

АННОТАЦИЯ ВЫПУСКА

В сфере отечественного высшего педагогического образования ведется масштабная работа, ориентированная на совершенствование подготовки будущего педагога.

Наш журнал – постоянный участник научных дискуссий, касающихся проблем высшего педагогического образования. В настоящем выпуске журнала, по решению редакционной коллегии, размещены статьи, отражающие содержание и итоги научных исследований в данном направлении.

Так, в контексте оценки качества педагогического образования представлены результаты мониторинговых исследований, проведенных авторским коллективом Российской академии образования, в которых приняли участие 139 вузов, из них 122 вуза, подведомственных Министерству высшего образования и науки РФ, и 17 вузов других ведомств. Мониторинговые исследования сопровождались проведением двух стратегических сессий с участием проректоров по учебной работе вузов.

Предложено обоснование методологии проведения мониторинговых исследований в системе высшего образования, обоснована необходимость формирования исследовательской компетентности обучающихся педагогических направлений подготовки и специальностей в процессе получения высшего педагогического образования.

Анализ образовательных программ, проведенный в ходе мониторинга, показал неравномерность распределения трудоёмкости психолого-педагогической, предметной и методической подготовки, содержательную несинхронизированность дисциплин учебного плана, что препятствует формированию внутренней целостности программ.

Представлен исторический дискурс в рассмотрении проблем развития педагогического образования в России с учетом различной ведомственной принадлежности университетов, реализующих педагогическую подготовку, рассмотрена роль традиционных ценностей в развитии педагогического образования в России, инновационные подходы в условиях поликультурного образовательного пространства.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ И ИННОВАЦИОННОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.Ю. ВАСИЛЬЕВА, В.С. БАСЮК, Е.И. КАЗАКОВА

ТРАДИЦИОННЫЕ ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ^{1,2}

*(ФГБУ «Российская академия образования»;
факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова;
институт педагогики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный
университет»; Федеральное учебно-методическое объединение высшего
образования по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки»;
e-mail: mail@raop.ru; bvs050@mail.ru; kazakova58@bk.ru)*

В статье поднимается проблема сохранения традиционных ценностей отечественного педагогического образования – духовного и нравственного развития будущего педагога, способного обеспечить подлинно гражданское воспитание подрастающего поколения на основе личного примера и глубоких моральных убеждений. Подчеркивается мысль, согласно которой в подготовке российского учителя сложилась устойчивая традиция делать акцент на развитии у будущего педагога умения осуществлять задачи воспитания подрастающего поколения, брать на себя максимальную ответственность за нравственное становление личности в процессе образования. Исторические факты становятся основой, которая позволяет авторам утверждать, что такая традиция сложилась еще в народной педагогике, затем закрепилась в трудах К.Д. Ушинского и стала основой подготовки педагогов в советский период российского государства. Авторы развивают научное положение о взаимосвязи ценностного развития будущего учителя и эффективности всей системы общего и профессионального образования, духовного благополучия общества, подчеркивают глубокие исторические и ментальные корни трактовки духовно-нравственного становления как ключевой ценности российского педагогического образования.

¹ Данная статья выполнена в рамках проекта «Разработка методологии и реализации программы мониторингового исследования состояния педагогических образовательных программ в условиях перехода на ФГОС 3++ в системе университетского образования» в ходе реализации государственного задания ФГБУ «Российская академия образования» на 2022 год.

² Данная статья подготовлена в рамках деятельности Междисциплинарной научно-образовательной школы МГУ имени М.В. Ломоносова «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Авторы подчеркивают, что значимое влияние на сохранение и развитие аксиологического подхода к пониманию сущности и содержания подготовки педагогических кадров оказала Российская академия образования (ФГБУ «Российская академия образования» (далее – РАО) как институт сохранения научной преемственности и поддержки фундаментальных теоретических оснований педагогической науки. В современной РАО исследуются научные проблемы подготовки учителя и воспитания учеников, проблемы нравственного развития личности, педагогического образования в целом. При этом подчеркивается, что подлинно современные исследования в области педагогического образования и непосредственно духовно-нравственного воспитания, а также в сфере развития будущего учителя требуют междисциплинарного подхода, опоры на постнеклассическую модель познания, в которую включен субъект познания как носитель ценностей и идеологии, личной картины мира.

Ключевые слова: ценности педагогического образования; профессиональная подготовка учителя; духовно-нравственные российские ценности; Российская академия образования; культурологический подход; воспитание учителя; традиции подготовки учителя; аксиологические основы педагогического образования; постнеклассическая модель познания.

Исторически, переживая зависимость от природы и «побеждая» ее, созидая и разрушая общественные отношения, человечество искало внутренние резервы самого человека и межчеловеческих связей, чтобы обеспечить свое развитие по вектору «выживание», «физическое и технологическое благополучие». С достаточно большой степенью уверенности можно утверждать, что весь XX век ознаменовался прорывными исследованиями в области физики, биологии, химии, социологии, философии, антропологии, психологии и многих других наук, призванными усилить возможности сохранения и развития человека в мире. Одновременно на периферии исследовательской активности оказались вопросы, берущие свое начало еще в древности, а именно идеи духовного развития человека, становления его нравственных качеств.

Особенную проблемность эта ситуация обрела в отношении вопросов профессиональной подготовки педагога. Российская традиция подготовки будущих педагогов всегда тяготела к тому, чтобы учитель был ориентирован на максимальную ответственность за нравственное становление растущего человека. И по мнению общества, учитель должен видеть основной смысл своей деятельности в помощи ребенку в процессе его взросления: в становлении образованной и зрелой личности, способной к социально продуктивному действию и осознанной ответственности, способной гармонизировать стремление к личностной самореализации с интересами общественного благополучия.

Может быть, именно поэтому, несмотря на любые социальные катаклизмы, мы все точнее понимаем, что современный учитель должен быть устремлен к педагогическому служению. Первые шаги этого

служения он совершает в процессе профессионального обучения, под которым понимается целенаправленное духовно-нравственное становление педагога, развитие его психолого-педагогической культуры, формирование педагогической самости, профессионально-личностное самоопределение. Однако в обучении российского педагога в последние годы сложились и активно проявляются процессы деформации ценностных основ подготовки российского учителя, на смену нравственной позиции как ключевому личностно-профессиональному основанию педагогической деятельности приходят приоритеты инструментальной и технологической готовности учителя, которые в отечественной педагогической науке всегда понимались как надстроечные продукты развития профессионала.

