются дестабилизацией и деструктуризацией на индивидуальном, социально-интерактивном и контекстуальном уровнях [62, s. 26].

Переходный период, когда человек сталкивается с изменениями в сфере жизни или в своем окружении, может нести в себе как возможности (новые обязанности, возможность взять на себя новую роль или познакомиться с новыми сферами жизни в целом), так и риски.

На совладание с переходным периодом могут положительно повлиять определенные ресурсы. Эти ресурсы исходят из близкого семейного окружения ребенка и делятся на индивидуальные, семейные и средовые. Под ресурсами здесь понимаются условия, способствующие развитию, которые помогают ребенку и рассматриваются как защитные факторы в процессе перехода. Защитные факторы, связанные с ребенком, – это, например, высокий интеллект, позитивное социальное поведение, позитивная самооценка и убеждения в собственной эффективности, а также активное поведение, направленное на преодоление трудностей.

Защитные факторы, связанные с семьей, включают стабильные эмоциональные отношения в семье, теплый и благоприятный родительский климат, позитивное партнерство между родителями и хорошую сплоченность всей семьи. Дети нуждаются в образцах для подражания в позитивном поведении и зависят от поддержки ближайших родственников и социальной сети.

Положительный опыт, полученный в детском саду, и дружеские отношения также подчеркиваются как важные ресурсы. Индивидуальные психосоциальные защитные факторы и ресурсы, имеющие большое значение для переходов, развиваются у ребенка благодаря постоянному взаимодействию с социальным

окружением [62, с. 27]. Поэтому в связи с требованиями переходного периода важно учитывать, в какой степени затрагиваются ресурсы и защитные факторы ребенка.



Рис. 3. Основы нормативных переходов в образовательной карьере ребенка

Успешные переходы укрепляют компетенции ребенка. Если во время этих переходов возникают проблемы, возрастает вероятность того, что последующие переходы также будут проблемными и неадекватно управляемыми. Пережитое изме-

нение идентичности в сочетании с развитием новых компетенций свидетельствует об успешном переходе. Преодоление переходного периода рассматривается как базовая компетенция для успешного обучения в школе и задача для всех участников процесса.

В процессе обучения в школе существует три основных нормативных перехода в школьной образовательной карьере ребенка. Именно в эти периоды обучающему необходимы дополнительные меры в поддержке, чтобы переход стал для него не таким болезненным и прошел плавно [74].

В последнее время в системе образования Германии основное внимание уделяется взаимодействию между школой и университетом. Э. Наирц-Вирт в своем докладе «Переход от школы к университету» отметила, что у каждого человека есть как минимум восемь переходов и более, прежде чем поступить или вернуться в колледж. По мнению Э. Наирц-Вирт, большое количество образовательных переходов связано с повышенными требованиями на рабочем месте, с обучением на протяжении всей жизни, а также с тем фактом, что переходы затрагивают все больше и больше аспектов и в целом ускорились по времени. Это относится к отдельным лицам и семьям, а также к организациям и, следовательно, к школам и университетам.

Каждый переход таит в себе возможности, но в то же время и риски, которые могут проявляться в неудачных инвестициях (например, отсутствие перспектив работы, неправильный выбор учебы), в учебных неудачах или, в худшем случае, в прекращении учебы. В большинстве случаев отчисление из образовательного учреждения или увольнение с работы оказывает негативное влияние не только на отдельного человека, но и на всю экономику» [33].

Переходы влекут за собой повышенные требования к развитию для всех участников процесса. За относительно короткий промежуток времени дети и подростки должны адаптироваться к новым условиям, что возможно только благодаря ускоренным процессам обучения и развития. В то же время, риски необходимо одновременно учитывать как перегрузки, так и возможности для развития. Если импульсы развития воспринимаются как вызов, переходный период может быть успешно преодолен. При чрезмерном переживании стресса и переутомлении необходима индивидуальная поддержка.

Во-вторых, при оказанной соответствующей поддержке ребенку в переходный период со стороны родных и воспитателей, переход легче пройти, пережить и принять. Разнообразные адаптационные возможности могут быть реализованы только в многогранных учебных процессах и взаимодействии с социальной средой. Таким образом, развитие не происходит изолировано от соответствующих референтных систем личности, а понимается как продукт постоянного взаимодействия с его контекстами. Соответственно, можно ожидать, что в процессе развития детей и подростков их потенциал будет в наибольшей степени реализован, особенно если соответствующие лица, осуществляющие уход, будут сотрудничать друг с другом [39, s. 621].

В-третьих, переходы могут восприниматься тяжелым бременем, особенно для детей и подростков, нуждающихся в особой поддержке. Семьи различаются по тому, насколько сложными воспринимаются переходы. В зависимости от ресурсов семьи, загруженности родителей или трудностей в развитии детей, все это может привести к тому, что переходы будут восприниматься как чрезвычайное бремя (см. приложение 1). Переход в школу и из школы в профессиональный мир особенно сложен для семей с детьми, у которых есть потребности в поддержке или осо-

бые образовательные потребности. Например, влияние множества факторов, разнообразные координационные задачи с партнерами по дошкольному и внешкольному образованию могут еще больше усложнить и без того непростые переходные периоды [39, s. 622] (см. приложение 2).

Исследования молодежи показывают, что работа и профессия принимают центральное значение в жизненных проектах молодых людей. Причем здесь в основе стоят не только материальные аспекты работы, но и социальные, имеющие отношение к собственной личности [25].

Эти профессиональные переходы многократно пересекаются с целым рядом других переходов. Переходы в профессию тесно связаны:

- с родной семьей, где появляется главная задача – развитие новых отношений с родителями. Требованиями к созданию таких отношений здесь являются необходимость в экономической независимости у молодых людей и как следствие сложных переходов в профессию;

- со временем в форме самостоятельной жизни и проживания, так как пребывание в родительском доме укорачивается, прежде всего, у юношей;

- с собственными любовными отношениями и стабильным партнерством, которые происходят иногда одновременно при получении дальнейшего образования. Они могут привести к профессиональному успешному развитию и планированию, или наоборот, могут дать трещины в профессиональных переходах, связанных с динамикой любовных отношений, биографическое значение которых должно быть признано;

- с родительством, т. к. у некоторых молодых людей во время перехода в профессию могут появиться уже собственные дети [40].

Переходы обычно обозначают переход из старого состояния в новое. Такие переходы обычно не происходят внезапно. Скорее, их следует понимать как процессы, которые происходят в течение длительного периода времени. В рамках исследовательского проекта «Vorteil Jena» была разработана трехэтапная структура образовательных переходов, основанная на общих моделях переходов [74]:



Рис. 4. Структура образовательных переходов

Три этапа перехода непосредственно следуют друг за другом во времени и разделены небольшим промежутком времени. Для проектирования переходов существуют четкие цели и задачи в соответствии с тремя этапами перехода (см. приложение 3).

Если дети и подростки с повышенными потребностями в поддержке не получают ее на первых двух этапах перехода, требования переходят на следующий этап. Возрастает опасность регресса в развитии, неудач и, как следствие, низкой самооценки. Преподаватели принимающего учебного заведения должны компенсировать возникшие проблемы. Таким образом, необходимые усилия по оказанию помощи впоследствии значительно возрастают.

Таким образом, вступление в профессиональную жизнь является решающим шагом в профессиональной социализации, которую можно понимать как постоянный, активный процесс взаимодействия внутренней и внешней реальности [63, s. 25]. Профессия оказывает большое влияние на развитие личности и является важной составляющей личности. В ходе этого перехода индивид меняет статус и берет на себя новые роли, что может привести к изменению идентичности. В частности, начало карьеры может привести к переломной ситуации, критическому жизненному событию, которое заставляет человека расти или разрушаться.

Педагогика перехода призвана поддерживать испытуемых в их учебном и образовательном процессах и помогать им приобретать необходимые навыки, а также рефлексивно справляться с изменившимися требованиями и их собственными взглядами на действия. Для специалистов в сфере образования это означает, что они видят свою задачу не только в подготовке к предстоящему переходу, его сопровождении или компенсации последствий неудавшегося перехода, соизмеряемых по сложившимся стандартам нормальности, но и в сопровождении индивидуальных жизненных и образовательных процессов содействия профессиональному и личностному самоопределению молодых людей.

Подростковая фаза особенно важна с точки зрения развития ценностей и предпочтений, а также приобретения квалификации и являются одними из центральных задач развития в подростковом возрасте [56]. Задача квалификации начинается во время обучения в школе и продолжается во время профессионального обучения.

Она включает в себя выбор карьеры, прохождение профессионального обучения или приобретение других навыков

для осуществления профессии и связанную с этим возможность вести экономически самостоятельную жизнь через род занятий и связанный с этим доход. Освоение этих развивающих задач оказывает существенное влияние на дальнейший ход жизни подростков [23].

Переход от школы к профессиональному обучению связан с кардинальными изменениями в жизни молодежи, с изменением условий и возможностей социализации. Согласно утверждению К.Хуррельмана профессиональные ценностные ориентации меняются в результате изменения условий социализации [67].

Это относится, в частности, к выбору профессии и профессионального обучения, что является важной задачей развития в подростковом возрасте [56]. Это связано с тем, что успех или неудача перехода от средней школы к профессиональному обучению оказывает значительное влияние на индивидуальную трудовую биографию молодых людей, их долгосрочный успех на рынке труда, а также на их социальную интеграцию и положение.

В контексте этой задачи развития «речь идет о развитии интеллектуальной и социальной компетентности, чтобы соответствовать школьным и последующим профессиональным требованиям под свою ответственность, с целью устроиться на оплачиваемую работу и, таким образом, обеспечить свою собственную экономическую основу для самостоятельного существования во взрослом возрасте» [59].

В последние годы значительно возросло значение различных предложений по профессиональной ориентации. С одной стороны, они следят за большим количеством молодых людей, которые рискуют не совершить переход в мир труда и работы. С другой стороны, трансформация профессионального и рабочего мира требует ориентированного на карьеру обучения и об-

разовательных возможностей, которые поддерживают выбор карьеры молодыми людьми.

Появление новых профессий и форм квалификации и технического прогресса в «условиях глобальных экономических отношений» приводит к росту требований профессионального обучения к когнитивным способностям молодых людей [75]. Поэтому молодым людям становится все труднее ориентироваться в профессиональной ориентации и делать осознанный выбор карьеры. В связи с этим еще более важным является наличие ориентированных на карьеру возможностей для обучения и образования, которые поддерживают эту ориентацию.

Профориентация, согласно В. Краке [74] – это процесс обучения, который, как и другие процессы обучения в подростковом возрасте, носит характер подготовки к взрослому миру. Однако из-за быстрых социальных и социальных изменений цель взрослого мира становится все более непредсказуемой для молодых людей. Скорее, карьерная ориентация должна быть направлена на развитие навыков, которые позволят молодым людям реализовать свой собственный путь в соответствии с их собственными целями. Это требует высокой степени самоконтроля и саморефлексивности.

Таким образом, способность «самостоятельно развивать смысл своей жизни» становится центральной целью развития и социализации молодых людей. Это включает в себя мероприятия по профессиональной ориентации и подготовке к выбору профессии, например, знакомство с профессиональным и рабочим миром.

Однако речь не может идти о приобретении общей, профессионально применимой квалификации, и, конечно, не может быть о том, чтобы молодые люди учились подчинять свои желания и интересы условиям рынка труда. Скорее, цель должна

заключаться в том, чтобы дать молодым людям возможность критически осмыслить мир труда и связанные с ним обстоятельства, а также дать им возможность задуматься о них с учетом своих собственных предпосылок, пожеланий и интересов, оценить имеющуюся информацию и разработать свои собственные биографические проекты, которые могут быть реализованы. Конечно, это требует определенной готовности к компромиссу, к релятивизации собственных желаний с учетом обстоятельств и возможностей самого себя, а также обучения и рынка труда.

С точки зрения психологии развития, выбор карьеры является одной из наиболее важных задач развития подросткового возраста. Речь идет не только об умении выбирать профессию, но в частности о связанных с этим процессах развития в подростковом возрасте. В первую очередь это относится к отделению от родительского дома, достижению экономической независимости и составлению собственной профессиональной биографии.

Однако профориентация и выбор профессии уже не понимаются как процесс, который ограничивается подростковой фазой. Скорее, предполагается, что это процесс развития на протяжении всей жизни, который по существу связан с реализацией Я-концепции. Переход от школы к работе рассматривается как первоначальное решение о выборе профессии, которое может быть либо закреплено, либо доработано, либо даже пересмотрено в ходе профессионального развития.

Таким образом, профориентацию следует понимать как часть образования, личностного развития и планирования жизни. Речь идет об индивидуальном поиске своего места в человеческом сообществе или в обществе. Работа и профессия представляют собой центральные моменты личностной интеграции. Поэтому сегодня, как никогда ранее, успешная профориентация считается важной предпосылкой для успешного перехода к обу-

чению и, как следствие, к трудоустройству. Соответственно, это имеет большое значение с точки зрения профессиональной подготовки, рынка труда и социальной политики [65].

С точки зрения психологии развития, переход рассматривается как задача развития (Navighurst, 1972) или критическое жизненное событие (Filipp, 2007), которым молодые взрослые должны активно управлять, используя личные и социальные ресурсы. Переходные периоды часто создают неопределенность, требуют изменений и адаптации, и не существует универсальных решений для управления ими. Кризисная ситуация переходного периода ставит перед молодежью задачу в области собственного развития.

По мнению Р. Хевигхерста, в подростковом возрасте перед молодежью стоят задачи, в первую очередь, отделить себя от родителей, сформировать личные ценности и мораль, а также развить профессиональные перспективы, чтобы сформировалась идентичность. Когда подростки сталкиваются с этими задачами, они, как правило, испытывают неуверенность или даже впадают в кризис. По мере преодоления этого кризиса молодежь приобретает новые навыки, общественное признание и повышается их благосостояние.

Таким образом, задача развития требует от молодежи активного участия. Это приводит к процессу устойчивого развития. Задача развития, направленная на формирование представлений о профессиональной карьере, институционально закрепляется как при переходе к профессиональному образованию, так и при вступлении в трудовую жизнь. Молодые люди должны выбрать профессиональную подготовку или профессиональную деятельность в рамках этих курсов и соответствовать соответствующим требованиям.

Однако, согласно этой концепции, учреждения не только создают проблемы для молодежи, но и предоставляют ресурсы в процессе индивидуального развития. Подростки получают поддержку в семье от своих родителей и в школе от учителей в процессе выбора профессии и поиска работы. Кроме того, существует множество профессиональных консультационных и вспомогательных учреждений. Концепция профессиональной ориентации на задачи развития фокусируется на процессах индивидуального развития, но иницируется учреждениями. Таким образом, институты играют двойную роль: как инициаторы индивидуальных процессов развития и как ресурс для них.

Молодые взрослые пытаются достичь своих целей (например, найти первую работу) собственными усилиями. Они корректируют свои цели, если не могут достичь тех, которые ставили перед собой изначально. С этой точки зрения переход к трудовой деятельности после обучения связан со стрессом и напряжением. Однако успешное преодоление этого перехода также положительно сказывается на самоощущении молодых взрослых. Успешный переход в мир труда и работы имеет большое значение для молодых людей, так как он является важным этапом формирования их психосоциальной идентичности и социальной интеграции.

Молодые люди в переходный период, должны критически пересматривать требования трудовой сферы и осознавать свои собственные критерии принятия решений, т. е. воспринимать и размышлять о структурных условиях внешнего мира и условиях своего собственного «я». В процессе обучения в вузе молодые люди сталкиваются с проблемами поиска своей собственной личности и идентичности, становления независимости и принятия на себя большей ответственности.

2.2. Специфика управления переходом на уровне школы в зарубежной системе образования

С точки зрения переходного подхода, переход можно понимать как совместный конструктивный процесс, в котором ребенок, его семья и среда, в которой он живет, а также два учреждения (например, детский сад и начальная школа, школа и вуз) должны выполнять определенные задачи по преодолению трудностей. Со-конструктивные процессы – это совместное решение проблем. Основное внимание здесь уделяется пониманию и значимости проблем и процессов, о которых необходимо договариваться и обсуждать. В случае с процессом перехода «школа – вуз» это означает расширение социального взаимодействия между всеми участниками процесса.

Ребенок и его семья, а также школа и вуз в равной степени участвуют в формировании процесса перехода. Однако они играют в этом процессе разные роли. Успешный переход во многом зависит от способности всех участников процесса высказать свое мнение и принять в нем деятельное участие. В. Грибель и Р. Низель (2004) описали процесс совместного конструирования перехода, отмечая, что все участники «процессуального события» имеют свои собственные задачи по преодолению трудностей. Учащиеся должны справляться с задачами развития на индивидуальном уровне, которые являются задачами личностного развития. То же самое относится и к интерактивному уровню, который охватывает все взаимодействия между участниками переходного процесса.

Точно так же необходимо активно осваивать задачи развития на контекстуальном уровне – уровне жизненной среды. Члены семьи, и прежде всего родители, должны, помимо своего собственного перехода в другую родительскую роль (от роди-

телей школьника к родителям студента), поддерживать своего воспитанника и помогать ему справляться с ситуацией. Однако перед остальным социальным окружением, в частности перед педагогами школы и преподавателями вуза, также стоит задача сопровождать и поддерживать молодых людей в процессе перехода, а также формировать и регулировать сам процесс [62].

Таким образом, не только один человек справляется с фазой развития, но и все люди, которые окружают его или оказывают на него влияние во время этой фазы. Длительность и продолжительность переходного процесса зависят от того, насколько быстро молодой человек сможет идентифицировать себя как студент и насколько быстро родители перейдут от роли родителей школьника к роли родителей студента. Таким образом, изменение идентичности ребенка и родителей является характерной чертой успешного переходного процесса.

В этом процессе важным является то, какие компетенции и знания могут быть сформированы, чтобы они были необходимы для успешного перехода и для успешной подготовки к профессиональной жизни.

С педагогической точки зрения, переход позволяет молодым людям ощутить себя способными конкретно формировать и зримо изменять ситуацию, а также предполагает сформированность следующих компетенций:

- презентовать себя;
- общаться друг с другом;
- использовать неформальные социальные ресурсы;
- испытывать себя, формировать, варьировать гендерные роли;
- поддерживать собственную мотивацию в условиях взлетов и падений;

- размышлять о собственной образовательной биографии, то есть сопоставлять требуемые и существующие компетенции и соединять новые знания с уже имеющимися [27].

При оценке компетенций, необходимых для перехода в высшее учебное заведение, Ю. Асдонк и К. Штерзик исходят из подхода теории образовательного пути, который связывает обучение с потребностями развития в течение жизни подростков. Исходя из этого, они рассматривают окончание старших классов средней школы, как задачу развития, которая требует от учеников, в частности, приобретения компетенций, необходимых для перехода в университет [24]. В своем исследовании они опираются на теоретические подходы Г. Рота, который различает важные компетентности в этом возрасте: самокомпетентность, социальную компетентность, компетентность ориентации и предметную компетентность [90].