Российская педагогическая наука за более чем 150-летний путь развития научно обосновала положение о том, что образование – это, в первую очередь, процесс формирования и воспитания личности и что духовное благополучие общества во многом гарантируется стремлением и способностью современного учительства вместе с учениками осмысливать нравственный опыт предшественников, переживать и преодолевать все вызовы настоящего, мечтать о будущем и строить его. Здесь уместно привести всем знакомые пушкинские строки: «Самостоянье человека – залог величия его» [ранняя редакция стихотворения «Два чувства дивно близки нам» (1830 г.)]. Нравственное «самостоянье» учителя в наш век стремительных перемен и глобальных вызовов – объективная гарантия устойчивости развития общества. Основоположник российской научной педагогики К.Д. Ушинский подчеркивал: «Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [1, с. 16–17].

Актуальное значение для развития современного педагогического образования имеет Указ Президента Российской Федерации от 9.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [2]. В приказе говорится о важности сохранения и передачи от поколения к поколению традиционных ценностей как нравственных ориентиров, формирующих мировоззрение граждан России. К традиционным ценностям относятся: жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России. Именно они являются основой консолидации российского общества, создавая прочную основу

для защиты и укрепления российской государственности, сохраняя общероссийскую гражданскую идентичность.

В связи с этим особое значение приобретают личностно-профессиональное развитие учителя, подготовка педагогических кадров, способных организовать педагогический процесс с опорой на глубокую нравственную сопричастность к историческому наследию своей многонациональной страны и развивающих у подрастающего поколения осмысленное отношение к социальным, культурным и технологическим процессам.

В первую очередь, речь идет о нравственном развитии российского учителя. Традиция возвращения в педагогах морально-нравственных качеств складывалась веками в отечественной народной педагогике и с конца XVIII в. сформировалась в базовый принцип российской модели педагогического образования. Так, правительство, учреждая педагогические учебные заведения в Санкт-Петербурге, Москве, Харькове, Казани в начале XIX века, рассчитывало, в первую очередь, на подготовку учителей-патриотов, которым смогло бы доверить воспитание молодого поколения. Выпускниками первого набора в первый педагогический вуз России были многие известные ученые, государственные и общественные деятели: Н.А. Добролюбов, Д.И. Менделеев, Д.И. Миллер и др. Главным требованием для поступающих в учительский институт, открытый в Санкт-Петербурге в 1838 г., было наличие у воспитанников похвальной нравственности. К.Д. Ушинский писал о том, что краеугольным камнем всего педагогического здания является принцип христианской духовности, а на первое место нужно ставить воспитание нравственности: «влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познанием» [3, с. 31].

Хотелось бы отметить, что основоположником ценностно-смыслового антропологического поворота, о котором сегодня так много говорят в обществе, был и остается К.Д. Ушинский, великий русский педагог. Выдающийся ученый много лет назад обращал наше внимание на то, что прогресс общества, в том числе и технологический, немыслим без гуманитарной составляющей. Ученый-педагог отмечал, что «...искусство воспитания, как и искусство врачевания, требует долговременной специальной теоретической и практической подготовки» [4, с. 276].

В советский период отечественной педагогикой также утверждается главенство высокой духовно-нравственной позиции учителя. С 20-х годов XX века активно велись исследования в области профессиографии педагогического труда, осуществлялось научное изучение личности учителя, включая выведение профессионально значимых качеств личности учителя из общественных требований (ожиданий), из анализа

качеств учителя, наиболее ценимых обучающимися, из экспертных оценок. В этот период В.А. Сухомлинский пишет о том, что духовность и нравственные качества учителя создают основу для его успешного взаимодействия с детьми, делают возможным сам процесс воспитания. Ученый прозорливо подчеркивает: «Педагог воспитывает прежде всего своей мыслью, своим думанием. И педагогическая деятельность – это в первую очередь труд мысли, направленный к тому, чтобы одухотворить воспитанников желанием знать, думать, иметь правильные взгляды на окружающий мир. Настоящий воспитатель тот, кто идет к питомцам со своими яркими мыслями, идеями, убеждениями. Речь идет о духовной потребности учителя выразить себя как личность, раскрыть свой внутренний мир перед людьми» [5, с. 42].

Огромный вклад в развитие научных педагогических воззрений, касающихся деятельности учителя, внес А.С. Макаренко. Воспитатель и практик отмечал: «Хорошее в человеке приходится всегда проектировать, и педагог это обязан делать» [6, с. 13]. При этом отчетливо понимая, что процесс обучения и воспитания всегда имеет эффект «сопротивления» всему новому и сложно постигаемому, А.С. Макаренко писал, что к этому педагога надо готовить еще в период его обучения: «Почему в технических вузах мы изучаем сопротивление материалов, а в педагогических не изучаем сопротивление личности, когда её начинают воспитывать? А ведь для всех не секрет, что такое сопротивление имеет место» [7, с. 573].

В исследованиях 50–60-х годов накопился материал, который позволил сделать важнейший, обобщающий многочисленные исследования вывод для педагогической науки и образования в целом, – результаты профессиональной деятельности зависят от личности учителя. Эта исходная идея была началом изучения личности учителя на новом, учитывающем достижения смежных наук и педагогической практики уровне. Так, советские психологи формулируют положение о преобладании моральных представлений над другими в системе отношений личности россиянина. Моральные представления являются, по мнению Б.Ф. Ломова, как бы стержнем личности и одновременно системообразующим фактором. К.А. Абульханова-Славская, со ссылкой на исследования Н.И. Лапина и В.В. Знакова, пишет о полученных в социологических исследованиях данных в области исследований ценностей российского сознания, согласно которым в иерархии сознания русского человека на первом месте стоит совесть. Неоспоримым оказался приоритет справедливости в сознании россиянина, добиваться которого он готов даже пожертвовав правдой [8, с. 152–153].

Опора на глубокую традицию в понимании ведущей роли личности учителя в образовании, интеграция педагогических знаний и результатов исследований из смежных наук позволила с опорой на научные

факты к 80-м годам XX века сформировать обоснованные представления о развитии таких нравственных сторон личности педагога, как опора в воспитании на педагогическое призвание, умение понимать ребенка, уважать его достоинство, развивать его моральные убеждения и нравственность мышления. Изучались вопросы педагогического такта, наблюдательности, интереса и любви к ребенку, уравновешенности и выдержки, требовательности и настойчивости учителя, позволяющие понять, как необходимо организовывать педагогический процесс «по человеческому вектору» – переплетающимся линиям человеческих судеб, поиска пути, осмысления решений и осознания ответственности за выбор перед собой и другими.

Иными словами, в педагогической науке были сформулированы базовые для педагогической деятельности антропологические положения, берущие начало в работе К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания», которые объясняли взаимозависимость развитых духовно-нравственных качеств личности учителя и нравственной зрелости его учеников [9]. Было доказано, что от учителя зависит качество общего образования, что, в свою очередь, сказывается на всей системе профессионального образования. К слову, появилось понимание того, что попытки сэкономить на подготовке педагога, отказ от развития целостной системы педагогического образования во все времена обходились обществу и государству очень дорого. Следствием этого понимания стал тот факт, что общее и педагогическое образование были в значительной мере интегрированы друг в друга и составляли в СССР, по существу, единую образовательную систему. К 1974 г. в СССР работали 199 педагогических вузов, которые обеспечивали педагогическими кадрами с высшим образованием все организации общего образования страны, выполняющие задачи воспитания грамотного порядочного человека и патриота своей страны [10].

Постановлением Центрального Комитета КПСС и Совета Министров СССР от 1 августа 1966 г. № 596 [11] Академия педагогических наук РСФСР, созданная в соответствии с постановлением Совета Народных Комиссаров СССР от 6 октября 1943 г. № 1092 [12], была преобразована в Академию педагогических наук СССР.

С момента своего создания Академия педагогических наук, а позднее – РАО, ставила в центр научных исследований вопросы воспитания и в целом профессионального становления будущего педагога, нравственного облика российского учителя, в том числе такие вопросы, как организация и обновление содержания процесса воспитания будущего учителя, разработка программного и учебно-методического обеспечения, направленного на воспитание будущих профессионалов, научное обеспечение развития целостной системы профильного образования в области педагогики с целью выявления и поддержки педагогически

одаренных школьников и развития их мотивации к педагогической деятельности.

В первой четверти XXI века стало понятным, что из российского педагогического образования в конце XX века были выхолены ключевые, традиционные ценности воспитания педагога – патриота, носителя гражданственности и ответственного отношения к судьбе своей Родины. Точнее, мы разучились вести подлинный научный диалог на эти темы, предлагать педагогические решения, адекватные сущности этих личностных качеств и основанные на лучших традициях отечественной научной педагогики. Гонка за утилитарными приоритетами формализованных достижений (чаще всего проявляющихся в соревновательных технологиях конкурентного типа и строящихся на данных различных мониторингов и рейтингов) приводила к тому, что учителя потеряли возможность остановиться и подумать над смыслом собственной жизни и над результатами профессиональной деятельности, над поиском собственных ответов на вопросы «А в чем состоит гражданская позиция человека сегодня?» и «Что значит не на словах, а на деле проявлять качества патриота?».

Отечественная педагогическая наука признает тот факт, что сколько бы внешних ориентиров не предлагал социум для развития личности, только она сама выбирает, ставя под сомнения, вопрошая и утверждая и, в итоге, отбирая те из них, которые кажутся ей наиболее верными. Поэтому так важно в процессе педагогического образования сохранять и взращивать в будущем педагоге нравственные убеждения, которые позволят ему, уважая и понимая традицию, творить себя и других в настоящем и будущем.

РАО ведет активную деятельность, поддерживающую позицию и достижения отечественной науки. Так, в РАО создан научный совет по проблемам воспитания подрастающего поколения, который уделяет особое внимание определению основных направлений исследований в сфере воспитания на современном этапе развития теорий и практик образования, обновлению научно-педагогического знания о воспитании, его источниках и методах получения, разработке методического обеспечения воспитания в различных образовательных организациях, проблемам информатизации в сфере воспитания, в том числе возможностям и ограничениям воспитательных практик в виртуальной (не только образовательной) среде, координации и методологической поддержке развития педагогической науки в сфере воспитания. На этой основе осуществляется выработка моделей гражданского, патриотического и духовно-нравственного воспитания, реализации программ воспитания. Комплексное исследование педагогических основ духовно-нравственного потенциала основных религий на территории России является приоритетным направлением историко-педагогических

исследований в деятельности научного совета при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО (совет консолидирует деятельность более чем 140 ученых-историков педагогики из многих регионов России, а также Белоруссии, Казахстана, Италии и Китая)[13].

В 2021 году в РАО создан ряд центров: Центр воспитания и развития личности, Центр духовно-нравственного воспитания и теологии, Центр развития педагогического образования, Центр развития образования и другие, основными задачами которых являются: организация и поддержка исследований в области педагогического образования, содержание и методология организации обучения по педагогическим образовательным программам, создание условий для стратегического проектирования педагогического образования на основе научных данных и данных эффективной практики, выявление и поддержка передового опыта, инновационных решений в области педагогического образования, воспитание будущего учителя в период его допрофессионального становления, воспитание наставников и другие.

В фокусе внимания и размышлений педагогов-исследователей находятся положения отечественной педагогики, согласно которым духовно-нравственное развитие учителя характеризуется возрастанием уровня нравственной планки самооценивания и оценивания других, формированием внутренней позиции педагога, позитивным восприятием себя и других людей, окружающей действительности, ценностями любви и доверия, а основным проявлением духовного роста является личностное достоинство и самоуважение.

Ведутся исследования в области наук об образовании, включающие проблемы педагогического образования, психологии развития личности, воспитания будущего педагога, сохранения и воспроизводства аксиологической модели развития учителя, основанной на культурологической парадигме современного образования. Свойства, отличительные характеристики, особенности этой модели описаны в трудах таких ученых, как В.А. Слостенин, Э.А. Гришин, Л.Ф. Спирин, Л.И. Новикова, В.С. Мухина [14; 15; 16; 17; 18]. Ими были сделаны важнейшие выводы о взаимосвязи свойств педагогической деятельности с нравственно-этическими качествами и общепедагогическими умениями учителя.