Т. Бупкофф представляет следующий каталог компетенций, необходимых для осуществления перехода:

1) активность – готовность к профессиональному переходу, умения ставить себя лицом к лицу с возникшими проблемами и решать их успешно.

2) ресурсность – пробуждать ресурсы личностного и социального решения, чтобы их активизировать и использовать, учитывая специфику перехода.

3) вариативность – развивать реализуемые способы решения, и в меньшей степени ориентированные на один путь.

4) мотивация достижения – компетенции успешного и энергичного решения проблем [24].

Чтобы такие компетенции развить, необходимо уметь анализировать жизненные ситуации применительно к своим специфическим требованиям и тренировать типичные ролевые стра-

тегии преодоления с целью формирования доверия к самому себе и реальной оценки самого себя.

Процесс профориентации – это не только обучение конкретным профессиональным навыкам и умениям, связанных с работой, но и развитие фундамента личностных и психосоциальных компетенций, которые позволяют каждому пройти через процесс самопознания, приобрести биографическую самокомпетентность и найти баланс между профессиональной и личной сферами жизни. Для профориентации, осуществляемой в школах и агентствах по трудоустройству, такое понимание означает смену парадигмы: от консультирования, которое фокусируется на выборе профессии, к продвижению профессиональной Я-концепции. Все молодые люди, переходящие во взрослую жизнь, должны приобрести навыки, которые позволят им вести самостоятельную и ответственную жизнь, как во время самого перехода, так и в последующие годы.

В общеобразовательных школах Японии невозможно представить профессиональная подготовка как основа профориентационного образования осуществляется в качестве обязательного модуля и со стажировками в программе обучения в старших классах. Следует отметить, что профессиональное образование в средней школе по-прежнему является отправной точкой для последующего карьерного роста.

Карьерное образование в японской школе проводится раз в неделю. В течение часа проводятся общие занятия. Содержание занятий направлено на обеспечение перехода в высшую школу и начало профессиональной деятельности. Например, предметом изучения могут быть собеседования при приеме на работу и подготовка эссе для вступительных экзаменов в университет.

В школе необходимо приобретать важные практические, а также социальные навыки, которые впоследствии будут иметь важное значение для успешного начала карьеры. Это навыки, необходимые для того, чтобы они могли ориентироваться в профессиональной жизни, еще в школе.

В рамках профессиональной подготовки для школьников очень полезно привлекать внешние силы, знакомые с сегодняшним миром труда и процессом подачи заявления о приеме на работу. В одних школах родители привлекаются в качестве экспертов для этой роли, в то время как другие сотрудничают с агентством труда или некоммерческими ассоциациями. Таким образом, школьники получают более четкое представление о мире труда и, как правило, получают рекомендации от выступающих экспертов о том, что следует формально учитывать при собеседовании или приеме на работу. Большинство людей, которые дают представление о своей повседневной профессиональной деятельности, обладают широким спектром социальных и эмоциональных компетенций.

Как метод развития социальных навыков школьников, которые впоследствии будут иметь важное значение для успешного начала карьеры, широко применяется в зарубежной школе тренинг профориентации. Тренинг Job Fit – это вид обучения, разработанный специально для использования в школе и с акцентом на подготовку к выбору карьеры. Эффективным способом целенаправленного развития социальных и эмоциональных навыков в школе является тренинг Job Fit для подростков, проведенный Ф. Петерманом и У. Петерманом (2010). Тренинг Job Fit для подростков основан на «Тренинге с подростками» Ф. Петерманна и У. Петерманна (1987) [87].

Он ориентирован в первую очередь на учащихся, начиная с восьмого класса, и проводится в виде групповой программы

со школьными классами или частями класса. С помощью тренингов Job Fit молодые люди могут практиковать социальные и эмоциональные навыки, готовясь к началу своего обучения и карьеры в повседневной жизни. Он включает в себя в общей сложности 10 занятий, каждое из которых проводится в два урока. На начальном этапе выясняются профессиональные идеи и пожелания, а также осознаются возможности и пределы собственного профессионального пути. Кроме того, у молодых людей улучшается самовосприятие и восприятие других, повышается самоконтроль и настойчивость, формируется позитивный образ себя и уверенное в себе поведение, а также укрепляется эмпатия. На остальных занятиях молодые люди практикуют поведение, которое полезно при приеме на работу и собеседовании при приеме на работу, и учатся правильно относиться к похвале, критике и неудачам.

Тренинг состоит из десяти отдельных модулей, посвященных актуальным темам, и проводится раз в неделю (табл. 1).

Таблица 1

Десять модулей тренинга Job Fit

Модуль	Содержание
Модуль 1	Введение и правила поведения
Модуль 2	Профессия и будущее
Модуль 3	Жизненные судьбы и собственная ответственность
Модуль 4	Научиться противостоять трудным ситуациям и быть уверенным в себе
Модуль 5	Чувства, поведение и сочувствие
Модуль 6	Собеседования: практика и размышления I
Модуль 7	Собеседования: практика и рефлексия II
Модуль 8	Позитивное восприятие и признание
Модуль 9	Аутсайдеры и издевательства
Модуль 10	Отзывы и сертификаты

Профессиональная направленность тренинга особенно проявляется в модулях 2, 3, 6. В модуле 2: «Профессия и будущее» с помощью мультфильмов со школьниками обсуждаются различные группы заданий и выясняются их плюсы и минусы. В ролевой игре школьники выражают свое представление о наиболее популярной и непопулярной профессиональной группе в каждом конкретном случае, а затем размышляют над этим вместе с тренерами. Учащимся становится очевидным, что все в классе с большей вероятностью отдадут предпочтение одним профессиям по разным причинам, но с большей вероятностью откажутся от других. Это делается для того, чтобы дать понять подростку, что каждый должен сделать правильный выбор для себя. Школьники практикуются в том, чтобы смотреть на что-то под разными углами.

В модуле 3: «Жизненные судьбы и личная ответственность» школьники разрабатывают с помощью мультфильмов, какие установки можно использовать для подхода к жизни и как их собственное отношение к жизни связано с формированием этой жизни. Затем школьники ищут примеры положительных и отрицательных переживаний из своего повседневного опыта и анализируют их. Таким образом, учащиеся должны быть ориентированы на то, чтобы в случае успеха, как и в случае неудачи, осознавать свои собственные и внешние стороны, а в случае успеха – свои собственные действия, а также свои усилия как решающие.

В модуле 6: «Собеседования при приеме на работу»: в первой половине этого тематического блока со школьниками тренеры обсуждают аспекты, которые необходимо учитывать для успешного собеседования. Важность поведения и действий в этой ситуации еще раз проясняется. Во второй половине школьники делятся на три группы («начальник», «инструктор», «соискатель»), каждая из которых готовит свою роль на собеседовании.

Вопросы для роли руководителя в ситуации собеседования включают, например, следующие вопросы: «Что вас интересует в профессии, на которую вы подали заявку?», «Почему вы обратились именно в нашу компанию?», «Как вы думаете, вы подходите для этого обучения?». Собеседования записываются на видео, а затем просматриваются, чтобы вместе с тренером наглядно проанализировать поведение школьников.

Таким образом, тренинг профориентации подросткам лучше справляться с вызовами современного мира и мира труда. В дополнение к социальным навыкам, таким как общение, сотрудничество, рациональное разрешение конфликтов и эмпатия, они также приобретают необходимые ключевые профессиональные компетенции («мягкие навыки»), такие как планирование жизни, карьера и будущее, а также работа с похвалой и критикой через ролевые игры, упражнения, соблюдение социальных правил, тренировочные ритуалы и через обратную связь от тренера.

Продуктивными формами организации профессионального самоопределения учащихся в Германии также являются: уроки трудоведения в основной школе, производственная практика на предприятиях, в организациях и учреждениях, дополнительные профессионально-ориентированные курсы, деятельность школьных мини-предприятий, вариативные модели производственных экскурсий, проведение профессионально ориентированных праздников «Первое знакомство с профессией», ярмарок «Мастеров завтрашнего дня» и др. Профессиональное самоопределение учащихся ориентировано на развитие самостоятельности, поэтапное получение практических навыков, а также на привлечение к организации профессионального самоопределения учащихся психологов, родителей, представителей различных профессий, профконсультантов и др.

Долгосрочный успех профессиональной карьеры во многом зависит от того, как подростки справятся с первым переходом к послешкольному образованию [57]. Для того, чтобы молодые люди могли в конце школьных лет вдумчиво выбрать вариант последующего обучения, связанного с профессией, и успешно его реализовать, им предоставляется ряд возможностей обучения в рамках школьной профессиональной ориентации.

Интересной представляется программа «Готовность к карьере», инициированная Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Реализация программы предполагает создание различных возможностей обучения по трем основным направлениям:

- исследование будущего;
- переживание будущего;
- размышление о будущем.

В то время как первое направление включает в себя возможности обучения, которые служат для определения карьерных перспектив, например, посещение выставок или участие в процедурах проверки и оценки интересов школьников, то деятельность в рамках второго направления направлена на получение опыта. Например, благодаря стажировке, такой как, работа на каникулах, можно получить прямое представление о мире работы и профессии. Оба направления поддерживают третий приоритет, т. е. содействие размышлениям о будущем. У молодых людей вырабатываются карьерные планы, которые, среди прочего, отражают соответствие между образовательными путями и карьерными перспективами и выражают профессиональную уверенность, именно разрабатывая возможный карьерный путь после первого перехода [46, р. 14].

В дополнение к предложениям, более ориентированным на информацию, эффективными являются возможности обуче-

ния, ориентированного на практику, например, в форме производственной практики. Производственная практика для школьников дает им возможность познакомиться с миром труда и работы непосредственно, разобраться с ним и более точно оценить свою пригодность к определенным видам деятельности. Для обеспечения эффективности школьной практики необходима интенсивная подготовка и последующая работа в школе.

Стажировка считается центральным предложением профессиональной ориентации, с которым связаны многочисленные цели обучения. Среди прочего, она призвана дать молодым людям практическое представление о мире труда и профессий, а также помочь им проверить свои карьерные устремления. Стажировка имеет особое значение в контексте возможностей обучения, ориентированного на карьеру. Она считается одним из важнейших инструментов профориентации.

Кроме того, в общеобразовательных школах Японии школьники могут пройти стажировку, в рамках которой они проводят три дня в различных организациях (в детских садах, учреждениях по уходу, в розничной торговле, в обрабатывающей промышленности, спортивных сооружениях и т. д.). Школьники могут заранее указать желаемые компании для прохождения стажировки. Во время стажировки преподаватели посещают каждое рабочее место. Затем подчиненный передает школе отчет об оценке, но от учащихся также требуется предоставить отчет об опыте.

Стажировка в Японии рекомендуется в рамках профессионального образования, но она не является обязательной в средней школе [101].

Концепция стажировки ориентирована на дидактические цели, такие как обучение через опыт путем участия в программах обязательного обучения или выполнение конкретных задач.

В соответствии с этой целевой перспективой в дидактическую концепцию подготовки и последующей деятельности, а также осуществления должны быть включены три решающих аспекта:

1. Планирование стажировки, т. е. постановка индивидуальных целей, выбор компании по стажировке, определение задач, которые необходимы для достижения собственных целей.

2. Контроль выполнения заданий на стажировке с использованием соответствующих стратегий, таких как ведение дневника.

3. Размышление о достигнутых целях и успехе стажировки, а также вывод следующих шагов на основе полученного опыта [50].

А. Остендорф и его коллеги рассматривают стажировку как учебное пространство, в котором приобретаются профессиональные, социальные и личные навыки [86]. Дидактический трехступенчатый процесс подготовки и последующей деятельности, а также внедрения, приобретение учащимися навыков включено в модель, которая также учитывает институциональные перспективы. Учебная среда компании имеет решающее значение для планирования стажировок и связанных с ними результатов обучения [51].

Задача школ в профориентационной работе со школьниками заключается в их поддержке при идентификации собственных сильных и слабых сторон. Помогаящими здесь являются такие инструменты как паспорт профиля и портфолио ученика, где содержатся данные об его успеваемости, состоянии здоровья, особенностях характера, оценке способностей.

Так в Нюрнберге, портфолио школьников дополняет папка, которую каждый школьник получает с пятого класса. В первой части «Мой путь» в течение 5–6 классов документируются достижения школьников с помощью чек-листов, удостоверений и описаний активности. Во второй части «Мой путь к дальней-

шему образованию» в период обучения 7–10 классов документируются сильные стороны школьников, свидетельства о трудоустройстве, практикумы и внешкольные квалификации.

Начиная с 7 класса, в учебном плане немецких школ появляются дополнительные предметы, ориентированные на подготовку к профессии. Воспитанники приобретают основные знания по трем направлениям: техника, экономика и социальная сфера (2 часа в неделю). На уроках с усиленным уклоном на практический опыт (например, экскурсия на предприятие) учащиеся имеют возможность выявить свои интересы и наклонности и выбрать в конце 7 класса конкретное направление [12, с. 193]. С 8 класса идет углубленное овладение знаний (4 часа в неделю) в выбранном направлении. На уроках, ориентированных на практику (сотрудничество с профессиональными школами и предприятиями, практика на предприятии) учащиеся получают первые знания и навыки, чтобы в 9 классе выбрать профессию [11].

Кроме того, важную роль играет индивидуальное консультирование и профориентация учащихся, начиная с 11 класса и заканчивая университетом. С участвующими в программе учениками составляются индивидуальные планы поддержки, и отслеживается их успеваемость в школе. Позитивные меры вмешательства могут быть приняты в любое время по согласованию с учеником и ответственным учителем. Кроме того, ученики могут напрямую получать информацию о важных предложениях в рамках этой поддержки. В случае особо одаренных учеников тема стипендий рассматривается уже в школе, и подается заявление на получение ученической стипендии.

Для молодых людей, а также для их семей, друзей и социального окружения принятие решения о выборе пути после школы представляет собой серьезное индивидуальное изменение и вызов, которое ориентировано на будущее. Поддержка

молодых людей – это совместная задача большого числа заинтересованных сторон и партнеров в процессе перехода от школы к дальнейшему образованию.

Школьная социальная работа, ориентированная на детей и подростков и их жизненное окружение, также должна решать проблему перехода от учебы к работе, поскольку это центральный вопрос в жизни учеников средней школы, который им приходится решать и преодолевать.

Школьная социальная работа при переходе из школы в мир труда рассматривается как самостоятельная область деятельности, поскольку в интересах молодых людей она не ограничивает свою работу адаптацией к рынку труда и быстрой интеграцией, а предпочитает укреплять субъективную ориентацию и навыки принятия решений и оказывать уважительную, и устойчивую поддержку в реальном мире [72].

Возможные формы сотрудничества между службой по делам молодежи и школами при переходе к профессиональному обучению и трудовой деятельности следующие:

- С точки зрения содержания, сотрудничество может осуществляться выборочно в контексте профессиональной ориентации или основываться на долгосрочных мерах, которые опираются друг на друга.

- С точки зрения местоположения, сотрудничество может осуществляться в школе (например, предметная социальная работа в школе), в учреждениях социальной работы с молодежью (например, в центрах досуга молодежи) или в районе.

- С точки зрения персонала, сотрудничество может быть направлено на группы учеников в школе или на сотрудничество в решении отдельных случаев (например, в рамках планирования помощи) [64, s. 139].

Задача специалистов школьной социальной работы состоит в том, чтобы создать такую рабочую структуру, в которой различные системы, учреждения и люди с их соответствующими целями и индивидуальной логикой должны быть связаны и сотрудничать друг с другом. При этом индивидуальные потребности и запросы самих молодых людей всегда должны быть руководящим принципом для обеспечения успешного перехода из школы в мир труда.

Сложность путей и форм перехода, а также быстро меняющиеся виды профессий и содержание обучения приводят к растерянности и неуверенности учеников и их родителей. Профессиональная ориентация молодежи может быть успешной только при условии конструктивного сотрудничества между всеми участниками процесса перехода от школы к вузу и систематического предоставления им соответствующих услуг, информационных каналов и материалов на ранних этапах. Родители, члены семьи и группа сверстников являются самыми важными советчиками, помощниками и поддержкой на этом этапе их жизни.

Особая задача школьных социальных работников – постоянно учитывать в своих услугах многомерность перехода во всех этих контекстах, разъяснять эту многомерность другим заинтересованным сторонам и партнерам по сотрудничеству в процессе перехода от школы к работе и указывать на блокировки, которые могут возникнуть между различными сферами жизни [17].

Выбор карьеры – это задача, с которой молодые люди могут хорошо справиться при поддержке родителей, учителей, а также сверстников. Родители не только служат источником информации, но и своей поддержкой способствуют тому, чтобы молодые люди более интенсивно занимались задачами, связанными с выбором карьеры, и, таким образом, приходили

к устойчивым решениям [42]. Учителя поддерживают молодых людей в первую очередь через соответствующую социальную поддержку [57].

Если молодые люди видят интерес и преданность своих учителей, они развиваются более прогрессивно. Сверстники одного возраста важны, с одной стороны, поскольку они позволяют обмениваться мнениями о карьерных возможностях. С другой стороны, они компенсируют недостаток поддержки со стороны родителей или учителей [35].

Важной частью профориентационной работы со школьниками является «*Родительская академия*», так как во многих семьях родители все еще играют решающую роль в принятии решения об образовании детей. При этом они часто передают детям свой собственный опыт или традиционные ролевые модели. Ф. Борнкессель и С. У. Кунен исследовали, в какой степени характеристики родителей влияют на академическую успеваемость, уверенность в учебе по предмету и развитие общего намерения учиться [38]. Среди будущих студентов из семей, в которых хотя бы один из родителей имеет высшее образование, склонность к учебе значительно выше, чем среди студентов из семей, не имеющих такого образования. Респонденты, чьи родители не имеют высшего образования, значительно чаще сталкиваются с трудностями в финансировании своего обучения.

Концепция «Родительской академии» включает в себя целевое «консультирование на месте» родителей в школах, в университете или в других местах, которые служат для активизации этой целевой группы. В сотрудничестве с учителями, ответственными за обучение и профориентацию в школах, должны быть подготовлены возможности обучения, особенно для тех родителей, которые не имеют соответствующего опыта из собственной биографии.

Родители представляют собой разнородную группу, у них разные интересы, идеи и желания, когда речь идет о формировании профессионального будущего их детей. Они также имеют разный уровень знаний о новых медиа, карьерных путях и маршрутах перехода. На родителей возлагается множество обязанностей и задач, они должны обладать обширным набором знаний, учитывать современные тенденции рынка труда, обладать социальными, педагогическими и методическими навыками. Поэтому не только сами молодые люди, но и их родители нуждаются в системе поддержки, которая могла бы предоставить им информацию и рекомендации.

Задача руководства школы состоит в том, чтобы создать такую структуру школы, в которой особое значение придается работе и участию родителей. Целью образовательной программы для родителей должно быть предоставление информации и знаний о процессе выбора карьеры, а также развитие и расширение ключевых навыков у родителей для оказания наилучшей поддержки своим детям в переходный период. Необходимо позаботиться о том, чтобы использовать существующие формы работы с родителями, а также задействовать или активизировать активность учителей [17].