Уважение к традиции диктует предельное внимание к современности, характерное для отечественной науки. XXI век заставляет нас по-новому взглянуть на задачу понимания детства как самоценного периода развития. Увы, в последнее время в обществе обострились тенденции восприятия ребенка как «недоделанного взрослого», избыточный патернализм и тепличное воспитание, которые мешают нравственному становлению юного человека в деятельном диалоге с внешним миром.

Еще один вызов современности – это вызов цифровизации, ежедневно порождающий ситуации, без сущностно-смыслового разбора которых мы рискуем оказаться не только в плену ложных суждений, но и сформировать качества личности, далекие от общественного идеала. «Цифра» – это не только качественные инструменты познания, не только яркий и доступный контент, но и троллинг, академическая нечестность, учебная прокрастинация, уход от вдумчивого глубинного анализа учебных и художественных текстов и т.д.

О чтении учителя следует говорить отдельно: только человек, для которого чтение – духовная потребность, может воспитать в ученике читателя, а прерванная читательская традиция сейчас может быть чревата нравственной катастрофой, в которой разные поколения не найдут языка для взаимопонимания и содержательного нравственного диалога, сопровождающего деятельностное преобразование мира.

Возвращаясь к логике культурологического ответа на нравственные вызовы современности, следует отметить, что в последние десятилетия количество диссертационных исследований, посвященных проблемам подготовки педагогических кадров и выстроенных на основе аксиологического и культурологических подходов, ничтожно мало. Но если, как писал С.И. Гессен, «цели образования – культурные ценности, к которым в процессе образования должен быть приобщен человек» [19. с. 36], то почти полное отсутствие научных диссертационных исследований, ориентирующихся на достижение и развитие ключевой педагогической ценности, есть залог исчезновения традиций и смыслов российского образования. Косвенно трагичность ситуации подтверждается многочисленными фактами защит диссертаций, в которых исследователи «уходят» от острых актуальных проблем воспитательного процесса и выбирают темы, «удобные для защиты», диссертаций, которые не содержат критического анализа реальных кризисных фактов, диссертаций, в которых авторы оперируют надуманными «противоречиями» и тривиальными и абстрактными гипотезами, не подлежащими верификации и потому бездоказательными, диссертаций, в которых отсутствуют масштабные эксперименты, но присутствует перегруженность псевдонаучной терминологией.

Современные исследования в области педагогического образования и непосредственно духовно-нравственного воспитания, развития будущего учителя, требуют междисциплинарного подхода, опоры на постнеклассическую модель познания, в которую включен субъект познания как носитель ценностей и идеологии, личной картины мира. Очевидно, что нужны в этом плане крупные методологические решения, которые, возможно, не сделают педагогическую науку более формально доказательной, но вернут ее к понятию научного факта и, следовательно, позволят воссоздать фундаментальное основание любой

доказательности – научную логику и научно обоснованную аргументированность. Иными словами, решение вопросов сохранения и развития традиционных ценностей российского педагогического образования в научном плане предстает как сложная методологическая проблема, решение которой может носить только междисциплинарный характер с опорой преимущественно на культурологическую парадигму, формирующую ценностный угол зрения на обсуждаемую проблему.

Таким образом, традиционные ценности российского педагогического образования – это ценности, опирающиеся на глубокие нравственные убеждения и принципы российского народа, укрепленные в менталитете и способах жизнедеятельности, выросшие из психологии российского человека, его этнического самосознания. Поэтому центром всех традиционных ценностей российского педагогического образования остаются приоритеты духовно-нравственного развития будущего педагога, становления его моральных принципов и гражданских убеждений. РАО все годы своего существования поддерживала эти ценностные приоритеты и в настоящее время формирует научные решения, способные стать фундаментом для аксиологических преобразований в системе педагогического образования страны, воспитания учителя с нравственными идеалами, способного быть не узким «специалистом-предметником», а духовной, зрелой, саморегулирующейся личностью, которая ценит и личность ребенка, умеет взаимодействовать с ним на уровне человеческого достоинства и взаимоуважения.

Список литературы

1. *Ушинский К.Д.* О пользе педагогической литературы. – Санкт-Петербург: тип. М. Меркушева, 1895. – 29 с.
2. Указ Президента Российской Федерации от 9.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019>. (дата обращения 20.11.2022). – Режим доступа: Официальный интернет портал правовой информации. – Текст: электронный.
3. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 2. – Москва: Педагогика, 1988. – 492с.
4. *Ушинский К.Д.* Русская школа. – Москва: Институт русской цивилизации, 2015. – 688 с.
5. В.А. Сухомлинский об умственном воспитании. Составитель М. И. Мухин. – Киев: Рад. школа, 1983. – 224 с.
6. *Макаренко А.С.* Сочинения: В 8-ми т. Т. 4. – Москва: Педагогика, 1984. – 400 с.
7. *Макаренко А.С.* Педагогическая поэма. – Москва: ИТРК, 2003. – С. 573.

8. *Абульханова К.А.* Психология и сознание личности. М. – Воронеж: НПО «МО ДЭК», 1999. – 224 с.
9. *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений. Т. 8: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии, т. 1. М.-Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950. – 777 с.
10. *Ковалёв Н.Е., Жаров Т.К.* Педагогические институты // БСЭ 3 изд. том 19. URL: <http://bse.uaio.ru/BSE/1902.htm#p1641> (дата обращения 20.11.2022). – Режим доступа: Большая советская энциклопедия. – Текст: электронный.
11. Директивы ВКП (б) и постановления советского правительства о народном образовании за 1917–1947 гг.: приложение к журналу «Советская педагогика». – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР. – 1947. – 303 с.
12. Справочник работника народного образования. Сборник законодательных, руководящих и инструктивных материалов. Под ред. Ф.Г. Паначина. – М.: «Педагогика», 1973. – 624 с.
13. Академики РАО обсудили итоги и перспективы развития историко-педагогического знания. URL: <http://rusacademedu.ru/news/akademiki-rao-obsudili-itogi-i-perspektivy-razvitiya-istoriko-pedagogicheskogo-znaniya/> (дата обращения 20.11.2022). – Режим доступа: Официальный ресурс Российской академии образования. – Текст: электронный.
14. *Сластенин В.А.* «Русская идея» в образовательно-воспитательном пространстве России // Духовно-нравственное воспитание: преемственность и развитие (по материалам научно-практического семинара «Государственная политика Российской Федерации по формированию духовных и нравственных ценностей у детей и молодежи»): Сборник статей. – М., 2004. С. 28–31.
15. *Гришин Э.А.* Книга для учителя. – Владимир: Владимир. пед. ин-т, 1976. – 158 с.
16. *Спирин Л.Ф.* Педагогика решения учебно-воспитательных задач. – Кострома: КГУ, 1994. – 107 с.
17. *Новикова Л.И.* Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. – М.: 2010. – 335 с.
18. *Мухина В.С.* Личность: Мифы и Реальность: альтернативный взгляд, системный подход, инновационные аспекты –6-е изд., испр. и доп. – М: Нац. центр, 2019. – 1159 с.
19. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – Москва: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Васильева Ольга Юрьевна – доктор исторических наук, профессор, академик РАО, президент ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Россия.
E-mail: mail@rao.ru

Басюк Виктор Стефанович – доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент РАО, декан факультета педагогического образования

МГУ имени М.В. Ломоносова, главный ученый секретарь президиума
ФГБУ «Российская академия образования», и.о. вице-президента РАО,
Москва, Россия.
E-mail: bvs050@mail.ru

Казакова Елена Ивановна – доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО, директор Института педагогики ФГБОУ ВО
«Санкт-Петербургский государственный университет», научный руководи-
тель Центра развития педагогического образования ФГБУ «Российская
академия образования», председатель ФУМО по высшему педагогиче-
скому образованию, Санкт-Петербург, Россия.
E-mail: kazakova58@bk.ru

TRADITIONAL VALUES IN CONTEMPORARY RUSSIAN TEACHER EDUCATION

VASILYEVA O. YU., BASYUK V.S., KAZAKOVA E.I.

The research raises the problem of preserving traditional values of the national teacher education, that is the spiritual and ethical development of future teachers, who are able to provide a genuinely civil education to the younger generation based on personal example and profound moral convictions. The authors emphasize the idea that teacher training in Russia has developed an enduring tradition to focus on the development of the personality of the younger generation and take maximum responsibility for the formation of individual's moral identity during the teaching and learning processes. With reference to historical facts, the authors state that this tradition roots in folk pedagogy. It was developed in the works by K.D. Ushinsky and became the basis of teacher training in Soviet Russia. The research shows that there is a relationship between teacher's developing values and the effectiveness of the entire system of general and professional education and the spiritual well-being of the society that emphasizes deep historical and mental roots in the interpretation of spiritual and ethical development as the key value of teacher education in Russia.

As an institution for maintaining academic continuity, the Russian Academy of Education supports the fundamental theoretical foundations of pedagogy and has always had a significant impact on the preservation and development of the axiological approach to understanding the essence and content of teacher training. Nowadays, the Russian Academy of Education focuses on various academic problems of teacher training and education of learners, problems of moral development of personality, and pedagogical education in general. Simultaneously, the research emphasizes that genuinely modern research in the field of teacher education requires an interdisciplinary approach that involves the future teachers' spiritual and ethical education in their development, which is based on a post-non-classical model of cognition that includes the subject of cognition as a bearer of values and ideology, as well as personal world views.

Keywords: teacher education values; professional teacher training; Russian spiritual and ethical values; Russian Academy of Education; cultural approach; teacher education; traditions of teacher education; axiological foundations of pedagogical education; post-non-classical model of cognition.

References

1. *Ushinskii K.D.* O pol'ze pedagogicheskoi literatury. – Sankt-Peterburg: tip. M. Merkusheva, 1895. – 29 s.
2. Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 9.11.2022 № 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoi politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu traditsionnykh rossiiskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostei». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019>. (data obrashcheniya 20.11.2022). – Rezhim dostupa: Ofitsial'nyi internet portal pravovoi informatsii. – Tekst: elektronnyi.
3. *Ushinskii K.D.* Pedagogicheskie sochineniya: v 6 t. T. 2. – Moskva: Pedagogika, 1988. – 492s.
4. *Ushinskii K.D.* Russkaya shkola. – Moskva: Institut russkoi tsivilizatsii, 2015. – 688 s.
5. V.A. Sukhomlinskii ob umstvennom vospitanii. Sostavitel' M. I. Mukhin. – Kiev: Rad. shkola, 1983. – 224 s.
6. *Makarenko A.S.* Sochineniya: V 8-mi t. T. 4. – Moskva: Pedagogika, 1984. – 400 s.
7. *Makarenko A.S.* Pedagogicheskaya poema. – Moskva: ITRK, 2003. – S. 573.
8. *Abul'khanova K.A.* Psikhologiya i soznanie lichnosti. M. – Voronezh: NPO «MO DEK», 1999. – 224 s.
9. *Ushinskii K.D.* Sbranie sochinenii. T. 8: Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoi antropologii, t. 1. M.-L.: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1950. – 777 s.
10. *Kovalev N.E., Zharov T.K.* Pedagogicheskie instituty // BSE 3 izd. tom 19. URL: <http://bse.uaio.ru/BSE/1902.htm#p1641> (data obrashcheniya 20.11.2022). – Rezhim dostupa: Bol'shaya sovetskaya entsiklopediya. – Tekst: elektronnyi.
11. Direktivy VKP (b) i postanovleniya sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii za 1917–1947 gg.: prilozhenie k zhurnalu «Sovetskaya pedagogika». – M.-L.: Izd-vo APN RSFSR. – 1947. – 303 s.
12. Spravochnik rabotnika narodnogo obrazovaniya. Sbornik zakonodatel'nykh, rukovodyashchikh i instruktivnykh materialov. Pod red. F.G. Panachina. – M.: «Pedagogika», 1973. – 624 s.
13. Akademiki RAO obsudili itogi i perspektivy razvitiya istoriko-pedagogicheskogo znaniya. URL: <http://rusacademedu.ru/news/akademiki-rao-obsudili-itogi-i-perspektivy-razvitiya-istoriko-pedagogicheskogo-znaniya/> (data obrashcheniya 20.11.2022). – Rezhim dostupa: Ofitsial'nyi resurs Rossiiskoi akademii obrazovaniya. – Tekst: elektronnyi.
14. *Slastenin V.A.* «Russkaya ideya» v obrazovatel'no-vospitatel'nom prostranstve Rossii // Dukhovno-nravstvennoe vospitanie: preemstvennost' i razvitie (po materialam nauchno-prakticheskogo seminara «Gosudarstvennaya politika Rossiiskoi Federatsii po formirovaniyu dukhovnykh i нравstvennykh tsennostei u detei i molodezhi»): Sbornik statei. – M., 2004. S. 28–31.