Это могут быть такие предложения, как организация родительских вечеров с тематической направленностью, например, по планированию карьеры, работа родительских советов и проведение тренингов для родителей. Многие школы также часто проводят общественные мероприятия, ярмарки и дни открытых дверей, которые дают родителям возможность принять участие и познакомиться с учебным процессом изнутри [13].

Процесс выбора профессии не должен рассматриваться как краткосрочная, избирательная задача. Молодые люди и родители нуждаются в постоянном и систематическом руководстве

и поддержке, которые включены в региональные школьные, молодежные и общественные программы. К родителям следует обращаться и привлекать их систематически и согласованно между партнерами и организациями, участвующими в процессе перехода. Необходимо активное сотрудничество между всеми учреждениями и партнерами, участвующими в процессе профориентации.

Развитие конструктивного и ориентированного на результат сотрудничества с родителями часто требует долгосрочных изменений и требует от участников терпения, приверженности и силы воли. Они должны быть подготовлены к решению разнообразных задач и проблем, связанных с работой с семьями, и учитывать их особенности. Помимо родителей, учителя являются важным связующим звеном с университетом. Они могут распознать учеников, которые способны и хотят учиться, и поддержать их в определении своего будущего.

В практике школ широко применяется такая организационная форма как *конференция по переходу*. Когда все участники процесса перехода ребенка или подростка из учебного заведения в среднюю школу или в дальнейшую профессию собираются вместе, чтобы поддержать этот переход – это называется конференцией по переходу. Переходная конференция – это метод оказания индивидуальной поддержки в переходный период детям и подросткам, для которых недостаточно общих служб поддержки [74]. Для детей и подростков с повышенной потребностью в поддержке, например с особыми образовательными потребностями, с временными трудностями в обучении и успеваемости, мигрантам.

Различают два типа конференций по переходу, которые проводятся в зависимости от жизненной ситуации детей, участников перехода (табл. 2).

Таблица 2

Специфика конференций перехода в школе

Аспекты	Переходная конференция типа А	Переходная конференция типа Б
Принимающее учреждение	Определено	Не определено
Цель	Улучшить обмен информацией между передающим и принимающим учреждением (структурами), чтобы поддержать прибытие ребенка в новое учреждение (структур)	Помочь семье найти подходящее учреждение для ребенка (молодого человека)
Частота встреч	Одного раза обычно достаточно	Необходимо несколько встреч
Участники	Ребенок или подросток, родители, представители передающего и принимающего учреждений, другие лица, например, медицинский персонал, школьные консультанты и т. д.	Ребенок или подросток, родители, представители учебного заведения (воспитатели детских садов, классные руководители, учителя, школьные консультанты), сотрудники внешкольных учреждений и т. д.

Для того чтобы профессионально сопровождать и организовывать многоуровневые процессы изменений, необходимо рассмотреть сотрудничество и расширение прав и возможностей как основополагающие подходы к управлению переходным периодом.

Сотрудничество означает, что все участники переходного периода рассматривают себя как активную группу поддержки

и формируют переходный процесс совместно и конструктивно. Родители и специалисты в области образования имеют равные права в образовательном процессе и признают различные точки зрения. Происходит обмен информацией, ожиданиями и пожеланиями, совместно разрабатываются стратегии и цели, четко определяются обязанности и компетенции. Сотрудничество облегчается, когда родители и другие сторонники привлекаются по инициативе учителей.

Расширение прав и возможностей означает увеличение степени самоопределения и автономии с помощью соответствующих мер. Цель состоит в том, чтобы укрепить существующие способности детей и молодых людей, признать ресурсы и использовать их возможности для дальнейших действий. С ростом самооценки дети и подростки могут принимать более самостоятельные и независимые решения по планированию жизни. Для детей и подростков с повышенной потребностью в поддержке это означает, что они получают достаточную поддержку, чтобы чувствовать себя самодостаточными в своей жизненной среде.

Таким образом, в последние годы наблюдается более сильная систематизация и стандартизация предложений в области профессиональной ориентации. На этом фоне реализуются специфические для государства концепции, которые сопровождают процесс профессионального развития в течение нескольких школьных лет и дополняют его различными образовательными предложениями, приносящими пользу всем молодым людям.

Менеджмент перехода, реализуемый в школах, ориентирован на то, чтобы понимать профориентационные мероприятия не как свободное предложение, а как их интегрирование в школьное обучение, причем они должны там занимать самостоятельное место. Поэтому важной задачей является информирование школьников о различных профессиональных опциях.

2.3. Специфика управления переходом на уровне вузов в зарубежной системе образования

При переходе от школьного к высшему образованию основной задачей является создание соответствия между структурой интересов будущих студентов и предложениями высших учебных заведений. Кроме того, некоторые программы также служат цели сокращения социального неравенства в доступе к высшему образованию.

Для высших учебных заведений актуальным становится сделать альтернативные пути привлекательными для молодого поколения. Это означает согласование доступа, вступления и переход в систему высшего образования с разнородным студенческим составом, имеющим разный биографический и профессиональный опыт. Высшие учебные заведения принимают на себя эту ответственность, не в последнюю очередь благодаря соответствующим программам финансирования, ориентированным на качество преподавания.

На сегодняшний день структуры и предложения почти исключительно ориентированы на образ традиционного выпускника школы. Поэтому чтобы приблизиться к приемлемой системе образования, учебные структуры и предложения должны быть ориентированы на различные целевые группы и их соответствующие интересы и компетенции.

В немецкой системе образования гимназические высшие ступени являются связующим звеном между общеобразовательными школами и университетами. Получив аттестат зрелости (Abitur), учащиеся формально приобретают право на поступление почти на все существующие предметы в немецких университетах, даже если на практике доступ к некоторым предметам и программам ограничен ограничениями по приему и специаль-

ными процедурами приема (например, вступительные экзамены в художественные колледжи).

Поэтому в течение многих лет существуют дискуссии о месте аттестата зрелости абитуриента в системе поступления в университет. Здесь доминировали две альтернативные концепции. Первая альтернатива отказывается от претензий на общую квалификацию для поступления в высшие учебные заведения в пользу ранней специализации, которая затем приводит к квалификации для поступления в вуз по конкретной дисциплине или университету.

Во втором варианте гимназическая высшая ступень полностью освобождается от требования подтверждать квалификацию для поступления в университет. Вместо этого, это должно быть проверено принимающими высшими учебными заведениями на основе собственных (например, отборочное собеседование), общих (стандартизированные тесты) или специфических критериев (тесты по предметам, опыт работы по предметам). Поэтому в настоящее время реформаторские подходы к поступлению в университет в большей степени связаны с улучшением сопоставимости оценки аттестата зрелости (Abitur)[29].

Г. Люббен, О. Мюскенс и Л. Завацки-Рихтер выступают за разделение студентов на три группы на основе своего анализа данных, который учитывает биографические и организационные особенности образования. Группы, которые они определили, демонстрируют четкие различия в выборе типа учебного заведения, организации обучения и поведении в отношении использования средств массовой информации. Таким образом, они указали на отправные точки для улучшения и корректировки образовательных программ со стороны образовательных учреждений, которые могли бы поспособствовать повышению успеваемости различных целевых групп студентов [8].

Г. Зайдель подчеркивает, что от студентов можно ожидать не только приспособления к новым требованиям высших учебных заведений, но и, наоборот, их реакции на изменившуюся «нормальность» студентов. На примере компетенций, стилей обучения и ожиданий учащихся, имеющих опыт работы, она описывает, как неоднородность может быть использована не как недостаток, а наоборот, как потенциал для формирования дальнейшего обучения и преподавания [63].

Для того, чтобы разнородные студенты могли успешно учиться, этап подготовки к поступлению в вузы приобретает все большее значение. Важным строительным блоком здесь являются информационные и консультационные системы, предлагаемые высшими учебными заведениями. В. Баншерус, С. Камм и К. Отто отметили, что почти все высшие учебные заведения предоставляют информационные услуги на своих интернет-сайтах. Однако существуют большие различия в доступности этих услуг. По их мнению, информационные, консультационные и вспомогательные услуги вносят значительный вклад в степень открытости высших учебных заведений. Они выступают за объединение информационных, консультационных и вспомогательных услуг в единую согласованную концепцию [30, s. 300].

Т. Кречмер и Дж. Бруннер критикуют практику консультирования в высших учебных заведениях, которая до сих пор не была объединена, и выступают за «смешанное консультирование». На основе эмпирически обоснованного анализа существующей практики консультирования они разрабатывают концепцию, которая позволяет перенести этот подход, который до сих пор не получил широкого распространения в высших учебных заведениях. Результаты первых пилотных исследований продолжают подтверждать существующие потребности в их развитии, направленные, прежде всего, на интеграцию

существующих мер в содержательную взаимосвязь онлайн и очных предложений [84, s. 86].

В своем докладе об образовательных переходах Э. Наирц-Вирт подчеркнула важность сотрудничества между школами, профессиональными и высшими образовательными учреждениями. Для успешного перехода из школы в вуз были предложены практики для повышения успеваемости обучающихся, которые должны начаться еще до поступления в вуз. Причем такую работу она возлагает на плечи самих университетов. Ведь одной из главных задач обучения в вузе является успешность в прохождении образовательного курса и дальнейшего трудоустройства выпускников.

На уровне высших учебных заведений, должна проводиться информационно-разъяснительная работа со школами и общинами. Информационно-разъяснительная работа включает в себя следующие аспекты деятельности:

- раннюю разъяснительную работу для детей;
- привлечение и организация волонтерской деятельности для поддержания сотрудничества в дальнейшем;
- доступность и открытость программ подготовки к поступлению (дистанционные курсы, дни открытых дверей и т. д.) [48].

Университеты должны принимать активное участие в поддержании и совершенствовании школьной программы, проводить работу с учителями школ по актуальным вопросам образования, изменять собственные рамочные условия, подстраиваясь под экономические, политические и социальные требования.

Например, Вестфальский университет прикладных наук активизирует свои усилия по повышению осведомленности о своих учебных программах и выявлению конкретных барьеров для поступления путем раннего контакта со школами.

Поскольку учителя должны быть привлечены в качестве мультипликаторов дальнейшего академического обучения, также разрабатывается концепция «*Дня учителя*». Эта концепция предназначена для школ и призвана дать возможность в течение одного дня лично познакомиться с инфраструктурой, учебными программами и требованиями к обучению в университете, а также с соответствующими контактными лицами и сетевыми контактами. Помимо активизации учеников, усиленный контакт с учителями также дает возможность углубить понимание следующих профессиональных вопросов: Какие компетенции приносят с собой студенты в зависимости от разных типов школ? Что требуется в университете для успешного обучения на разных курсах?

Другим основным элементом переходного процесса является создание «*Академии поступления*», которая призвана улучшить переход от школы к высшему образованию, обеспечить лучшую ориентацию в академических путях обучения и конкретно выявить существующие недостатки в требованиях к поступлению и стратегиях обучения. С этой целью в университете создаются ориентационные тесты, которые помогут ученикам оценить, соответствует ли курс обучения их индивидуальным сильным сторонам и где есть возможные недостатки в подготовке. В этом контексте традиционная модель подготовительных курсов по-прежнему является важной.

Для привлечения в стены своих университетов студентов, обладающих соответствующими компетенциями, Э. Наирц-Вирт акцентирует внимание на таких аспектах, как предоставление разнообразия образовательных путей (многочисленность учебных направлений, проведение курсов повышения квалификации), отбор персонала среди педагогического состава, поощрения во время обучения (стипендии, гранты) и маркетинг (продви-

жение университетов по средствам социальных сетей, рекламы, интернета) [33].

При переходе от школьного к высшему образованию основной задачей является создание соответствия между структурой интересов будущих студентов и предложениями высших учебных заведений. Это подразумевает необходимость комплекс мер, которые должны включать услуги по консультированию и поддержке целевых групп в преддверии принятия решения об образовании, на этапе поступления на учебу, во время учебы и частично также во время начала карьеры.

Для того, чтобы переход состоялся и стал успешным для всех участников образовательного процесса, вузы разработали специальные программы ориентации и поддержки в первый год обучения. Например, «Дни кампуса», проведение летних и зимних школ для первокурсников, «Зоны поддержки студентов». «Дни открытых дверей» в высших учебных заведениях, профессиональная ориентация в высших учебных заведениях или центрах карьерной информации, а также процедуры самооценки в режиме онлайн все чаще используются в последнее время.

Также используется такая форма как «послы учебы», т. е. студентов, которые информируют учеников о высшем образовании или отдельных курсах обучения на школьных мероприятиях. Основываясь на подходе *«равный – равному»*, они поддерживают связь со школьниками, навещают их на игровой площадке и доступны для вопросов и во время визитов в университет [49].

Так как в переходе важно учитывать биографическую составляющую, то очень сложно дать четкие, строгие рамки начала и окончания перехода для всех студентов. У каждого человека переход занимает разное количество времени. Для одних учащихся переход из школы в вуз может завершиться датой

зачисления в учебное учреждение, для других – посещением первой лекции, для третьих – успешным прохождением первой экзаменационной сессии.

Несмотря на то, что зарубежная система образования очень детально и скрупулезно выверена, отслежен и отточен каждый шаг в образовательной и карьерной деятельности студента, она продолжает оставаться несовершенной. Зарубежные ученые, преподаватели продолжают усовершенствовать образовательную систему, учитывая экономические, политические и социальные изменения в обществе, стране и во всем мире.

ГЛАВА 3

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОДЕЙСТВИЯ ТРУДОУСТРОЙСТВУ СТУДЕНТОВ В ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗАХ

3.1. Формирование готовности к трудоустройству как цель высшего образования

Для многих студентов профессиональная жизнь и полноценная работа начинаются только после окончания учебы. Трудоустройство студентов играет все более важную роль в дискуссиях о целях обучения в вузе с 1990-х годов, особенно в связи с «Болонским процессом».

Концепции безработицы среди молодежи, разработанные зарубежными авторами, были основаны на анализе недостатков функционирования молодежного рынка труда, обуславливающих феномен безработицы как действием естественных и социальных факторов, так и возрастными и психологическими особенностями молодежи. В западноевропейских странах с середины 80-х годов разрабатывается концепция интегрального подхода к решению проблем безработицы, включающая координацию усилий на интернациональном, национальном и локальном уровнях по совершенствованию системы оказания помощи молодежи при переходе от обучения к работе и взрослой жизни.

С начала 90-х годов, в Европе и США начался новый этап молодежной политики в сфере занятости. Учитывая практический опыт прошлых лет, начала формироваться новая политика занятости выпускников вузов. При этом основное внимание уделялось взаимодействию служб занятости и системы профессионального образования, которое происходило под влиянием ряда политических, экономических и социальных факторов [6].

Сегодня наблюдается сдвиг в сторону того, что понятие «гарантия занятости» постепенно замещается понятием трудоустраиваемости человека (employability). Поэтому сам работник несет ответственность за приобретение знаний, навыков, компетенций, которые нужны работодателям. Трудоустраиваемость сегодня признается важным фактором в понимании «успешной карьеры» в современном мире.

В 50-е годы трудоустраиваемость рассматривалась в контексте позиции на рынке труда уязвимых категорий населения: людей с ограниченными физическими или умственными способностями, социально незащищенными категориями и она была связана с потенциалом человека для того, чтобы он смог найти работу.

Начиная с 1970-х годов и по настоящий день, акцент с отношения человека к трудоустройству смещается на получение необходимых знаний и навыков, а также их ценность на рынке труда. Постепенно трудоустраиваемость трансформируется в способность человека оставаться привлекательным для работодателя в течение всей профессиональной жизни [9, с. 4].

Вопрос о трудоустройстве подчеркивает аспект способности студентов удерживать свои позиции на рынке труда после окончания вуза. Применительно к студентам это означает, что их учеба должна позволить им закрепиться на рынке труда после окончания вуза (найти адекватную работу) и в долгосрочной перспективе удерживать свои позиции в системе занятости.

Процент выхода выпускников на рынок труда сильно варьируется в зависимости от типа университета. Особенно быстро и чаще всего выпускники технических специальностей находят подходящую работу. Всего через два месяца после окончания учебы процент начала карьеры составляет 80%. С другой стороны, выпускникам магистратуры и бакалавриата гуманитарных

специальностей требуется больше времени, чтобы получить квалифицированную должность [14].

Под трудоспособностью понимается способность человека «предлагать свой труд на основе своих профессиональных и практических навыков, создания ценностей и результатов деятельности и таким образом вступать в трудовую жизнь, сохранять свое рабочее место или, если необходимо, искать новую оплачиваемую работу» [37, s. 9]. Под трудоустройством понимается также способность выпускников трудоустраиваться, сохранять квалифицированную работу и открывать для себя новые сферы занятости. Это включает приобретение различных компетенций, имеющих отношение к рынку труда, которые необходимо постоянно обновлять, углублять и расширять в процессе непрерывного образования [94].

Термин «трудоспособность» основан на предположении, что можно научить студентов навыкам, которые обеспечат устойчивый успех в трудовой жизни. Это предполагает, что долгосрочный успех выпускников в трудовой жизни зависит исключительно от их индивидуальных квалификаций, навыков, личностных качеств и их инициативы.

Существует также термин «возможность трудоустройства», который выполняет социально-политическую функцию, поскольку обобщает возросшие требования к выпускникам и постулирует, что обучение по программам бакалавриата должно «гарантировать постоянную адаптацию квалификации к меняющимся условиям занятости в быстро меняющемся мире труда», тем самым предполагая, что выпускники несут полную ответственность за устойчивый профессиональный успех: «Уже не система занятости обеспечивает квалификацию, необходимую для трудоустройства» и предполагает, что также выпускники несут ответственность за устойчивый профессиональный успех [60, s. 4].

Трудоустройство может рассматриваться как в широком, так и в узком смысле. В широком смысле понятие включает в себя разные формы трудовой деятельности: предпринимательство, самозанятость, индивидуальную деятельность и т. д. В узком значении она трактуется как содействие государственных и негосударственных органов в обеспечении трудовой деятельности.

Формирование готовности к трудоустройству представляет собой специально организованный процесс системного взаимодействия между преподавателем, работодателем и выпускником, как потенциальным работником, с целью повышения уровня его мотивации к профессиональной деятельности, формирования навыка самостоятельного решения задач при трудоустройстве по полученной ими в ходе обучения специальности [10].

В зарубежной литературе в документах образовательной политики немецких научных и университетских комитетов в ретроспективе можно выделить три этапа становления концепта трудоустройства студентов [70].

Болонская декларация 1999 года знаменует собой начало первого этапа. Это было обусловлено вопросом о принципиальной совместимости этой новой руководящей цели с традиционной университетской идентичностью. Эту фазу можно отнести к категории несоответствия.

Обсуждение возможных альтернативных терминов и способов их понимания, которое было вызвано дискуссией о возможности трудоустройства, привело к тому, что на первый план вышли важнейшие элементы концепции возможности трудоустройства, подходящей для высшего образования, такие как ответственность университетов за достижение цели в области трудоустройства, устойчивая подготовка к насыщенной событиями трудовой жизни и ориентация на широкие профессиональные области.

Начало второго этапа можно отнести к Болонской конференции в Лондоне в 2007 году, на которой трудоустройство было определено как самостоятельное поле деятельности. С тех пор речь идет уже не о принципе включения концепции трудоустройства, а об ее интеграции в процесс реформирования политики в сфере высшего образования.

Было подчеркнуто, что трудоустройство через высшее образование требует высокого уровня исследовательской ориентации в преподавании. Университетские задачи «исследования, преподавания и обучения» должны быть более тесно связаны с целью трудоустройства. В связи с этим в качестве одного из приоритетов дальнейшего Болонского процесса было принято решение о том, что «возможности трудоустройства, обучения на протяжении всей жизни, решения проблем и предпринимательских навыков» должны быть укреплены, в частности, путем активизации сотрудничества с работодателями в области развития образовательных возможностей.

Начало третьего этапа можно датировать 2012 годом, когда были представлены оценки сопутствующих научных исследований, в которых, с учетом сильно изменившегося круга курсов, был изучен Болонский процесс в целом и требования к трудоустройству в частности, а также выявлены различные аспекты проблемы его реализации.

Было выявлено, что дебаты о возможности трудоустройства в предметных областях в университетах не ведутся в нужной широте и глубине, и что систематическое внедрение возможностей трудоустройства в преподавание в значительной степени отсутствует [98, s. 184]. Это также отражается в том факте, что вряд ли можно найти специализированные исследования, которые могли бы предоставить информацию о том, как цели трудоустройства концептуально обсуждаются в различных предметах и операционализируются в преподавании.

Эти три фазы можно охарактеризовать как сдвиги в дискурсе о понимании и реализации идеи трудоустройства выпускников, каждая из которых имеет различные акценты. Это не только последовательно взаимосвязанные фазы, но и процессы, которые иногда протекают одновременно или накладываются друг на друга.

На сегодняшний день в ходе дебатов сложился широкий консенсус о том, что в связи с изменившимся внешним миром функции высшего образования также должны измениться, а возможность трудоустройства должна быть интегрирована в качестве фундаментальной цели [98, s. 17]. Концепция возможности трудоустройства оказалась семантически изменчивой и гибкой и, благодаря этой поливалентности, соответствует логике развития социальных структурных изменений.

Сегодня в теоретических дебатах о рынке труда преобладают две противоположные позиции: индивидуальная и интерактивная концепции возможностей трудоустройства. Концепция индивидуальной возможности трудоустройства исторически возникла в 1950-х годах и относилась, например, к лицам, находящимся в неблагоприятном положении по состоянию здоровья.

По мере того как структурные аспекты безработицы и, следовательно, индивидуальные требования к занятости становились все более очевидными в соответствии с требованиями работодателей, круг адресатов расширился до широких «проблемных групп». С переходом к политике активизации рынка труда индивидуальная возможность трудоустройства рассматривается как общая, индивидуальная предпосылка для преодоления безработицы.

В противовес концепции индивидуальной возможности трудоустройства выдвигается, прежде всего, требование, чтобы возможности рынка труда всегда рассматривались в контексте

количественного и качественного спроса на рабочую силу, а также институциональных условий рынка труда.

В концепции интерактивной занятости [58], которая подчеркивает, что «трудоспособность отдельного человека зависит от трудоспособности других и возможностей, институтов и правил, регулирующих рынок труда» [76]. Институциональные условия рынка труда также влияют на то, насколько быстрорастущий спрос на рабочую силу приведет к увеличению занятости и будет ли эта дополнительная занятость обеспечиваться за счет числа безработных, которые до сих пор были безработными. Однако пока это не противоречит концепции индивидуальной трудоспособности, которая не претендует на то, чтобы объяснять возможности трудоустройства в целом, а скорее рассматривает индивидуальную способность к трудоустройству.

Трудоустройство выпускников вузов направлено не только на то, чтобы вступить в трудовую жизнь и успешно справиться с профессиональными требованиями, но и на то, чтобы закрепить достигнутое положение, быть готовым к добровольной, а главное, вынужденной профессиональной переориентации и «увольнению».

Данная цель трудоустройства студентов требует наличия в программе обучения возможностей, позволяющих активно приобретать соответствующие навыки: способность справляться со стрессом, управление компетенциями, профилирование, самомаркетинг, самоорганизация, самомотивация и формирование имиджа, а также креативность и способность к обучению. Таким образом, трудоустройство следует понимать как совокупность долгосрочных, т. е. устойчивых, эффективных компетенций.

Решающим фактором в достижении трудоустройства с помощью программы обучения в вузе является приобретение навыков, которые не только позволяют выпускникам вступить

в трудовую жизнь, но и дают им возможность «сохранить работу или, при необходимости, искать новую». Кроме того, речь идет не только о навыках, позволяющих справляться с текущими профессиональными задачами, но и о навыках планирования и управления будущей профессиональной жизнью, в частности, все менее «планируемой» профессиональной жизнью.

По мнению Г. Шиндлера, речь идет о приобретении способности планировать и управлять своей будущей профессиональной жизнью, которая становится все менее «планируемой», особенно в связи с необходимостью профессиональной гибкости. Также на первый план выдвигается самокомпетентность, которая имеет решающее значение для отношений человека с обществом и экономикой и, в частности, для преодоления требований оплачиваемой работы (настойчивость, стойкость, гибкость, мотивация, готовность к работе и самоотдача) [94, s. 12].

Термин «трудоустройство» также выходит за рамки целей, преследуемых практической и профессиональной направленностью программы обучения, поскольку он особенно подчеркивает ключевые компетенции, не связанные с предметом, в отношении последующей карьеры, в отличие от компетенций, связанных с предметом (например, специальные знания, базовые знания, практические знания). Кроме того, подчеркивается необходимость приобретения определенных ключевых компетенций.

Во-первых, речь идет не просто о приобретении способности справляться с текущими и просто профессиональными задачами, а о приобретении способности планировать и управлять своей будущей профессиональной жизнью, которая становится все менее «планируемой», особенно в связи с необходимостью профессиональной гибкости.

Во-вторых, это выдвигает на первый план самокомпетентность, то есть установки и компетенции, которые имеют реша-

ющее значение для отношений человека с обществом, в частности, уверенность в себе, самостоятельность и самодостаточность. Речь идет об обучении самокомпетентности, то есть навыкам, позволяющим выпускникам проявить себя на гибком рынке труда и, в случае необходимости, например, при потере работы, обеспечить себе средства к существованию находчивым и гибким способом, необходимо обучать навыкам самоменеджмента, самомаркетинга и самоутверждения. Акцент на самокомпетентности обусловлен тем, что трудоустройство ориентировано не только на требования профессий и сфер деятельности, но и, в частности, на навыки, необходимые для выживания в системе занятости.

В-третьих, трудоспособность означает не только способность соответствовать требованиям профессиональных сфер деятельности, но и системы занятости, а также способность выживать в ней в долгосрочной перспективе. Поэтому целью трудоустройства является не только способность успешно вступить в трудовую жизнь, но, прежде всего, закрепить достигнутое рабочее место, быть готовым к добровольной и принудительной профессиональной переориентации и избежать «увольнения» или, если это невозможно, как можно быстрее закрепиться на рынке труда [94].

Индивидуальные возможности трудоустройства выпускников – это многомерная конструкция. На сегодняшний день не существует единого мнения о различных компонентах возможностей трудоустройства и их взаимосвязи друг с другом. В качестве общего знаменателя можно выделить компонент качества и деятельности, компонент рынка и компонент социальной стабильности. Компонент, связанный с квалификацией и деятельностью, отражает предпосылки для того, чтобы иметь возможность выполнять определенную оплачиваемую работу

на постоянной основе и удовлетворять потребности сотрудников или клиентов, в то время как компонент, связанный с рынком, показывает, насколько соискатели могут найти потенциальных работодателей и убедиться в их собственных качествах.

Компонент социальной стабильности отражает личностные качества и личные обстоятельства, которые имеют отношение к началу профессиональной деятельности, а также факторы, препятствующие приобретению или поддерживающие его в ближайшем социальном окружении человека.

Также индивидуальные возможности трудоустройства можно рассматривать как многомерную совокупность индивидуальных характеристик, которая описывает потенциал человека для начала, сохранения или расширения оплачиваемой работы. Формальные квалификации компетенции, здоровье, поисковое поведение, готовность идти на уступки, ресурсы для трудоустройства, психосоциальные проблемы и социальная среда были введены в действие в качестве измерений.

3.2. Содействие трудоустройству студентов в условиях образования в вузе

Трудоустройство выпускников вузов в современных социально-экономических условиях стало ключевым показателем работы вузов с позиции оценки эффективности их функционирования. Актуальность содействия профессиональному самоопределению и трудоустройству в сфере образования студентов приобретает особую значимость с учетом «третьей миссии» университетов. Сотрудничество вуза с работодателями, государственными структурами, вовлеченность университета в социально-культурную жизнь региона важно использовать как потенциал решения проблемы обеспечения региона педагогическими кадрами за счет притока выпускников вузов.

В современных социально-экономических условиях возникает необходимость в подготовке студентов к дальнейшей профессиональной деятельности. Формирование готовности выпускников вузов к трудоустройству является на сегодняшний день одной из приоритетных задач социализации и профессионализации студентов в вузах в связи с тем, что система обязательного направления на работу выпускников вузов уже не функционирует, и поэтому возникает необходимость быть готовым к самостоятельному поиску места работы.

Этот социальный заказ высших учебных заведений, который долгое время не привлекал внимания общественности, получил новый импульс в ходе дебатов о «возможности трудоустройства» в рамках европейской реформы образования. Вопрос о том, должны ли высшие учебные заведения – при сохранении своих академических целей образования – соответствовать требованиям рынка труда и обеспечивать трудоустройство, и в какой степени они должны это делать, решается по-разному. Понимание того, как должно быть организовано обучение в вузе, которое также позволит выпускникам добиться успеха на рынке труда, представляется еще более актуальным.

Однако задача высших учебных заведений не в том, чтобы готовить выпускников по специальному профессиональному образованию, а в том, чтобы они имели разностороннюю научную квалификацию для удовлетворения меняющихся требований мира труда в широком масштабе. Так при поступлении в университет в Японии навыки будущих школьников очень разные. В течение четырех лет обучения университет прилагает все усилия для развития, продвижения и поддержки способностей студентов. В первую очередь основное внимание уделяется общеобразовательным предметам (например, иностранным языкам или здравоохранению и физическому воспитанию) и специализированным предметам [91].

Кроме того, в сфере планирования карьеры учащихся вузов необходим системный подход, в первую очередь, формирование команды, способной работать со студентами и выпускниками по вопросам их трудоустройства и карьерного продвижения, что в перспективе сформирует благоприятное отношение общественности к вузу, а также сделает вуз более привлекательным для абитуриентов с точки зрения поступления [4, с. 54].

В современных социально-экономических условиях создание и поддержание возможностей трудоустройства рассматривается как ключевая цель стратегии динамичного рынка труда в западных индустриальных обществах. Главная цель – обеспечить участие всех в меняющихся рынках труда и вооружить как можно больше работников «инструментами» (профессиональными, когнитивными и социальными навыками) для трудоустройства не только в одной профессии, у одного работодателя, но, прежде всего, у меняющихся работодателей, условий труда и профилей работы.

Университетское образование должно гарантировать «фоновые знания, образовательные и рефлексивные знания». С этой целью университетское образование может дать теоретическую основу для профессии, но оно не является полностью профессиональным обучением. Кроме того, задачей университетского образования является формирование компетентностей студентов. Под компетенциями понимается интегральная характеристика выпускника вуза, отражающая уровень владения им совокупностью сформированных в процессе обучения компетенций и степень готовности к их применению в профессиональной деятельности, решении социально-экономических проблем [2, с. 4].

В существующих документах, регламентирующих цели, содержание, формы и методы высшего образования в основном приводятся термины, которые относятся не к возможности тру-

доустройства, а к практической и профессиональной значимости программы обучения, например, профессиональная квалификация, профессиональная пригодность и профессиональные способности. В результате не делается никаких заявлений об устойчивости приобретенных в ходе обучения компетенций, которые дают студентам право на трудоустройство, что отличает возможность трудоустройства от практической и профессиональной подготовки.

Практическая направленность программы обучения включает в себя обращение к общей профессиональной практике и подготовку студентов к ней, без привязки к конкретным профессиям. Кроме того, интенсивность практической подготовки может сильно варьироваться. Она может быть установлена как в ходе «пробных сессий», так и в ходе более длительных стажировок или практических учебных семестров, которые сопровождаются руководителем стажировки и интегрированы в программу обучения.

Система высшего профессионального образования в Германии характеризуется двумя важными составляющими: дуальное профессиональное образование и высшее образование, которое профилируется в тесной взаимосвязи научных исследований и преподавания.

Однако сейчас это очевидное и хорошо функционирующее на протяжении десятилетий сосуществование профессионального и высшего образования подвергается растущей критике. В условиях демографических изменений предприятия сталкиваются с нехваткой квалифицированных кадров и с растущей конкуренцией в сфере высшего образования, которая лишает их необходимой молодежи. Проблема становится все более контрпродуктивной: профессиональное и высшее образование могут оказаться в конкурентной ситуации по отношению друг

к другу в поисках привлечения молодежи в ряды студентов своих образовательных учреждений [85].

Особый интерес представляет модель интенсивной практической подготовки студентов, которая получила название дуальная система подготовки специалистов. Немецкая система высшего образования является родоначальником дуальной системы подготовки специалистов. Дуальная модель обучения используется в средних специальных и высших учебных заведениях.

Термин «дуальное обучение» появился в середине 1960-х гг. в Германии на основе принятия закона о профессиональном образовании (1969 г.). Под дуальным обучением понимается форма организации профессионального обучения, в рамках которой сочетаются теория и практика с частичной трудовой занятостью на производстве. Теоретическая часть подготовки проходит на базе образовательной организации, а практическая – на рабочем месте. Таким образом, обеспечивается взаимодействие образовательной и трудовой организации, что позволяет сократить дисбаланс между качеством образования и требованиям работодателей.

Отличительными особенностями современной системы немецкого дуального образования, является следующее:

- разработанная система профессиональной ориентации;
- нормативно-правовая база, регламентирующая высокие профессиональные требования к получаемым компетенциям, закреплённая официальным документом на федеральном уровне;
- сквозные образовательная программа и учебный план;
- на дуальное образование имеют право только обучающиеся, которые впервые получают профессиональное образование [7].

Система дуального образования позволяет сформировать важные профессиональные качества, особенно в части органи-

зованности и самостоятельности, необходимые для выполнения своей профессиональной деятельности. Многочисленные практики позволяют студентам как молодым квалифицированным специалистам учиться гармонично и развиваться всесторонне. По факту после окончания вуза у выпускника не будет сложностей с трудоустройством, поскольку он будет иметь на руках документы, подтверждающие прохождение практики, и комплект рекомендательных писем от работодателей с места практики.

В высших учебных заведениях Германии практика проводится в течение всего периода обучения. Вводная практика проходит в рамках первого курса – здесь студенты выступают как наблюдатели применительно к конкретному рабочему месту, по окончании практики студенты пишут исследовательскую самостоятельную работу [4, с. 36]. Однако следует заметить, что немецкое дуальное образование имеет как положительные, так и отрицательные стороны, которые необходимо учитывать при интеграции данного опыта в российскую действительность (приложение 4).

Например, в университетах прикладных наук Баварии программы бакалавриата обычно включают только один семестр практики. Вместо первого семестра практики более половины программ бакалавриата предусматривают прохождение базовой практики во время семестрового перерыва основного курса. Однако примерно в половине случаев она дополняется практическими занятиями. Только около половины программ бакалавриата включают практические семинары, направленные на углубление практической значимости содержания курса.

Большинство программ бакалавриата в университетах Баварии включают как обязательные, так и добровольные стажировки. Большинство из них являются обязательными, а доброволь-

ные стажировки преобладают только в лингвистике и культурологии. Продолжительность стажировок значительно варьируется; в большинстве случаев они длятся 12 недель, но есть и 24-недельные стажировки.

Большинство программ бакалавриата в университетах и половина программ в университетах прикладных наук включают в себя работу над проектами. Проекты служат как для обеспечения практической значимости, так и для приобретения ключевых компетенций. Отдельные проекты, которые реализуются в высших учебных заведениях Германии, представлены в приложении 5.

Всего в высших учебных заведениях реализуются формы обязательной, добровольной и альтернативной практики для студентов, при этом они организуются при непосредственном участии Центров трудоустройства и карьеры при данных вузах. Обязательная практика в высших учебных заведениях Германии длится от 3 до 6 месяцев, студенты во время практики освобождены от занятий.

По ряду специальностей (медицина, педагогика) практика может длиться дольше. Решение о возможной оплате практики принимается работодателями (при этом работодатель имеет право не платить или платить определенную фиксированную величину: ежемесячно до 1500 евро). Студент вуза совместно с Центром выбирает место для практики.

Добровольная практика в высших учебных заведениях Германии проходит в свободное от учебной деятельности время. Такую практику студент ищет самостоятельно, со стороны Центра только контролируется соответствие условий практики требованиям закона. Альтернативная практика в высших учебных заведениях Германии предоставляет студентам возможность пройти стажировку в зарубежных странах. При этом Центры

помогают студентам в реализации их планов в сфере образовательного туризма [4, с. 41].

В учебных положениях почти двух третей программ бакалавриата в университетах содержится информация о профессиональных областях, к которым программа готовит выпускников или которые предлагают им возможности трудоустройства. Однако в большинстве случаев речь редко идет именно о возможностях для выпускников соответствующей программы бакалавриата. В основном, говорится о карьерных возможностях выпускников предмета без разграничения между конкретными программами. С разной степенью детализации представлена информация о конкретных требованиях к сферам деятельности или профессиям, которые могут получить выпускники.

Лишь немногие программы бакалавриата допускают очно-заочное обучение или очно-заочную форму обучения, то есть такие формы обучения, которые позволяют или требуют особых форм совмещения учебы и профессиональной и трудовой практики. Именно рассмотрение вариантов очно-заочной формы обучения и сочетание работы или профессионального опыта с учебой будет способствовать приобретению компетенций, необходимых для трудоустройства.

Программы бакалавриата не обеспечивают достаточных условий для обеспечения возможности трудоустройства, в частности, из-за короткой продолжительности обучения. Короткая продолжительность учебных программ должна рассматриваться как основное препятствие. Чтобы дать студентам возможность приобрести компетенции, соответствующие цели трудоустройства, могут потребоваться специальные дополнительные учебные курсы, которые невозможно уместить в количество семестров, предусмотренных для программ бакалавриата, без снижения учебной нагрузки в других местах. Соответственно, такие дис-

циплины не включены в учебные планы новых программ бакалавриата. Приобретение этих компетенций в значительной степени представлено на усмотрение самих студентов [85, s. 107].