15. *Grishin E.A.* Kniga dlya uchitelya. – Vladimir: Vladimir. ped. in-t, 1976. – 158 s.
16. *Spirin L.F.* Pedagogika resheniya uchebno-vospitatel'nykh zadach. – Kostroma: KGU, 1994. – 107 s.
17. *Novikova L.I.* Pedagogika vospitaniya: Izbrannye pedagogicheskie trudy. – M.: 2010. – 335 s.
18. *Mukhina V.S.* Lichnost': Mify i Real'nost': al'ternativnyi vzglyad, sistemnyi podkhod, innovatsionnye aspekty –6-e izd., ispr. i dop. – M: Nats. kn. tsentr, 2019. – 1159 s.
19. *Gessen S.I.* Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu. – Moskva: «Shkola-Press», 1995. – 448 s.

ABOUT THE AUTHORS

Vasilyeva Olga Yu. – Doctor of Historical Sciences, Professor, President of the Russian Academy of Education, Academician of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

E-mail: mail@raop.ru

Basyuk Victor S. – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Educational Studies Lomonosov Moscow State University, Chief Scientific Secretary of the Presidium of the Russian Academy of Education, Acting Vice President of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

E-mail: bvs050@mail.ru

Kazakova Elena I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Director of the Institute of Pedagogy of St. Petersburg State University, Academic Supervisor of the Center for the Development of Pedagogical Education of the Russian Academy of Education, Chairman of Federal Educational and Methodical Association (FEMA) for Higher Teacher Education, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: kazakova58@bk.ru

С.А. Боргояков

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА¹

*(лаборатория развития содержания образования
Центра развития образования ФГБУ «Российская академия образования»;
e-mail: borgsergey@rambler.ru)*

В статье проведен анализ теории и практики подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях поликультурного образовательного пространства России. Обосновано, что одной из актуальных проблем модернизации педагогического образования в контексте введения нового поколения образовательных стандартов высшего образования являются формирование и развитие поликультурной компетентности будущих педагогов. Сложность решения этой проблемы обусловлена как неоднозначностью определения профессиональным сообществом сущностного содержания понятия «поликультурная компетентность», так и недостаточным учетом ее интегративной природы, приводящим к затруднениям научного и организационно-методического характера при ее формировании в образовательном процессе вузов, реализующих педагогические образовательные программы.

Показано, что поликультурная компетентность выступает как системное явление, формирующееся в образовательном процессе за счет интеграции ряда учебных дисциплин, практик и воспитательной работы, которые обеспечивают формирование определяемых ФГОС ВО составляющих этой компетентности – универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Выявлено, что лишь незначительное количество вузов, осуществляющих подготовку будущих педагогов, ориентировано на формирование целостной поликультурной компетентности обучающихся. При этом формировании отдельных компонентов поликультурной компетентности происходит при формировании универсальных и общепрофессиональных компетенций в контексте реализации в образовательном процессе требований ФГОС ВО. В редких образовательных программах университетов в перечне профессиональных компетенций в качестве требований к освоению основной образовательной программой (далее – ООП) уста-

¹ Работа выполнена в рамках проекта «Разработка методологии и реализации программы мониторингового исследования состояния педагогических образовательных программ в условиях перехода на ФГОС 3++ в системе университетского образования» в ходе реализации государственного задания ФГБУ «Российская академия образования» на 2022 год, утвержденного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации.

навливаются компетенции этнокультурного содержания. Несбалансированный подход к формированию профессиональных компетенций приводит к недостаточному соответствию модели профессиональной компетентности будущих педагогов требованиям ФГОС общего образования и профессионального стандарта педагога.

Сделан вывод о целесообразности разработки единого подхода к определению перечня профессиональных компетенций в программах подготовки будущих учителей. При этом формирование поликультурной компетентности обучающихся должно стать критерием эффективности современного педагогического образования в России.

Ключевые слова: общероссийская гражданская идентичность; поликультурное образование; педагогическое образование; компетенция; компетентность; этнокультурные компетенции; поликультурная компетентность; профессиональные компетенции; образовательные стандарты; образовательные программы.

Введение

В последние годы одной из актуальных проблем и вызовов мировому сообществу и в особенности многонациональным государствам является расширение межэтнической напряженности и обострение межнациональных отношений, нередко доходящих до открытых межнациональных конфликтов. В России культурное отчуждение и рост межнациональной конфликтности были обусловлены всплеском этнической идентичности и ее политизацией, связанными с распадом СССР и с разрушением интегрирующей надэтнической идентичности «советского человека», отказом от интернационалистической идеологии и отсутствием новой, которая смогла бы сплотить народы страны. В этих условиях важной задачей государственных и общественных институтов, средств массовой информации и системы образования стало формирование общероссийской гражданской идентичности населения как важного условия развития межнационального согласия и устойчивого развития государства.

Широкое понимание целей образования как способа решения социокультурных проблем общества, а не просто как способа «передачи» знаний подрастающему поколению, было сформулировано ЮНЕСКО в 1960-х годах в Концепции непрерывного образования, а затем уточнено в 1972 году в 1 «Учиться быть», подготовленном Международной комиссией под руководством Э. Фора о глобальных стратегиях развития образования в XXI веке. Основная идея документа заключалась в том, что каждый человек для своей успешности должен овладеть системой ключевых компетентностей, связанных со знанием, с действием, с существованием и с жизнью, с другими людьми. Образование при реализации этих целей должно научить людей жить вместе, привить уважение к другим культурам, чтобы человек, осознавая свои корни, мог определить свое место в мире [1].

Сегодня каждая страна, исходя из культурно-исторических, социально-демографических, экономических особенностей и образовательного потенциала, разрабатывает собственные подходы и модели подготовки подрастающих поколений к жизни в поликультурном и многонациональном обществе. Важной задачей российской системы образования в соответствии со стратегическими задачами национальной политики государства является формирование у подрастающих поколений *«общероссийской гражданской идентичности, патриотизма, гражданской ответственности, чувства гордости за историю России, воспитание культуры межнационального общения»* на основе *«традиционных российских духовно-нравственных ценностей»* [2].

Президент РФ В.В. Путин в своих выступлениях не раз подчеркивал важность формирования позитивных межэтнических отношений, укрепления гармонии и согласия в многонациональном и многоконфессиональном российском обществе. В своем выступлении на заседании Совета по межнациональным отношениям (29.11.2019) он отметил, что *«если мы хотим добиться единства в российской нации в широком смысле этого слова, то мы, конечно, должны этим заниматься постоянно»* [3].

Несмотря на социальный заказ и огромную роль образования в воспитании гражданина России, в целом современные организации образования недостаточно ориентированы на целенаправленное и системное формирование общероссийской гражданской идентичности и ее гармонизацию с другими видами социальной идентичности личности, в том числе, с этнокультурной идентичностью. В связи с этим исследование теоретико-методологических и методических проблем подготовки детей и молодежи к жизни и профессиональной деятельности в условиях поликультурного общества в контексте задач национальной политики государства приобретает особую значимость для модернизации системы образования, в частности трансформации педагогического образования.

Исходя из этого, *целью* данной статьи является исследование основных теоретико-методологических и методических проблем формирования поликультурной компетентности будущих педагогов в условиях реализации ФГОС ВО нового поколения.

Метод исследования

С позиции системного-деятельностного, компетентностного и культурологического подходов проведен критический анализ теоретико-методологических и методических исследований и нормативных документов университетов, осуществляющих подготовку будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях поликультурного образовательного пространства России.

Результаты исследования

Успешность страны в экономике и ее глобальная конкурентоспособность, культурный уровень и качество жизни населения в значительной мере зависят от качества образования, ее образовательного потенциала. *«При этом качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей»* [4]. Известно, что педагог обучает тому, что знает, формирует и развивает обучающихся в соответствии с ценностями своей культуры.

В настоящее время правовыми основаниями реализации государственной политики в организации педагогического образования являются Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования» (далее – ФГОС ВО), «Профессиональный стандарт педагога» [5], «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» [6] и другие документы.

В соответствии с принятыми нормативными актами вузами стали проектироваться и разрабатываться качественно новые образовательные программы и технологии подготовки кадров с усилением практической и исследовательской компоненты педагогического образования, его воспитательной направленности, стали совершенствоваться системы независимой оценки профессиональных компетенций выпускников, организовываться сетевое взаимодействие образовательных организаций и повышение академической мобильности студентов вузов. Для повышения эффективности процесса подготовки будущих педагогов содержание образования стало более ориентированным на задачи профессиональной деятельности, образовательные программы от дисциплинарной системы построения содержания перешли к модульной, что дает возможность оперативно их модернизировать в контексте требований времени и изменений рынка труда.

В то же время, как отмечают известные ученые-эксперты (В.А. Болотов, В.В. Лаптев, М.Л. Левицкий и др.), специфика проектирования современных программ подготовки педагогов заключается в том, что трансформация педагогического образования должна осуществляться во взаимосвязи с модернизацией общего образования, поскольку оба процесса базируются на теоретико-методологических основаниях развития единой системы непрерывного образования страны. Поэтому при проектировании современных педагогических программ необходима не только опора на требования ФГОС ВО и профессионального стандарта педагога, но и корреляция с задачами общего и среднего образования, определяющими основу содержания подготовки педагогов к профессиональной деятельности. В связи с этим важным направлением повышения качества содержания образования и подготовки

будущих педагогов является определение сущностных оснований взаимосвязи и преемственности ценностно-целевых ориентиров разных стандартов [7; 8, с. 187].

В настоящее время в системе педагогического образования в процессе формирования и развития профессионально-педагогической компетентности будущих педагогов существует целый ряд проблем, требующих своего осмысления и решения. Помимо поиска решения проблем концептуального характера, препятствующих обеспечению качества подготовки педагогических кадров [9], важное значение имеет решение конкретных вопросов, связанных с расширением и уточнением целевых ориентиров педагогического образования, модернизацией содержания, с разработкой вариативных моделей и технологий обучения, критериев и показателей эффективности реализации поставленных задач. При этом политическая и социокультурная значимость формирования общероссийской гражданской идентичности актуализирует проблему подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях поликультурного образовательного пространства России.

Активное внедрение в практику отечественного образования компетентностного подхода, под которым понимается метод моделирования и описания результатов образования как нормы его качества в виде показателей готовности человека к профессиональной деятельности (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.С. Лазарев и др.), было связано с присоединением Российской Федерации в 2003 году к Болонскому процессу. В соответствии с преобразованиями в отечественной высшей школе в ФГОС ВО ориентиром разработки содержания образования стало формирование профессиональной компетентности педагога. Вслед за высшим образованием требования к результатам образования в компетентностной парадигме, в так называемых *компетентностях*, распространилось и на общеобразовательную школу.

В настоящее время трансформация системы педагогического образования в соответствии с ФГОС ВО (3++) должна быть ориентирована на подготовку специалистов, владеющих системой профессиональных компетенций, соответствующих современным и перспективным требованиям к их деятельности. Однако, несмотря на внедрение компетентностного подхода в образовательную практику вузов и проведение профессиональным сообществом исследований существующих проблем компетентностно-ориентированного образования, в работах ученых отмечается недостаточная взаимосвязь компетентностной модели подготовки и повышения квалификации учителей с образовательными стандартами общего образования [7; 8]. При этом разработка и апробация различных вариантов диагностических методик не привели к определению единых технологий оценки компетентностей в практике современного общего и высшего образования. Сложность решения этой

проблемы во многом обусловлена неоднозначностью определения профессиональным сообществом сущностного содержания понятий «компетенция» и «компетентность». Поэтому современное образование не обладает *«ни однозначно признаваемым представлением о компетенциях (что это – набор знаний и навыков или особый уровень владения высоко результативной деятельностью?), ни доступными массовому преподавателю ... инструментами диагностики их сформированности»* [9].