Для достижения цели трудоустройства при продолжительности обучения в шесть семестров в реальности преподавания и обучения, скорее всего, будут преобладать два подхода: с одной стороны, ограничение выбранных компетенций, необходимых для приобретения трудоустройства, с другой стороны, соответствующие курсы в качестве факультативов в дополнение к предметному обучению, а не как часть предметного обучения. Однако не стоит ожидать, что трудоспособности можно обучить таким образом.

Первый способ – помимо того, что в лучшем случае будет преподаваться что-то вроде «частичной трудоспособности» – не будет соответствовать требованиям рынка труда к выпускникам, в частности к самокомпетентности (самоменеджмент, гибкость, мотивация, готовность к работе, настойчивость, устойчивость, стрессоустойчивость и антикризисное управление), и поэтому будет иметь негативные последствия для выпускников.

Предлагать курсы наряду с изучением конкретных предметов было бы проблематично с дидактической точки зрения и поставило бы под угрозу обучение ключевым навыкам и трудоустройству: «Продвижение ключевых квалификаций может и должно происходить вместе с предметными квалификациями. Именно сочетание предметных и ключевых квалификаций обеспечивает успешное обучение» [71, s. 8].

По мнению П. Керна, центральными характеристиками нового понимания образования в вузе, которые могут быть поняты как краеугольные камни концепции трудоустройства, которые связаны друг с другом и взаимно усиливают друг друга являются следующие: ориентация на компетентность, навыки устойчивого обучения и ориентация на исследования [70].

Ориентация на компетентность отражает переход от передачи знаний по конкретному предмету к обучению, ориентированному на применение и личностно-ориентированному, которое поддерживает субъективное обучение в контексте действия. Необходимо достичь профессиональной агентности, в результате чего концепция агентности, как и концепция компетентности, была перенесена из дискурсов профессионального и бизнес-образования в университетское преподавание [93, с. 29]. Этот процесс следует понимать в контексте растущего переплетения мира труда и высшего образования.

Ключевое слово «компетенции» относится к важности результатов обучения студентов и к приобретению ключевых компетенций для решения новых проблем. Концепция ключевых компетенций, заимствованная из профессионального образования, основана на «метанавыках», которые включают в себя методологические, социальные и личностные навыки в дополнение к техническим навыкам [93, с. 10].

Усиленная *исследовательская ориентация* высшего образования является требованием не только для подготовки молодых ученых к исследовательской деятельности, но и для учета широты студентов, уже обучающихся по программам бакалавриата. Речь идет о базовом научном образовании в широком масштабе, которое развивает инновационный потенциал учащихся путем приобщения их к исследовательским задачам и развития новых перспектив на ранней стадии, как это предусмотрено в формате обучения, основанного на исследованиях.

Продвижение исследовательской ориентации связано с концепцией обучения на протяжении всей жизни. Если результаты обучения устаревают все быстрее и быстрее и их приходится пересматривать во все более коротких циклах, важность устойчивой учебной компетентности в смысле «учиться учиться» воз-

растает. Таким образом, высшее образование должно обеспечивать *устойчивые навыки обучения*, которые позволяют студентам осознавать свои собственные потребности в дальнейшем образовании в долгосрочной перспективе и контролировать их в самоорганизации [70].

Другой подход к организации образовательного процесса в вузе, который будет способствовать дальнейшему трудоустройству студентов, был представлен В. Шубартом [96; 97]. Модель, разработанная В. Шубартом, состоит из шести компонентов, которые взаимосвязаны и вместе способствуют трудоустройству.

Основой является прикладной и компетентностно-ориентированный курс обучения, в котором ключевую роль играет связь теории с практикой и развитие ключевых компетенций, связанных с профессиональной областью. На основе этого требуются специальные элементы (модули, курсы и т. п.), которые способствуют трудоустройству и должны быть разработаны с учетом специфики предмета: интегрированные и контролируемые стажировки, а также предложения, ориентированные на карьеру, такие как презентация и изучение профессиональной сферы, привлечение выпускников, представителей практики, сотрудничество с внешними партнерами, специальные исследовательские и практические проекты, такие как «обучение на основе исследований» и «обучение на службе», а также проектные исследования.

Каждая программа получения степени должна учитывать эти шесть компонентов в конкретной форме. Общей чертой программы, ориентированной на трудоустройство, является акцент на практическом применении и навыках, а также связь теории с практикой на протяжении всей программы [98].

Организация обучения в университетах оказывает значительное влияние на уровень компетенций выпускников. В частности, проектно-ориентированное обучение оказывает положительное влияние на развитие навыков студентов. Качество программы обучения также способствует повышению их уровня компетентности. Успешная практика профессионального поведения, высокое профессиональное качество преподавания и хорошая связь с практикой – вот критерии, по которым должно оцениваться преподавание в университетах, чтобы способствовать развитию навыков.

В работах, где используется термин «профессиональная компетентность», эта область компетентности часто ограничивается специфическими для организации, процесса, задачи и рабочего места профессиональными навыками, знаниями и способностями или дополняется специфическими для конкретной работы навыками, знаниями и способностями [68, s. 131]. Каждый из них представляет собой набор компетенций (например, коммуникативные навыки, навыки управления конфликтами, навыки работы в команде в области социальных навыков), для которых необходимо найти определения и показатели.

Попытки уточнить понятие ключевых квалификаций и определить измерения компетенций также приводят к различным классификациям.

Широко распространено разграничение между такими видами как «социальная компетентность», «самокомпетентность» или «личностная компетентность», «методологическая компетентность» и «техническая» или «профессиональная компетентность» [92].

Рассмотрим основные виды компетенций, которые обычно включаются в обобщенный термин «профессиональные компетенции»:

- социальная компетентность: способность «регулировать отношения с другими людьми в соответствии с ситуацией» [85, s. 109] или «действовать в коммуникативной и кооперативной самоорганизации для успешной реализации или развития целей и планов в ситуациях социального взаимодействия» [69, s. 178]. Таким образом, речь идет о навыках, которые позволяют обмениваться информацией, общаться, устанавливать, организовывать и поддерживать социальные отношения;

- самокомпетентность: навыки и установки, выражающие отношение человека к миру, к работе и к самому себе [85, s. 109]. Эта область компетенции включает классические трудовые добродетели, но не ограничивается ими, а направлена на общие черты личности, которые важны на работе, но не только там, и которые позволяют, в частности, активно формировать собственную профессиональную жизнь;

- методологическая компетентность: «знания, умения и навыки, позволяющие справляться с задачами и проблемами путем выбора, планирования и реализации значимых стратегий решения» [85]. Методологическая компетентность позволяет «стратегически спланировать и целенаправленно реализовать имеющиеся знания, умения и поведение в задачах или проблемах» [68, s. 121];

- экспертиза: «знания, навыки и умения, которые могут быть использованы в междисциплинарных областях, то есть не ограничиваются применением в одной дисциплине» [85, s. 109].

Интересен подход был представлен М. Томлинсоном, который предлагает альтернативную концепцию трудоустройства выпускников. Данная концепция основана на формировании

у студентов нескольких видов капитала: идентификационного (формирование трудовой идентичности), культурного (культурная осведомленность), социального (сети и контакты), человеческого (профессиональные навыки и навыки построения карьеры), психологического (устойчивость, самоэффективность, приспособляемость). Он раскрывает через концепцию капитала определяющие факторы, которыми можно управлять и которые впоследствии отразятся на показателях трудоустройства и карьеры выпускников [19].

М. Кнут подчеркивает, что индивидуальная способность работников к трудоустройству проявляется в их универсальности и обучении на протяжении всей жизни в условиях организационных и технологических изменений. Р. Мосс Кантер отмечает, что в условиях глобализации и внедрения новых наукоемких технологий гарантии занятости больше не могут быть достигнуты за счет обеспечения рабочего места, а скорее за счет личной способности быть максимально универсальным и способным работать на высоком уровне. Вместо жестких, пожизненных профессий и профессиональных квалификаций в обществе знаний важны «обучение в течение всей жизни» и индивидуализированные формы трудоустройства. Поэтому требуется новая этика образования и обучения; необходимы знания и навыки, которые позволят сотрудникам быстро и гибко переходить от одного рабочего места к другому, от задачи к задаче и от проекта к проекту [79].

Таким образом, для выпускников вузов важны научно-технические, методические, социальные и личностные компетенции. Научно-технические и методические компетенции составляют основу университетского образования. К ним относятся: знание содержания и методов научной дисциплины, профессиональное суждение, способность продуктивно применять и раз-

вивать полученные знания и методы в других контекстах и проблемах, способность использовать методы исследования и работы, а также методы управления временем и проектами.

Социальная компетенции являются предпосылкой для целенаправленного взаимодействия индивида со своим социальным окружением. Важными элементами являются: коммуникативные навыки, командные способности, лидерские способности (мотивировать, решать, расставлять приоритеты), способность использовать методы презентации, модерации и обратной связи, межкультурная компетентность, конструктивное поведение в конфликте.

Личностные компетенции позволяют человеку оценивать свое окружение, оценивать и раскрывать свой собственный потенциал. Среди прочего, они включают в себя: готовность к работе и ориентацию на результат, чувство ответственности, уверенность в себе, креативность, гибкость и способность к инновациям, предпринимательское мышление и действия, способность ответственно подходить к своей работе и учебе. Все эти компетенции пересекаются, дополняют и обуславливают друг друга. Поэтому при разработке учебных программ необходимо позаботиться о том, чтобы использовать различные связи для оптимального развития всех компетенций [36].

Однако следует заметить, что перечень ключевых компетенций представляет собой лишь идеализированный профиль. Поэтому человек может обладать или развивать все вышеперечисленные компетенции в оптимальной форме лишь частично. В рамках ключевых компетенций (социальной компетенции, методологической компетенции, профессиональной компетенции и самокомпетентности) самокомпетентность стоит на первом месте в достижении способности к трудоустройству.

В процессе содействия трудоустройству выпускников важен не только факт его осуществления, но и его качество, успешность. Под эффективным трудоустройством выпускников вуза понимается завершённый в течение трех месяцев осознанный процесс приема на работу с подписанием трудового договора с конкретным работодателем на должность, соответствующую направлению подготовки, полученному в педагогическом вузе, а также личным интересам и потребностям выпускника [20, с. 63].

Анализ рассмотренных точек зрения позволяет выделить ключевые критерии в определении понятия эффективности трудоустройства выпускников вузов, среди них:

- оценка с учетом результативности, оперативности и ресурсоемкости;
- взаимодействие выпускника с субъектами рынка труда;
- продуктивность взаимодействия на рынке труда;
- реализация конкурентных преимуществ выпускником;
- достижение соответствия качества обучения специалиста требованиям работодателя;
- трудоустройство по специальности и закрепляемость на рабочем месте [4, с. 28].

Эффективность трудоустройства по отношению к конкретному выпускнику можно рассматривать как оценку достижения им цели по получению работы в соответствии с полученной специальностью [4, с. 34].

Результатом подготовки выпускников вузов к трудоустройству является готовность, которая определяется как целенаправленное проявление целостной личности, выражающаяся в совокупности качеств, свойств, знаний и умений потенциального субъекта трудоустройства, определяющих его мотивацию, установки и направленность на самостоятельную деятельность

по выполнению задач, обеспечивающих успешное решение проблемы устройства на работу в соответствии с профессиональной подготовкой и образованием.

А.Я. Савельев, проанализировав результаты десятилетних исследований проблем трудоустройства в одиннадцати европейских странах, выделил следующие критерии успешного трудоустройства:

- короткий период времени и ограниченные усилия в поисках работы, короткие интервалы между окончанием вуза и трудоустройством;
- низкие показатели безработицы;
- низкие показатели временного трудоустройства;
- высокий статус выпускников с высшим образованием, высокий процент адекватного трудоустройства выпускников;
- тесная связь между вузом и сферами профессиональной деятельности, наличие опыта работы, высокая степень практической направленности знаний по полученной специальности [16].

В рамках интегративного подхода предпринимается попытка связать продвижение ключевых квалификаций с приобретением специальных знаний с помощью измененных форм преподавания и обучения (например, с помощью самоорганизованного, проблемно-ориентированного, проблемно-решающего или проектно-ориентированного обучения).

Стажировки как интенсивное сочетание теории и практики должны быть более интегрированы в учебный план и интегрированы в концепцию теоретической практики, которая позволяет охватывать практические занятия и профессиональный опыт по всем модулям. Проектирование стажировки должно осуществляться в сотрудничестве с вузом, студентами и учреждениями стажировки.

Каждая стажировка требует квалифицированной подготовки и сопровождения со стороны высшего учебного заведения, а также, прежде всего, четких целей и отражения опыта и результатов обучения. Качество стажировок должно быть проверено (например, в рамках оценки и аккредитации), при этом следует уделять больше внимания привлечению представителей практики.

Программа обучения не должна быть ориентирована на узко определенные профессиональные профили, а должна готовить студентов к «широким профессиональным областям деятельности». Программа обучения – это не только приобретение специальных знаний и практического опыта, связанных с последующей карьерой, но и обучение навыкам самоуправления, самомаркетинга и самоутверждения в системе занятости.

Ключевые личные навыки должны быть развиты таким образом, чтобы студенты могли повысить свои шансы на успех на гибком рынке труда и, «в случае необходимости», то есть если они потеряют работу, могли обеспечить себе средства к существованию находчивым и гибким способом [94].

Таким образом, перед высшими учебными заведениями стоит задача помочь развить компетенции, относящиеся к рынку труда, во время учебы и, кроме того, в непрерывном профессиональном обучении на протяжении всей жизни. Они интегрируют все элементы компетенции – предметную, методологическую, социальную и кадровую – в учебные программы, а также формируют экзамены и формы обратной связи, ориентированные на компетентность.

Соответственно, по мнению Э. Наирц-Вирт, работа высших учебных заведений также должна быть направлена на удержание студентов, их прогресс и успешность в обучении. Для этого необходимо вести учет возникающих недостатков у студентов в структуре освоения курсов, проводить внеучебные программы

их обучения и поддержки. Также для удержания и сокращения отсева студентов нужно разрабатывать дополнительные стимулы, предоставлять услуги по сопровождению (программы консультирования). [33].

В последние годы в вузах Японии также наблюдается рост числа так называемых «центров карьеры». Например, университет Хосей – один из крупнейших частных университетов – предлагает такую программу карьерной поддержки с 2005 года. Эта программа состоит из трех этапов:

- расширение освоения различных видов компетентностей;
- развитие индивидуальных навыков для улучшения возможностей на рынке труда;
- сознательное планирование собственной карьеры.

Студенты могут изучать предметы «Введение в формирование карьеры», «Карьера и занятость» и «Планирование карьеры», начиная с первого семестра. Кроме того, студентам помогает специально выделенный персонал (например, консультанты по вопросам карьеры). Предметы пока не обязательные, а добровольные.

Университет Хосей предлагает не только личный обмен с руководителями компаний, но и обмен информацией между студентами разных семестров, помощь в поиске стажировок, знакомство с компаниями в университете, помощь в Получение квалификации или курсы по манерам и этикету. Создается персональная сеть, в которой университет выступает в качестве консультанта для выпускников [91].

Высшие учебные заведения включают в свои учебные программы элементы, относящиеся к практике, где это уместно, а также обучение ключевым навыкам, и постоянно развивают их. Для этого университеты и предприятия активно сотрудничают, в частности, посредством постоянного обмена мнениями

о требованиях в соответствующих профессиональных областях. Университеты дифференцируют свои учебные предложения для разных целевых групп, а также предлагают программы получения степени без отрыва от производства и двойного диплома. Наконец, высшие учебные заведения всесторонне консультируют своих студентов в отношении возможных областей профессиональной деятельности, поддерживают процесс профессиональной ориентации и поощряют студентов к предпринимательской деятельности, вплоть до открытия собственного бизнеса.

3.3. Содействие трудоустройству выпускников вузов посредством сопровождения и поддержки на уровне предприятий и организаций

В меняющихся экономических условиях возрастает роль профессионально-личностных качеств, обеспечивающих конкурентоспособность на рынке труда, построение успешной профессиональной карьеры. Такие задачи, как развитие личности специалиста, подготовка его к мобильному и адекватному поведению на рынке труда, не всегда решаются достаточно успешно, что усугубляет трудности трудоустройства после окончания вуза.

Университеты и предприятия должны активно сотрудничать, чтобы развивать программы обучения в соответствии с требованиями рынка труда и тем самым обеспечивать и улучшать возможности трудоустройства выпускников. Цель любой программы высшего образования и включает в себя обязательство:

1. для университетов – сделать свои программы обучения ориентированными на компетентность и актуальными для рынка труда;

2. для бизнеса – поддерживать высшие учебные заведения и предоставлять студентам квалифицированную практическую информацию;

3. для политики – создать необходимые условия для этого;

4. для студентов – быть ответственными за свою учебу, а также в соответствии с требованиями рынка труда.

Педагогика переходов помимо поддержки и сопровождения людей, также относится к профессиональному проектированию организаций. Например, с точки зрения переходного периода на первый план выходит задача сотрудничества между учреждениями, связанными с адресатами, например, между университетами и рынком труда. Здесь требуется и поощряется взаимное знакомство – например, путем продвижения карьерной ориентации в рамках программы обучения, общения с представителями соответствующих учреждений – например, обмен между специалистами в области образования и преподавателями.

Концепция управления трудоустройством выпускников на уровне предприятия (организации) основывается на пяти фундаментальных принципах:

- принцип холизма;
- принцип интеграции;
- постулат экономической эффективности;
- этический кодекс;
- постулат правильного времени.

В данном контексте холизм означает, что управление трудоустройством должно учитывать все соответствующие уровни, области и сферы деятельности. Интегративный компонент учитывает опыт, согласно которому сочетание различных уровней, областей и сфер деятельности способствует расширению возможностей трудоустройства.

Постулат *экономической эффективности* относится к экономической значимости трудоустройства. Это происходит, например, благодаря повышению удовлетворенности клиентов, росту производительности или более гибкому и, следовательно, более эффективному размещению сотрудников.

Еще одним принципом концепции управления трудоустройством является так называемый *этический кодекс*. Работодатели больше не могут гарантировать пожизненную занятость, но они, безусловно, в состоянии внести значительный вклад в поддержание и развитие трудоспособности своих сотрудников. Сотрудникам легче повысить свою трудоспособность, если их поддерживает компания.

Важен и постулат о правильном выборе времени: аспекты управления трудоустройством должны быть включены в корпоративную концепцию не только ретроспективно, то есть как часть социального плана, но и с прицелом на будущее.

Практическая реализация управления трудоустройством может определяться конкретными сферами деятельности и инструментами. Например, представляется необходимым сделать возможность трудоустройства неотъемлемой частью стратегического подхода в области корпоративной культуры, управления и организации, а также в системах карьерного роста и развития персонала.

Поощрение личной ответственности и самоопределения может быть реализовано только в среде, где укоренены ценности, которые отходят от «менталитета полного страхования» и поощряют готовность быть «предпринимателем в своем деле». Тогда лидерство не означает постоянного контроля, а предполагает, скорее всего, равного отношения, а также организационные структуры не характеризуются жесткой иерархией, а скорее прозрачностью и гибкостью.

Карьерные пути больше не будут линейными и чисто вертикальными, а будут все больше горизонтальными. В области развития персонала сотрудники больше не пассивные потребители, а со-творцы дифференцированного и перспективного продвижения собственных компетенций (табл. 3).

Таблица 3

**Решающие аспекты для продвижения и требования
к трудоустройству выпускников вузов**

№ п/п	Актуальные аспекты рынка труда	Компетенции, актуальные для рынка труда
1	Корпоративная культура	<ul style="list-style-type: none"> – открытость и доверие – признание вклада сотрудников – терпимость к ошибкам – сетевое взаимодействие внутри компании
2	Организация	<ul style="list-style-type: none"> – прозрачность – возможность сотрудничества через границы областей специализации и сфер деятельности – полномочия по принятию решений – возможность маневра – гибкие условия труда
3	Управленческие компетенции	<ul style="list-style-type: none"> – предоставление свободы – авторитет – «умение отпускать» – содействие мотивации сотрудников
4	Развитие персонала и карьеры	<ul style="list-style-type: none"> – содействие «обучению в течение всей жизни» – дифференциация целевых групп (индивидуализация) – делегирование ответственности за развитие персонала сотрудникам и непосредственным руководителям – равное предложение карьеры специалиста, руководителя и проекта

Однако обеспечение связи академического высшего образования с целями и компетенциями, актуальными для рынка труда, требует процесса размышлений и переговоров между соответствующими заинтересованными сторонами внутри и за пределами университетов, такими как преподаватели, администрация или работодатели (например, при разработке учебных программ, описаний модулей и т. д.).

Это включает концептуальные и основанные на фактических данных соображения относительно того, к каким областям профессиональной деятельности следует готовить выпускников, и какие профессиональные компетенции для этого необходимы. Дискуссия о значимости образования для трудоустройства должна проводиться дифференцированно в зависимости от типа высшего образования и профессиональной культуры.

В большинстве случаев японские компании принимают решения с помощью различных критериев, которые в сумме дают общую картину – о принятии или отклонении кандидата. При приеме на работу новых сотрудников компании обычно принимают решение в зависимости от академической карьеры кандидата и его социальных навыков (коммуникабельность, лидерские качества). В последние десять лет знания иностранных языков, особенно английского, также приобрели большой вес. Рассмотрение школьной карьеры является важным, но не исключительным критерием.

Примерно до 1980 года на крупных предприятиях в основном использовалась система найма, получившая название «система определения университетов». Это означает, что компании создали свои собственные условия отбора в форме сотрудничества с определенными университетами и приема исключительно их студентов (часто из престижных имперских или частных

университетов). Так была создана система сотрудничества между компаниями и университетами.

Еще одним критерием отбора являются компетенции выпускников. У каждой компании есть свои индивидуальные критерии компетентности. В качестве примера ниже приведены некоторые компетенции, которые были разработаны одной из компаний: эрудиция и понимание, общие компетенции, мотивация, а также междисциплинарное обучение и способность к творческому мышлению [91].

Понятно, что компании прилагают усилия для объективной оценки возможностей выпускников вузов. Тем не менее, можно сказать, что в качестве окончательного критерия приема на работу собеседование имеет наибольшее значение.

К. Мейер-Крамер исследовал взаимоотношения между университетами и промышленностью в Германии, которое было направлено на выяснение наиболее важных типов взаимодействия между ними, определение преимуществ такого рода взаимодействий для университетов, отношение к выгодам промышленности от взаимодействий с вузами, а также недостатков от взаимодействия с промышленностью.

Все формы взаимодействия между университетами и компаниями можно объединить в три основные группы: трансфер знаний, сети и неформальные связи, научные исследования. Самые востребованные формы взаимодействия между вузом и организацией – это консультирование, то есть помощь преподавателей в работе организаций (научные консультации), обучение, при этом как со стороны университетов, так и со стороны компаний. Популярной формой взаимодействия является рекрутинг, т. е. поиск и подбор компетентных кадров.

Компании рассматривают взаимодействие с вузами как источник квалифицированных кадров. Поэтому компаниям важно

поддерживать тесные связи с ведущими университетами, выпускающими специалистов, в первую очередь для того, чтобы быстро реагировать на функциональные изменения в отрасли.

В мировых практиках взаимодействия профессионального образования и организаций на рынке труда существуют несколько стратегий. Западногерманские и норвежские студенты продолжают обучение в «Brotstudium», что означает «учение ради заработка (хлеба)». Система взаимодействия на рынке труда построена таким образом, что практически не имеет значение «имя» выпускающего университета, диплом о вузовском образовании также позволяет выпускникам на старте карьеры развиваться без каких-либо дополнительных профессиональных курсов.

Такая ситуация в Норвегии и Западной Германии сложилась из-за того, что система образования в этих странах сильно интегрирована в бизнес, а также в административную сферу. Такая стратегия взаимодействия является гетерогенной и равновесной, так как практически не существует дифференцирующих фильтров, например, по статусу вуза [1].

Выпускники японских университетов с высоким социальным статусом имеют больше шансов на рынке труда после окончания университета. Со времен Мэйдзи в Японии утвердилось следующее мнение: если человек получил высшее образование в образовательном учреждении, это означает, что он получил возможность работать в более крупной компании, которая, таким образом, может обеспечить своим сотрудникам более высокий доход и лучшие социальные льготы. Таким образом, конкуренция в системе образования направлена, с одной стороны, на доступ к лучшим образовательным учреждениям, а с другой – на получение должности в одной из более крупных компаний [88].

Кроме того, выпускники университетов не могут выбрать приемлемый способ трудоустройства. Здесь еще большее значение имеет профессиональная гибкость, позволяющая получать опыт работы в нескольких подразделениях компании.

В этом контексте Р. Мосс Кантер подчеркивает, что компании также несут ответственность за трудоустройство своих сотрудников. Компании, предлагающие надежную возможность трудоустройства, инвестируют в три «К»: концепции, компетенции и контакты [79]. Они охотнее идут на риск, больше ориентированы на обучение и готовы к сотрудничеству.

Такие термины, как «обучающаяся компания», «обучающаяся организация», «текущие организации» или «компания XXI века – сетевая, маленькая и гибкая», указывают на то, что индивидуальное и связанное с компанией развитие менеджмента может способствовать созданию культуры управления, основанной на доверии как главной предпосылке трудоспособности. В свою очередь, от сотрудников требуется более гибкое поведение, открытость к краткосрочным изменениям, готовность идти на риск и независимость от правил и формальных процедур.

Высокая квалификация также играет центральную роль в контексте трудоспособности. Если технологический прогресс и гибкость являются решающими факторами конкуренции, то у компаний возрастает потребность в том, чтобы иметь возможность привлекать персонал, который действительно соответствует новым задачам, который «учится вместе с компанией» [79, s. 63].

Люди, которых можно «трудоустроить», то есть обладающие навыками и репертуаром междисциплинарных ключевых квалификаций, создают добавленную стоимость для компании. Они представляют себя более профессионально и компетентно,

осознают ценность предлагаемых ими услуг и важность своей работы для компании. Кроме того, трудоспособность – это ключевой ресурс для повышения инновационной мощи компании и важная предпосылка для роста интенсивности знаний.

При отсутствии такого подготовленного человеческого капитала процессы реструктуризации и инноваций блокируются, а конкурентные преимущества теряются. Другой ключевой необходимостью для компаний (помимо внутренней гибкости) является внешняя гибкость. С одной стороны, это способность быстро адаптироваться к меняющейся ситуации на рынке и требованиям клиентов за счет временной занятости, аутсорсинга, субподряда и т. д. С другой стороны, такая внешняя гибкость может способствовать передаче знаний, опыта и личных контактов, а значит, оптимизации и модернизации.

Многие работодатели не удовлетворены качеством подготовки, и поэтому выпускники остаются без заветных рабочих мест. Исследование показывает, что почти треть работодателей (30%) указывают на существующие проблемы выпускников, связанные с общими навыками трудоустройства, такие как эффективная коммуникация и решение проблем и сформированность профессиональных компетенций: самоуправление, бизнес-осведомленность и знание иностранного языка.

Результаты исследования показывают, что существует необходимость принятия совместных мер с университетами, работодателями, студентами и правительством в решении проблемы восполнения дефицита навыков выпускников.

Исследование подчеркивает важность таких навыков, как хорошие коммуникативные навыки (86% работодателей), а также имеют значение «мягкие навыки» (soft skills) – личностные качества, которые порой намного важнее «жестких навыков» (hard skills) – профессиональных навыков, связанных с выпол-

нением определенного должностного функционала. Работодатели указали те навыки, способности, качества личности, которые они считают наиболее важными при привлечении молодых специалистов в штат их компании [5] (табл. 4).

Таблица 4

Качества личности, наиболее важные при привлечении молодых специалистов в штат компании

Ранг	Качество личности	Процент
1	Коммуникативные навыки	86
2	Навыки работы в команде	85
3	Целостность личности	83
4	Интеллектуальные способности	81
5	Уверенность в себе	80
6	Характер личности	79
7	Организаторские навыки, навыки планирования	74
8	Грамотность (хорошая письменная речь)	71
9	Способность понимать и работать с числами	68
10	Способность анализировать и принимать решения	67

Компании вносят свой вклад в содействие трудоустройства студентов посредством высококачественных и требовательных стажировок, сопровождения дипломных работ и участия в практических проектах, чтобы они могли получить представление о практике на раннем этапе и сориентироваться в профессиональной сфере.

Они поддерживают тесный контакт с высшими учебными заведениями и поддерживают их в разработке учебных программ и предложений по повышению квалификации. Они участвуют в обеспечении качества учебных программ в рамках программных и системных аккредитаций.

Компании используют квалификационный профиль выпускников в процессе отбора и развития персонала. Они формируют начальный этап профессиональной деятельности, способствуют развитию навыков ваших сотрудников, а также мотивируют их на самостоятельное обучение. В процессе профессиональной деятельности важны дополнительные возможности обучения, позволяющие сотрудникам постоянно расширять свой профиль компетенций.

Относительно новым инструментом может считаться тестирование выпускников по поводу их соответствия функционалу и условиям работы в компании-партнере вуза. Результаты этих тестов, проводимых обычно соответствующими подразделениями вуза, помогают выделить определенные группы учащихся, которые потенциально являются перспективными для конкретных работодателей, что становится основой формирования плана их карьерного развития.

Организация таких тестирований выпускников дает возможность оценить кадровый потенциал вуза с позиции бизнес-партнеров, а также сформировать базу данных перспективных с точки зрения работодателей студентов и выпускников. В то же время внедрение подобных процедур оценки ключевых факторов для интеграции выпускников на рынке труда и их карьерного роста предоставит вузу обширные возможности улучшать свои образовательные и научные процессы и моделировать карьерное продвижение выпускников [93].

Таким образом, содействие трудоустройству является одной из задач компаний и социальных партнеров. Однако сами люди несут большую часть ответственности за поддержание и развитие своей собственной способности к трудоустройству – с одной стороны, чтобы соответствовать ожиданиям и обстоятельствам своего нынешнего работодателя, а с другой – чтобы

быть привлекательными для других работодателей или профессиональных сфер на рынке труда.

Хорошая начальная профессиональная подготовка и конкретный выбор профессии и места работы уже не гарантируют безопасности, многим по-прежнему трудно полагаться только на свои навыки и компетенции. Кроме того, многие сотрудники опасаются, что не смогут справиться с непрерывным процессом обучения. Именно здесь необходима поддержка и социальная ответственность компаний и, прежде всего, социальных партнеров.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях модернизации российского образования очень важно указать, что демографический кризис, отсутствие стабильности на рынке труда и в профессиональном мире ставят для молодого поколения задачу приобретения и развития широкого спектра знаний и умений, широкопрофильного образования с последующим применением в разных областях жизнедеятельности человека.

В отечественной теории и практике наблюдается стремление использовать лишь отдельные аспекты мирового опыта без учёта их тесной взаимосвязи с другими компонентами системы социально-экономического устройства.

Для систематического статистического макроанализа процесса перехода на основе официальных данных часто используется так называемая «двухпороговая» модель, которая разделяет два четко упорядоченных во времени (частичных) перехода: сначала переход к профессиональному обучению и, после успешного завершения обучения, переход к профессиональной подготовке, переход на рынок труда. Как и в случае с любой другой моделью, это упрощение, позволяющее учитывать движения на отдельных переходах. Несмотря на наличие эмпирических изменений в моделях жизненного цикла, модель вполне может использоваться в качестве аналитической упорядочивающей сетки.

Основной акцент в организации переходов (порогов) ставится, как на формирование качеств личности, обеспечивающих успешность перехода (творческой индивидуальности, неповторимости личности, умение применять теоретические знания на практике, ставить цели, анализировать, планировать, проектировать, и т. д.), так и на практическую направленность обра-

зовательного процесса в школе и в вузе, что позволяет на раннем этапе выявлять профессиональные интересы и склонности молодых людей, способствовать развитию их самостоятельности, что приводит к удовлетворенности выбранной профессией в будущем.

Проблема перехода обучающегося из школы в вуз также является актуальной в современном мире. Интересным и плодотворным процессом в организации менеджмента перехода в зарубежных школах является проведение профориентационных мероприятий не как дополнительное предложение, а как их внедрение в систему школьного обучения, где они занимают самостоятельное место. Задача школ в профориентационной работе заключается в поддержке при идентификации сильных и слабых сторон ребенка. Ведение паспорта профиля и портфолио ученика, где содержатся данные об его успеваемости, состоянии здоровья, особенностях характера и объективной оценке способностей помогают сделать выбор среди множества направлений профессиональной деятельности и учебных заведений. То есть школа должна помочь ребенку определиться с вектором дальнейшего обучения и направить его туда, где он сможет максимально проявить свои знания, способности и умения и в дальнейшем реализоваться в жизни, как специалист.

Другой важной частью профориентационной работы в школе является тесное сотрудничество с родителями, так как во многих семьях они все еще играют решающую роль в принятии решения об образовании детей. В такой ситуации важно поддерживать взаимоотношения между родителями и учителями, ответственными за обучение и профориентацию в школах, особенно необходимо выстроить контакты с теми родителями, у которых нет соответствующего опыта из собственной биографии.

Важным связующим звеном при успешном переходе из школы в вуз являются преподаватели. Поэтому необходимо развивать и поддерживать контакты и сотрудничество между преподавательскими составами школ и университетов. Таким образом, школьные учителя могут ознакомиться с учебными программами вузов, где они могли бы узнать новые требования и условия поступления, чтобы в дальнейшем редактировать учебные программы и осведомлять своих учащихся и их родителей. А преподаватели вузов могли бы распознать учеников, способных и замотивированных учиться, и поддержать их в определении своего будущего.

В эпоху развития социальных сетей, средств массовой информации, образование как ничто другое в большей степени нуждается в продвижении своих услуг через интернет. Если рассматривать профориентацию и последующий выбор профессии и учебы с точки зрения поиска и обработки информации, становится очевидным множество различных источников, из которых молодые люди получают информацию. Всю информацию молодые люди сейчас ищут при помощи поисковых систем. Помимо неоспоримых преимуществ онлайн-информации с точки зрения ее актуальности, полноты и дифференциации, классические печатные СМИ сохраняют свою значимость. Те образовательные организации, которые не развивают свои интернет-площадки, очень сильно проигрывают и теряют свою конкурентную способность по отношению к ведущим университетам страны.

Важным шагом в завершении образовательной деятельности студента и успешным преодолением образовательного перехода является его трудоустройство. Зарубежные университеты заинтересованы в будущей карьере своих выпускников, поэтому на протяжении всего периода обучения в стенах образовательных учреждений студенты имеют возможность про-

ходить практику по выбранным специальностям, а также имеют поддержку со стороны Карьерного центра, расположенного на базе университета.

Международный опыт может оказаться полезен для России также при поиске решения проблемы трудоустройства выпускников (второй порог). На наш взгляд, для этого необходима система мер по трудоустройству и переподготовке квалифицированной рабочей силы должна быть единой и взаимосвязанной в концептуальном, институциональном, правовом отношении. Проблема занятости выпускников может быть решена лишь комплексно – усилиями государства (в лице как федеральных, так и местных органов власти), предпринимателей и самих работников.

Можно утверждать, что в данный момент и российская и зарубежная системы содействия трудоустройству развиваются в одинаковых направлениях. В основном вектором развития системы содействия трудоустройству выпускников являются такие средства как стажировка перед трудоустройством, аналог целевого обучения в вузе, а также корпоративная поддержка трудоустройству выпускников вузов. Схожими с российской системой содействия являются такие элементы как ярмарки вакансий, отделы по содействию трудоустройству внутри вузов, проведение тематических семинаров, а также привычные рекрутинговые агентства.

Особенно хочется подчеркнуть важность взаимодействия всех субъектов процесса образования, если мы хотим достичь желаемого результата. Сотрудничество и поддержка между всеми участниками образовательного процесса обязательно приведет к решению важных существующих проблем: сокращение числа безработных, повышение уровня образования населения и квалификации рабочих, улучшение экономической, социаль-

ной и политической сфер страны, а соответственно, качество жизни граждан России.

Идеи организации менеджмента перехода из школы в вуз и дальнейшего трудоустройства, рассмотренные нами в зарубежной системе образования, непременно внесли бы огромный вклад в российскую систему образования для плавного и безболезненного перехода обучающихся. Разумеется, чтобы осуществить такие рекомендации, необходима поддержка всех уровней образовательного процесса, начиная с семей и заканчивая Министерством науки и образования Российской Федерации.

Недостатком российской системы образования по сравнению с большинством зарубежных является низкий уровень финансирования вузов, вследствие чего механизм содействия трудоустройству выпускников не реализуется в полной мере. Данный уровень финансовой независимости вузов позволяет в лучшем случае поддерживать уровень образования на определенном уровне и регулярно выплачивать стипендии студентам, однако бюджет не позволяет внедрять современные механизмы содействия трудоустройству выпускников и заниматься развитием их карьеры, бизнеса или научной деятельности.

По нашему мнению, данный зарубежный опыт ценен и важно применять на практике лишь отдельные его аспекты только в случае сохранения специфики российского национального менталитета, исторических особенностей развития школьного образования и существующей системы.

Используя передовой зарубежный опыт, можно достичь высоких результатов при соответствующей корректировке данного процесса. Для современного российского образования в условиях модернизации изучение организации профессиональной ориентации в общем школьном и вузовском образовании выступает интересным опытом в использовании как теорети-

ческих, так и практических навыков при организации профориентации для дальнейшего развития и профессионального самоопределения молодого поколения в отечественных общеобразовательных учреждениях.

Проведенное научное исследование открывает путь для дальнейшего научного поиска. Мы полагаем, что имеется достаточно оснований для проведения других исследований по проблемам образовательных переходов и тенденциям их развития, в частности связанных с деятельностью институтов социального партнерства, общественных организаций, управлением процессом реализации профессиональной ориентации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вагина О.С. Взаимодействие вузов и работодателей в процессе подготовки и трудоустройства молодых специалистов. Маг. дисс. – СПб., 2016. – 98 с.

2. Гафурова А.Г. Формирование компетенций как фактора эффективной занятости выпускников вузов: автореферат диссертации ... кандидата экономических наук : 08.00.05. – Москва, 2014. – 30 с.

3. Геннеп ван А.: Обряды перехода: Систематическое изучение обрядов. – Москва: Восточная литература РАН, 1999. – 198 с.

4. Дружинина Е.С. Повышение эффективности трудоустройства выпускников вузов на современном рынке труда. Диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук. – М, 2024. – 187 с.

5. Дудина М.М., Глотова Е.Е. Изучение требований работодателей к выпускникам вузов: российский и зарубежный опыт // Гуманитарные исследования. – 2015. – № 1 (5). – С. 95–98.

6. Задорожная И.И. Трудоустройство выпускников вузов: социологический анализ. Автореферат диссертации кандидата социологических наук. 2004. – 28 с.

7. Куликова Л.Г., Лукьянов Д.А. Дуальное образование в зарубежном профессиональном образовании // Педагогика. – 2024. – № 9. – С. 119–127.

8. Микрюков В.Ю. Организация взаимодействия высших и средних учебных заведений в современных условиях // Школа. – 2000. – № 5. – С. 44–48.

9. Минин М.Г. Трудоустраиваемость как психолого-педагогическая категория // Агроинженерия. – 2012. – № 4-1 (55). [Электронный ресурс] – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/trudoustraivaemost-kak-psiholo-pedagogicheskaya-kategoriya> (дата обращения: 02.07.2024).

10. Михайлова Т.А., Габриелян Я.С. Формирование готовности к трудоустройству у студентов Вузов // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 4. – С. 86–95.

11. Олейникова О.Н. Организация мини-предприятий в школах Германии // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 120–124.

12. Пальянов М.П., Пахомова Е.А., Демченко А.Р, Балахнина С.В. Профессиональное самоопределение обучающихся в условиях рынка труда в системе образования Германии // Сибирский педагогический журнал . – 2014. – № 1. – С. 192–197.

13. Ринц К.-Х. Шефские связи между школой и предприятиями в Германии // Народное образование. – 1997. – № 4. – С. 80–81.

14. Российская Федерация. Министерство просвещения. Программа развития педагогических образовательных организаций высшего образования, находящихся в ведении Министерства просвещения Российской Федерации на 2021–2024 годы. № Р-118: [утверждена от 29 октября 2020 г.] // Консультант Плюс.[Электронный ресурс] – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_381430/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/ (дата обращения: 03.02.2024).

15. Российская Федерация. Постановления Правительства. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» : Государственная программа на 2018–2025 годы № 1642 : [утверждено от 26 декабря 2017 года] // Гарант. – URL: <https://base.garant.ru/71848426/> (дата обращения: 03.02.2024).

16. Савельев А.Я. Проблемы занятости специалистов: (Междунар. аспект) // Сборник тезисов школы-семинара «Роль

и место центров содействия занятости и трудоустройству выпускников учреждений профессионального образования в федеральной системе занятости». – М., 2001.

17. Соловьев Г.Е. Переход от школы к работе как сфера деятельности школьной социальной работы в Германии // Отечественный журнал социальной работы. – 2024. – № 1. – С. 153–163.

18. Соловьев Г.Е., Хохрякова А.А. Менеджмент перехода «школа-вуз» в системе образования Германии: монография. – Ижевск: Удмуртский университет, 2024. – 104 с.

19. Технология формирования надпрофессиональных компетенций студентов в условиях неопределенности будущего мира профессий : монография / А. В. Пеша, М. Н. Шавровская, М. А. Николаева [и др.]; под общ. ред. А. В. Пеша ; М-во науки и высшего образования Рос. Федерации, Уральский гос. экономический ун-т. – Казань: Бук, 2022. – 240 с.

20. Шаляпина С.В. Содействие профессиональному самоопределению и трудоустройству в сфере образования студентов педагогического вуза. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Томск, 2023. – 194 с.

21. Achenbach G. Beruf als Wahl-Schicksal. dvb-script. Schwerte. 1992. – 46 s.

22. Adams J., Hayes J., Hopson B.: Transition. Understanding & Managing Personal Change. London. – 1976. – 236 p.

23. Albert M., Hurrelmann K. & Quenzel, G. 16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010. Frankfurt a. M.: Fischer. – 2010. – 318 s.

24. Asdonk J., Sterzik C. Kompetenzen für den Übergang zur Hochschule// Bornkessel P., Asdonk J. (Hrsg.), Der Übergang Schule – Hochschule, VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2011. – 350 s.

25. Baumert J., Artelt C., Klieme E., Neubrand M., Prenzel M., Schiefele U., Schneider W., Tillmann K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.):

PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich, 2003. – 448 s.

26. Baumert J., Klieme E., Neubrand M., Prenzel M., Schiefele U., Schneider W., Stanat P., Tillmann K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, 2001. – 548 s.

27. Baumert J., Watermann R., Schümer, G.: Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und psychologisches Mediationsmodell. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6 (1), 2003. – S. 46–72.

28. Beck U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986, – 396 s.

29. Becker R. & Hecken A. E.: Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. Zeitschrift für Soziologie, 36 (2), 2007. – S. 100–117.

30. Becker R., Haunberger S. & Schubert F.: Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. Zeitschrift für Arbeitsmarkt Forschung, 42 (4), 2010. – S. 292–310.

31. Becker R. & Lauterbach W.: Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen// Becker R. & Lauterbach W. (Hrsg.), Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 2008. – S. 11–45.

32. Beinke L. Das Betriebspraktikum als Instrument der Berufsorientierung. //Brüggemann T. & Rahn S. (Hrsg.), Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Utb. 2. Aufl., 2020. – S. 427–437.

33. Bellenberg G., Forell M. (Hrsg.) Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. 2013. – 316 s.

34. Benz-Gydat M. Der Berufseinstieg als Transition: Vom Studium in die andragogische Praxis.// Schmidt-Lauff S., von Felden H.,

Pätzold H.(Hrsg.) Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Verlag Barbara Budrich Opladen. Berlin. Toronto. 2015. – S. 113–126.

35. Berweger B. & Kracke B. Einfluss von Peers auf die Wahl von Studium und Beruf //Kreutzmann M., Zander L.& Hannover B.(Hrsg.), Aufwachsen mit Anderen - Peerbeziehungen als Bildungsfaktor. Kohlhammer. 2022. – S. 79–89.

36. Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventen stärken. Für eine bessere Arbeitsmarktrelevanz des Hochschulstudiums .Gemeinsames Memorandum von BDA, BDI und HRK. Jürgens. Design + Kommunikation, Berlin, 2008. – 11 S.

37. Blancke S., Roth Ch., Schmid J. Employabilität («Beschäftigungsfähigkeit») als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Stuttgart (Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg. Arbeitsbericht 157. 2000. – 66 S.

38. Bornkessel P., Asdonk J. (Hrsg.) Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2011. – 350 s.

39. Brake A. & Büchner P. Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6 (4), 2003. – S. 619–639.

40. Brake A. & Kunze J. Der Transfer kulturellen Kapitals in der Mehrgenerationenfolge. Kontinuität und Wandelzwischen den Generationen// Engler S. & Kraiss B. (Hrsg.) Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen, Weinheim und München: Juventa. 2004. – S. 71–95.

41. Brandel R., Gottwald M., Oehme A. (Hrsg.) Bildungsgrenzen überschreiten Zielgruppenorientiertes Übergangsmanagement in der Region, 2010. – 330 s.
42. Breiholz H. Ergebnisse des Mikrozensus. Wirtschaft und Statistik, 2003.6. – S. 663–672.
43. Brock, D. (Hrsg.) Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand. München, 1991. – 326 s.
44. Büchner P. & Brake A. Transmission von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenfamilien im komplexen Netz gesellschaftlicher Anerkennungsbeziehungen// Büchner P.& Brake A. (Hrsg.) Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien, 2006. – S. 255–277.
45. Bührmann T. Übergänge in sozialen Systemen. Weinheim, Basel, 2008. – 207 s.
46. Covacevich C., Mann A., Santos C. & Champaud J. Indicators of teenage career readiness: An analysis of longitudinal data from eight countries. OECD Education Working Paper. №. 258. OECD Publishing. 2021. – 177 p.
47. Dietrich J., & Kracke B. Career-specific parental behaviors in adolescents' development. Journal of Vocational Behavior, 2009. 75(2). – P.109–119.
48. Dilger B., Gerholz K.-H., Sloane P. F. Aktuelles Stichwort: Employability – Eine Begriffsannäherung vor dem Hintergrund der Bachelor-Studiengänge. Köln, 2008. – 128 s.
49. Driesel-Lange K. Kompetenzfeststellungsverfahren als Instrument der Berufsorientierung.//Brüggemann T.& Rahn S.(Hrsg.), Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl., Utb. 2020. – S. 386–397.
50. Driesel-Lange K. Dreer B., Lipowski K., Holstein J. & Kracke B. Das ThüBOM Praktikumstagebuch als Instrument zur Förderung der Selbststeuerung und Reflexion im Berufswahl-

prozess.//Frieze M, Benner I. & Galyschew F.(Hrsg.) bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung. 2013. 02. – S. 1–12.

51. Driesel-Lange K. & Klein J. Betriebspraktika als lernwirksame Umgebung der schulischen Beruflichen Orientierung.// Driesel-Lange K, Staden C.& Ziegler B.(Hrsg.) Berufliche Orientierung im digitalen Wandel// bwp@ Spezial 22. 2024. – S. 1–27.

52. Eccles J. S. Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), Handbook of adolescent psychology. New York: John Wiley & Sons. 2004. – P. 125–153.

53. Esser H. Soziologie. Spezielle Grundlagen: Band 1. Situationslogik und Handeln. Frankfurt a. M.: Campus. 1999.

54. Felden von H. Übergangsforschung in qualitative Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze// Felden von H., Schiener J. (Hrsg.) Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitative Forschung. Wiesbaden, 2010. – S. 21–41.

55. Felden von H., Schiener J. Zum Übergang vom Studium in den Berufsausqualitativer und quantitative Perspektive// Felden von H., Schiener J. (Hrsg.) Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitative Forschung. Wiesbaden, 2010. – S. 7–20.

56. Fend H. Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. – 204 s.

57. Fuge J., Söll M. Mentoring als hochschuldidaktisches Gestaltungsinstrument. Eine vergleichende Analyse//bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011. – S. 1–15.

58. Gazier, B. Employability – definitions and trends, in: Gazier, B. (Hrsg.) Employability. Concepts and policies, Berlin, 1998. – S. 37–71.

59. Gebhardt A., Beck M. Was ist Jugendlichen wichtig im (Berufs-)Leben? // bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe. 2020. 38. – S. 1–36.

60. Geißler K., Orthey F. M. Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre.// REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2002 (49):Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele. – S. 69–79.

61. Glaser B. G., Strauss A. L.: Status Passage. Chicago. 1971. – 270 p.

62. Griebel W. Übergangsforschung aus psychologischer Sicht//Schumacher E. (Hrsg.) Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjective und pädagogische Relevanz. Bad Heilbrunn/Obb. 2004. – S. 25–45.

63. Heine C., Spangenberg H., Sommer D. Bachelor-Studiengänge aus Sicht studienberechtigter SchulabgängerInnen. Akzeptanz und Auswirkungen auf die Studierbereitschaft. Hannover: HochschulInformations-System (HIS: Forum Hochschule 4/2006). 2006.

64. Heisig S. Berufliche Übergänge – Gestaltungsmöglichkeiten in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule // Reader Schulsozialarbeit – Band 1 Aktuelle Beiträge und Reflexionen eines vielschichtigen Theorie- und Praxisfeldes. Deutsches Rotes Kreuz.V., Berlin. 2013. – S. 138–143.

65. Heisler D. Berufsorientierung im Spannungsfeld von Bildung und Marketing.// bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 27, 2014. – S. 1–23.

66. Hof C., Meuth M., Walther A. Pädagogik der Übergänge. BeltzVerlag, Weinheim Basel. 2014. – 242 s.

67. Hurrelmann K. Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim, Basel: Beltz. 2002. – 335 s.

68. Jäger P. Der Erwerb von Kompetenzen als Konkretisierung der Schlüsselqualifikationen: eine Herausforderung an Schule und Unterricht. Universität Passau. 2001. – URL: <http://elib.ub.uni-passau.de/opus/volltexte/2001/117/index.html> (accessed: 14.01.2024).

69. Kauffeld S. Weiterbildung: Eine lohnende Investition in die berufliche Zukunft? // Frey A., Jäger R. S., Renold U. (Hrsg.): Kompetenzmessung – Sichtweisen und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. (Empirische Pädagogik, Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2003Jg. 17, Nr. 2, Themenheft). – S. 176–195.

70. Kern P. Employability – umstrittener Schlüsselbegriff im Kohäsionsprozess von beruflicher und hochschulischer Bildung// bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 39, 2020. – S. 1–27. – URL: https://www.bwpat.de/ausgabe39/kern_bwpat39.pdf (accessed: 17.11.2024).

71. Knauf H., Knauf M. Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann. 2003. – 97 s.

72. Köck M. Grundsätzliche Aspekte einer arbeits – und berufsorientierten Didaktik// Köck M. & Stein M. (Hrsg.), Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 2010. – S. 19–50.

73. Konietzka D. Zwei Schwellen oder pluralisierte Ausbildungsmuster? Wege und Umwege in den Beruf in einer institutionell differenzierten Perspektive //Ausbildung und Beruf. Studien

zur Sozialwissenschaft, vol 204. VS Verlag für Sozialwissenschaften. 1999. – S. 167–198.

74. Kracke B., Mayhack K., Noack P., Weber-Liel D. Übergangskonferenzen. Eine Praxishilfe zur individuellen Übergangsgestaltung in Kindergarten und Schule. 2019.

75. Kutscha G. Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich// Lehrplan für die Bayerische Hauptschule Text. München, 2008. – S. 113–155.

76. McQuaid R. W., Lindsay, C. The concept of employability // Urban Studies 2, 2005. – S. 197–219.

77. Mertens D., Parmentier K. Zwei Schwellen – acht Problembereiche. Grundzüge eines Diskussions- und Aktionsrahmens zu den Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem // Mertens D.(Hrsg.), Konzepte der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung - Eine Forschungsinventur des IAB, Nürnberg, 3. überarbeitete Auflage 1988. – S. 357–396.

78. Meyer T. An der zweiten Schwelle: Junge Menschen im Übergang zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt. Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts TREE, Bern: TREE. 2005. – 16 s.

79. MossKanter R. Das «post-unternehmerische» Unternehmen: «Empowerment» des einzelnen als Kraft des Wandels // Kennedy C. (Hg) Management Gurus. Springer Fachmedien Wiesbaden. 1998. – P.106–112.

80. Müller M., Blaich I. Berufsorientierung im Netz. Wie rezipieren Jugendliche berufswahlrelevante Informationen im Internet? // bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 27, 2014. – S. 1–16.

81. Müller H. P. & Shavit, Y. Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. Zeit schrift für Erziehungswissenschaft, 1998. 1, S. 501–533.

82. Münk D., Schmidt C., Rützel J. (Hrsg.) Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn, 2008. – 268 s.

83. Neuenschwander M., Gerber M., Frank N., Rottermann B. Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. 2012. – 378 s.

84. Oelkers N., Otto H. U. & Ziegler H. Handlungsbefähigung und Wohlergehen: Der Capabilities Ansatz als alternatives Fundament der Bildungs- und Wohlfahrtsforschung// Otto H. U. & Ziegler H. (Hrsg.) Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft, 2009. – S. 85–89.

85. Orth H. Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied/ Kriftel / Berlin: Luchterhand.1999. – 121 s.

86. Ostendorf A., Dimai B., Ehrlich C. & Hautz H. Den Lernraum Betriebspraktikum gemeinsam öffnen. Anspruch und Werkzeuge einer konnektivitätsorientierten Praktikumsdidaktik. Innsbruck university press. 2018. – 140 s.

87. Petermann U., Schultheiß J. Übergänge: Beruf als Zukunft // Steinebach C, Gharabaghi K (Hrsg.), Resilienzförderung im Jugendalter, Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2013. S. 147 – 163.

88. Pilz M. Analyse und Zusammenfassung: Vorbereitung auf und Übergang in die Welt der Arbeit // Pilz M (Hrsg.) Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan. Bildungssystem und Übergangsfragen, VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2011. – S. 274–293.

89. Pötter N. Aufgaben der Schulsozialarbeit am Übergang von der Schule in den Beruf// Pötter N. (Hrsg.) Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf, Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen 3, Springer Fachmedien Wiesbaden. 2014. – S. 21–42.

90. Roth H. Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel, 1971. – 656 s.

91. Sakano S. Die Bedeutung der Vorbereitung auf die Arbeitswelt im Rahmen der Hochschulbildung in Japan // Pilz M(Hrsg.) Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan. Bildungssystem und Übergangsfragen, VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2011. – S. 129–157.

92. Schaeper H., Briedis K. Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. Projektbericht. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). 2020. – 100 s .

93. Schaper N. Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Unter Mitwirkung von Oliver Reis und Johannes Wildt sowie Eva Horvath und Elena Bender. 2012. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02 Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf (accessed: 10.08.2023).

94. Schindler G. Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung// Beiträge zur Hochschulforschung, 2004. Heft 4, 26. Jahrgang. – S. 6–24.

95. Schröer S., Haupt J., Pieper C. Evidence-based lifestyle interventions in the workplace – an overview. Occup. Med. 2013. 64. P. 8–12.

96. Schubarth W. Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen // /shop/zeitschriften/apuz/205212/beschaefigungsfaehigkeit-als-bildungsziel-an-hochschulen (accessed: 11.12.2024).

97. Schubarth W. «Employability» an Hochschulen – vom Reizwort zum Leitziel? Konturen eines akademischen Employability-Konzepts// Das Hochschulwesen H. 5. 2013. – S. 160–163.

98. Schubarth W., Speck K. HRK-Fachgutachten. Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. Unter Mitarbeit von Juliane Ulbricht, Ines Dudziak und Brigitta Zylla. 2014: [Электронный ресурс]. – URL:

https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02 Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbeuege.pdf (accessed: 10.08.2023).

99. Stauber B., Walther A. Übergangsforschung aus soziologischer Perspektive//Schumacher E. (Hrsg.) Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz. Bad Heilbrunn/Obb. 2004. – S. 47–67.

100. Stauber B. & Walther A. Übergänge in den Beruf// Otto H-U. & Thiersch H (Hrsg.) Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik. München und Basel: Ernst Reinhardt, 3. Aufl, 2011. S. 1703–1715.

101. Terada M. Übergang und Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in der japanischen Oberschule: System, Praxis und Forschung // Pilz M(Hrsg.) Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan. Bildungssystem und Übergangsfragen, VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2011. – S. 107–128.

102. Turner V. Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt a. M., New York, 1969.

103. Weil M. & Lauterbach W. Von der Schule in den Beruf. In R. Becker (Ed.), Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, 2009. – S. 321–356.

104. Welzer, H. Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen. 1993. – 320 s.

105. Welzer H. Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozess von Hochschulabsolventen. Weinheim, 1990. – 213 s.

ПРИЛОЖЕНИЯ

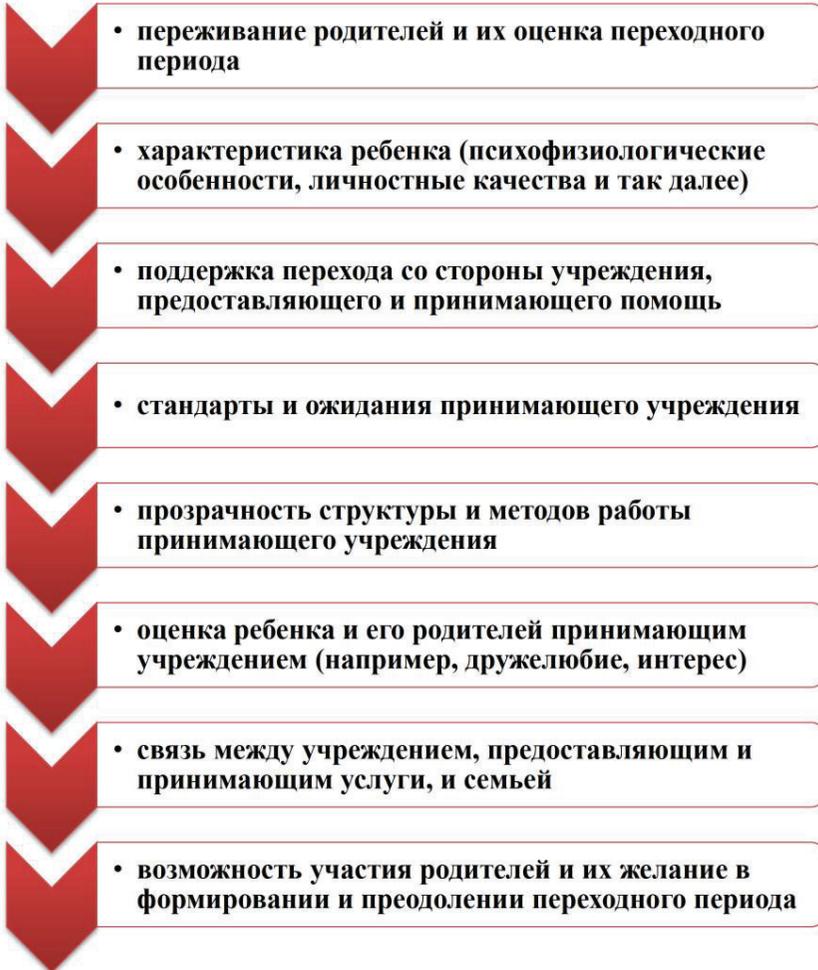
Приложение 1

Переходы как задачи развития для детей и их родителей

Для ребенка	Для родителей
Расширение существующих и создание новых компетенций	Изменение собственной роли по отношению к ребенку (например, отказ от ответственности, предоставление ребенку большего пространства для маневра)
Преодоление сильных эмоций (например, гордости, радости, любопытства, неуверенности)	Построение новых отношений с преподавателями и воспитателями (доверие, разделение ответственности, передача контроля)
Потеря существующих отношений (с другими детьми и взрослыми)	Преодоление сильных эмоций (например, неуверенности, страхов)
Установление новых взаимоотношений	Знакомство с организацией и принципом работы детского сада, школы, профессиональных образовательных учреждений
Возможность освоить новое поведение и справиться с изменениями (учебная программа, методы обучения, способы, процедуры, места обучения)	Адаптация ожиданий к способностям ребенка
Риск не почувствовать себя принятым и неспособным справиться с новыми требованиями	Выявление возможностей для совместной работы
	Налаживание контактов с новыми сетевыми партнерами

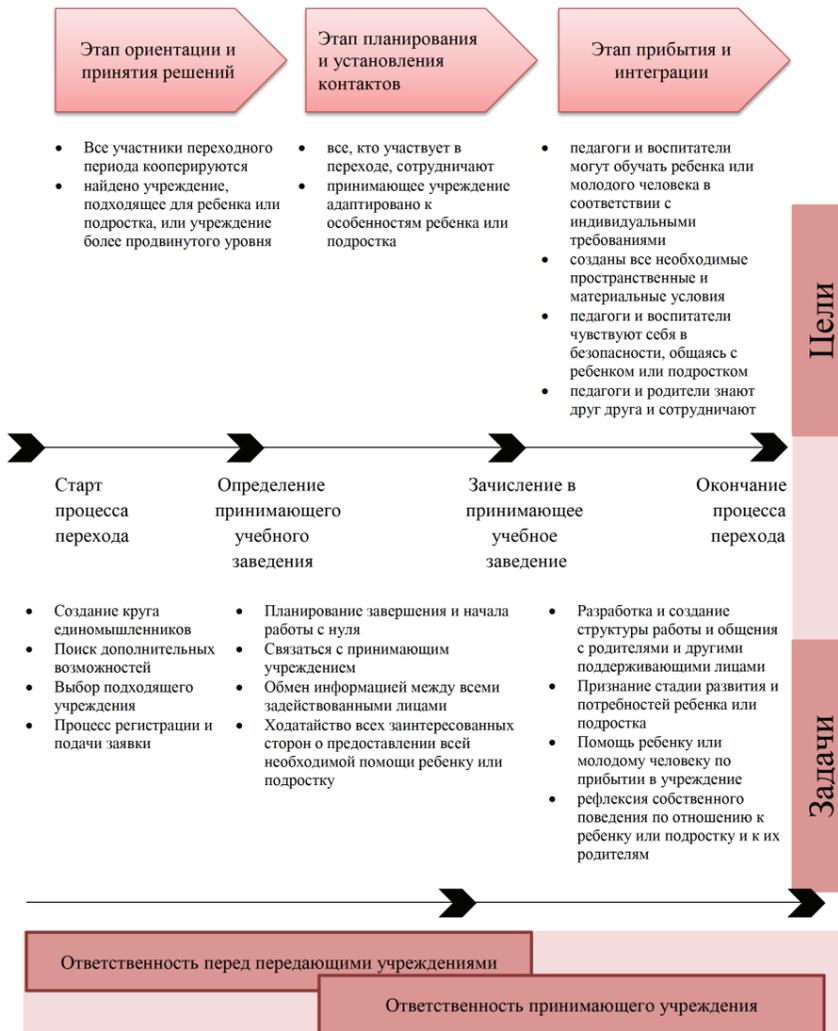
Факторы, влияющие на переходный период

Факторы, влияющие на переходный период

- 
- переживание родителей и их оценка переходного периода
 - характеристика ребенка (психофизиологические особенности, личностные качества и так далее)
 - поддержка перехода со стороны учреждения, предоставляющего и принимающего помощь
 - стандарты и ожидания принимающего учреждения
 - прозрачность структуры и методов работы принимающего учреждения
 - оценка ребенка и его родителей принимающим учреждением (например, дружелюбие, интерес)
 - связь между учреждением, предоставляющим и принимающим услуги, и семьей
 - возможность участия родителей и их желание в формировании и преодолении переходного периода

Проектирование переходов через детский сад или школу

Проектирование переходов через детский сад или школу



Дуальное обучение в зарубежном профессиональном образовании

Преимущества	Недостатки
Возможность применения знаний на практике: во время обучения студент становится практикантом на предприятии/в организации, после учёбы имеет знания и опыт, позволяющие легче устроиться на работу	Высокие временные затраты на учёбу: не так просто совмещать лекции, которые каждый семестр совершаются экзаменами, с практикой: между двумя семестрами нет каникул, есть только 25–30 отпускных дней в году предоставляемые организацией, где проводится практика)
В ходе практики выплачивается ежемесячная зарплата в размере от 600€ до 1400€, даётся право на оплачиваемый отпуск: появляется возможность финансировать своё обучение, проживание в общежитии или съёмной квартире и т.п.	Сложности со сменой специальности или прерыванием учёбы: организация может потребовать компенсацию денежных средств, выделенных на обучение или (в соответствии с заключённым договором) в любом случае доучиться на выбранной специальности
Перспектива остаться в организации, где проходила практика (например, некоторые компании обязуются принять выпускника на работу, если его выпускной балл достаточно высок)	Выбор специализации: при традиционной форме обучения студенты выбирают специализацию только на 4-ом или 5-ом семестре, при дуальном должны это сделать сразу и потом сменить специализацию сложно
Получение в некоторых вузах двойного диплома о высшем и среднем специальном образовании (Berufsausbildung): открывается перспектива стать более разносторонним и опытным специалистом	Ориентированность программы дуального образования на практику может помешать реализации желания заняться научно-исследовательской деятельностью
Комфортные условия обучения: небольшие учебные группы, современное оснащение аудиторий и пр.	

Лучшие практики содействия трудоустройству в профессиональной педагогике Германии

Пример систематической интеграции теории и практики *Проект «Recht Aktiv» в Кельнском университете*

Проект «Recht Aktiv», возникший в рамках специальной программы «Инновации в преподавании и обучении», рассчитан на всех студентов-юристов Кельнского университета. С одной стороны, проект преследует цель дальнейшего развития юридического образования путем сосредоточения внимания на навыках в процессе обучения. С другой стороны, проект направлен на развитие основных компетенций и «мягких» навыков, а также мотивации и активного самообучения путем предоставления более интенсивной поддержки студентам, начиная с первого семестра.

Проект Recht Aktiv представляет собой комплексную программу, состоящую из множества компонентов, в которых студенты могут участвовать на добровольной основе. Помимо подготовительного курса, «клуба начинающих» для сопровождения лекций и семинара по юридической работе, юридический факультет предоставляет студентам пробные экзамены, учебно-методические материалы и рецензии профессоров на судебные решения на онлайн-платформе ILIAS.

Кроме того, студенты могут воспользоваться надзором за стажировкой, принять участие в экзаменационном курсе и внести свой вклад в журнал «Kölner Schrift zum Wirtschaftsrecht» (KSzW). В дополнение к этим предложениям центральным компонентом проекта являются учебные суды: Их следует понимать как симуляцию судебных слушаний, в которых 32 участника (включая участников первых семестров) соревнуются друг с другом в командах по два человека.

Соревнования состоят из четырех раундов, каждый из которых проходит с интервалом в одну неделю, а темой каждого раунда является рассмотрение нового реального гражданского дела. Участники должны представить наиболее убедительные аргументы на суд жюри, состоящего из трех судей. В финальном раунде суд награждает команду-победителя. Целью учебных судов является дальнейшее развитие навыков аргументации, риторики и постановки голоса, а также внешнего вида.

Прежде всего, участники углубляют понимание юридической тематики. Они расширяют свои навыки работы с законом. Кроме того, они учатся и практикуются в проведении юридических исследований, изучении судебной практики и литературы, работе над фактами дела и формулировании собственной точки зрения.

Recht Aktiv – это комплексный проект в области юридического образования, в рамках которого – в рамках учебных судов – студентам предлагается защищенное, но реалистичное пространство, в котором они могут приобрести ключевые компетенции, необходимые на рынке труда, такие как работа в команде и управление стрессом, в дополнение к юридическим навыкам.

Внедрение учебных судов в обычную учебную программу является сложной задачей из-за высоких организационных, кадровых и временных требований. Осознавая эту проблему, команда проекта в настоящее время разрабатывает новую концепцию, которая призвана сопровождать обычные занятия интегрированными мини-судами. Потребность в обучении ключевым навыкам в рамках юридической подготовки, как показывает проект «Базовые навыки в области основных прав – развитие ответственности!» в Гамбургском университете и проект «Compliance E-lliance» в Лейпцигском университете, существует.

Пример ключевых компетенций, связанных с профессиональной областью

Курс «Основные психосоциальные навыки для профессии учителя» в Кассельском университете

«Основные психосоциальные навыки для профессии учителя» в Кассельском университете с 2008 года является обязательным курсом для всех студентов-учителей на начальном этапе обучения. Как часть основной учебной программы по педагогическим наукам, он направлен на то, чтобы предоставить студентам возможность на раннем этапе обучения задуматься о своих навыках и мотивационных основах, связанных с учебой и карьерой, с помощью обратной связи, а также осознать свои потребности в обучении и готовность к изменениям.

Исходя из этого, студенты первого курса должны сформулировать цели для своего образовательного процесса. В то же время мы стремимся выявить тех студентов, которые явно нуждаются в поддержке, и проконсультировать их по поводу дальнейшего образовательного процесса.

Кассельская концепция «базовых компетенций» реализуется во всех учебных дисциплинах в форме полутрехдневного компактного семинара, рассчитанного на группу из двенадцати студентов. Основу курса составляют четыре учебные ситуации по различным областям компетенций, по которым студенты дают друг другу обратную связь при поддержке двух специально подготовленных преподавателей. Для повышения качества внешнего наблюдения используются специально обученные наблюдатели. Учебные ситуации включают:

- 1) самопрезентация перед группой;
- 2) совместное решение командной задачи;
- 3) решение учебной ситуации, которая переживается как биографически значимая;
- 4) опробование метода коллегиального отчета о случае.

Особое внимание уделяется базовым психосоциальным навыкам, таким как навыки общения, взаимодействия и сотрудничества, эмоциональная компетентность и способность к саморефлексии. Компактное мероприятие завершается оценкой опыта с целью дальнейших исследований в форме индивидуальной перспективной дискуссии.

Это обсуждение, на которое отводится 15 минут с преподавателем по выбору, основано на письменных учебных биографиях студентов, а также наблюдениях и оценках двух преподавателей. Затем студенты описывают свои личные цели развития для дальнейшего образования в семинарской рефлексии на одной или двух страницах.

Кассельский проект по базовым психосоциальным компетенциям – это учебный элемент в подготовке учителей. С помощью больших инвестиций (около 55–60 компактных семинаров в год, каждый с двумя преподавателями и двумя наблюдателями) в самом начале программы делается попытка провести обязательную оценку навыков всех студентов первого курса в отношении профессии учителя и в то же время определить их индивидуальные потребности в развитии. Философия этой концепции, очевидно, направлена на способности как процесс, а не на простую оценку способностей (к профессии учителя).

Пример интегрированных стажировок

Проект «От преподавания к обучению – и обратно. Неделимая программа подготовки учителей» в Университете Фридриха Шиллера в Йене

Йенский проект «От преподавания к обучению – и обратно. Неделимая программа подготовки учителей» – один из четырех пилотных проектов, отмеченных Штифтервербандом

в 2010 году, наряду с аналогичными проектами в Магдебурге, Ольденбурге и Штутгарте. Цель проекта – оптимизировать подготовку учителей, более последовательно соединив различные этапы обучения - теоретическое университетское образование и практическую подготовительную работу – и, таким образом связав их друг с другом.

Для этого в долгосрочной перспективе планируется активизировать и институционализировать сотрудничество между Центром педагогических исследований и дидактики (ZLB) Йенского университета, учебными семинарами в Эрфурте и Гере и Тюрингским институтом подготовки учителей, разработки учебных программ и СМИ (Thillm).

Планируется реализовать четыре подпроекта.

Первый подпроект («Основные учебные программы») направлен на расширение сотрудничества с практического семестра на всю программу подготовки учителей и приведение учебных программ межфазовой подготовки учителей в соответствие со стандартами подготовки учителей КМК.

Второй («Круги вмешательства и наблюдения») и третий подпроект («Портфолио») взаимосвязаны и включают дидактические меры по развитию рефлексивной культуры обучения и консультирования на всех трех этапах подготовки. Для этого существующие на подготовительном этапе концепции кругов наблюдения и интервизии будут распространены на другие этапы обучения, а также будут введены портфолио, прежде всего для того, чтобы способствовать открытости опыту и личной ответственности за собственное обучение.

В период финансирования планируется расширить кружковую модель (второй подпроект) учебных семинаров в сотрудничестве с университетом в три этапа. На первом этапе преподаватели-стажеры (этап обучения в университете) будут включены

в учебные семинары наряду с преподавателями-стажерами в учебных школах. На втором этапе усиливается взаимное обучение, в ходе которого обе группы студентов готовят, проводят и оценивают уроки вместе в диалоге.

И, наконец, на третьем этапе расширения программы теоретическое осмысление опыта школьной и преподавательской практики будет осуществляться с помощью коучинга со стороны экспертов (преподавателей-стажеров, внешних экспертов). В то же время концепция тьюрингского портфолио будет еще более дифференцирована и согласована с университетской подготовкой в качестве инструмента рефлексии во время учебы и работы (третий подпроект). Соответствующая общая концепция, которую еще предстоит разработать, призвана способствовать использованию портфолио на всех этапах программы.

Четвертый подпроект («Повышение квалификации в области дидактики») посвящен набору и квалификации руководителей предметов. В рамках новой учебной программы будущие руководители предметов откомандировываются на кафедру дидактики на четыре учебных часа в неделю в течение двухлетнего учебного цикла, где они участвуют в исследовательских проектах и проводят семинары.

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	7
1.1. Переход как предмет исследования в современной научной литературе.....	7
1.2. Концептуальные подходы к изучению перехода.....	17
1.3. Двухпороговая модель перехода от образования к занятости	35
ГЛАВА 2. УПРАВЛЕНИЕ ПЕРЕХОДОМ «ШКОЛА-ВУЗ» В ЗАРУБЕЖНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	43
2.1. Специфика переходов в процессе образования	43
2.2. Специфика управления переходом на уровне школы в зарубежной системе образования	57
2.3. Специфика управления переходом на уровне вузов в зарубежной системе образования	76
ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОДЕЙСТВИЯ ТРУДОУСТРОЙСТВУ СТУДЕНТОВ В ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗАХ	83
3.1. Формирование готовности к трудоустройству как цель высшего образования.....	83
3.2. Содействие трудоустройству студентов в условиях образования в вузе	92
3.3. Содействие трудоустройству выпускников вузов посредством сопровождения и поддержки на уровне предприятий и организаций.....	111
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	123
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	129

ПРИЛОЖЕНИЯ	142
Переходы как задачи развития для детей и их родителей....	142
Факторы, влияющие на переходный период.....	143
Проектирование переходов через детский сад или школу...	144
Дуальное обучение в зарубежном профессиональном образовании	145
Лучшие практики содействия трудоустройству в про- фессиональной педагогике Германии	146

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

Соловьев Геннадий Егорович

**Двухпороговая модель перехода молодежи от образования
к занятости: зарубежный опыт**

Монография

Авторская редакция

Компьютерная верстка: Т.В. Опарина

Подписано в печать 29.12.2025. Формат 60x84^{1/16}.

Усл. печ. л. 8,9. Уч. изд. л. 7,6.

Тираж 300 экз. Заказ № 103.

Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, г. Ижевск, ул. Ломоносова, 4Б, каб. 021
Тел. : + 7 (3412) 916-364, E-mail: editorial@udsu.ru

Типография Издательского центра «Удмуртский университет»
426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2.
Тел. 68-57-18



ISBN 978-5-4312-1336-6



9 785431 421336