Слабая разработанность понятия «компетенция» и трудность реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании, по мнению В.С. Лазарева, объясняются тем, что предлагаемые российскими авторами подходы не опираются на определенную теоретико-методологическую концепцию [10, с. 54]. С его точки зрения, компетентностный подход является составной частью деятельностного подхода, в соответствии с которым *«компетенция – это интегративное психическое образование, включающее в себя как знания, необходимые для решения соответствующего типа задач, так и умения ставить задачи данного типа, планировать их решение, выбирать и применять адекватные средства решения, оценивать результаты действий»*. Поэтому *«сформировать компетенцию – значит сформировать соответствующую функциональную систему психики как целостное, интегративное образование»*. В структуре каждой компетенции он предлагает выделять *знаниевый (когнитивный), ориентировочный, операциональный компоненты и опыт*. Совокупность компетенций, обеспечивающих решение задач деятельности, составляет компетентность субъекта в осуществлении этой деятельности. Следовательно, компетенция обеспечивает решение определенных типов профессиональных задач, а компетентность – выполнение соответствующего вида деятельности в целом [10, с. 56].

Близкой точки зрения придерживается И.А. Зимняя, по мнению которой компетенции – *«это некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые потом выявляются в компетентностях человека»* как актуальных, деятельностных проявлениях [11, с. 41].

Несколько иной подход к определению понятий *компетентность/компетенция* предложил А.В. Хуторской, который считает, что компетенция – это *«наперед заданное требование (норма) к образовательной подготовке ученика»*, а компетентность, с этой позиции, – *«уже состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере»* [12, с. 61].

Таким образом, в исследованиях, с точки зрения одних ученых, компетенция определяется как нормативное требование к содержанию образования, а по представлениям других – это совокупность

взаимосвязанных качеств личности и компетенция является структурным компонентом компетентности в целом. Тогда *компетентность*, с точки зрения первой группы – это качество личности, определяющее успешность выполнения определенного вида деятельности, согласно представлению других исследователей, *компетентность* – это совокупность компетенций, обеспечивающих осуществление определенной деятельности.

Понятие компетентности интегрирует в себя понятие компетенции, являющейся содержанием образования и формирующее компетентность обучаемого как некий конечный результат образования. Следовательно, компетентность достигается и реализуется посредством компетенций, и одни и те же компетенции, в зависимости от их комбинации, могут лежать в основе разных компетентностей, т.е. *«компетентность зависит от наличия набора компетенций (и без него не существует)»* [13, с. 139].

В настоящее время во ФГОС ВО (3++) в качестве целевых ориентиров освоения основной образовательной программы образовательной организации определены компетенции, которые являются парциальной составляющей, т.е. структурным компонентом, конечного результата освоения образовательной программы – профессиональной компетентности педагога.

В соответствии с реализуемыми ФГОС ВО образовательные программы подготовки педагогов направлены на формирование трех блоков компетенций: *универсальных, общепрофессиональных и профессиональных*. Универсальные и общепрофессиональные компетенции задаются стандартами и являются общими, например, для программ в рамках укрупненной группы направлений подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки». Блок профессиональных компетенций разрабатывается образовательной организацией самостоятельно на основе положений профессионального стандарта педагога и с учетом требований рынка труда, работодателей и профессионального сообщества.

При формировании образовательной программы бакалавриата или магистратуры на основе модульного принципа учебный план подготовки педагогических кадров может структурироваться из компетентностных модулей (дисциплин). Тогда система учебных модулей формируется на основе карты компетенций, которые разрабатываются образовательной организацией и которые могут обновляться в соответствии с изменившимися запросами обучающихся или рынка труда.

Анализ практики разработки ООП университетами, реализующими программы педагогического образования, показывает, что один компетентностный модуль по программам бакалавриата может формировать две-три компетенции, по программам магистратуры – до пяти. При формировании компетенций, освоение которых требует продолжительного

времени за счет интеграции ряда учебных дисциплин, практик и воспитательной работы, конкретные дисциплины формируют отдельные аспекты этой компетенции и выполняют функцию сборки целостной деятельности [14].

Таким образом, сформированность профессиональных компетенций предполагает готовность выпускника к решению профессиональных задач, которые могут быть инвариантными для педагогической деятельности, так и специальными, обусловленными направлением подготовки – специальностью – или особенностями рынка труда. В целом профессиональные компетенции формируются и развиваются в образовательном процессе применительно к задачам и особенностям получаемой профессии. При этом специфика подготовки российских педагогов предполагает, что профессиональная компетентность педагога базируется на учете национальных и региональных особенностей обучающихся.

Обсуждение

В настоящее время, исходя из того, что *«поликультурность – это качественная характеристика современного мира»* и *«методологический принцип образования и социализации личности»* [15, с. 4], в контексте решения национально-региональных проблем российского образования одной из актуальных задач педагогического образования является формирование основ поликультурной компетентности будущих педагогов. Разработка этой проблемы предполагает постановку соответствующей цели, проектирование образовательных программ, наполнение дисциплин внутри программы и формирование содержания подготовки будущих педагогов.

В России теоретические и практические вопросы поликультурного образования стали разрабатываться сравнительно недавно. При этом большое значение для реализации идей поликультурного образования имеет то, что отечественное образование за свою историю накопило богатый опыт и традиции патриотического, интернационального и нравственного воспитания. Исследования российских ученых (В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, Ю.С. Давыдов, А.Я. Данилюк, Л.Л. Супрунова и др.) позволили разработать теоретико-методологические основания поликультурного образования, стратегию и тактику его развития с опорой на социально-антропологические и этнокультурные особенности образовательной системы страны [15-18].

В самом общем виде поликультурное образование определяется как образование, направленное на приобщение обучающихся к этнической, общероссийской и мировой культуре, на формирование готовности к осознанному выбору нравственных ценностей и продуктивной

деятельности в условиях поликультурного общества. Субъектами поликультурного образования являются все участники образовательного процесса (как представители культурных меньшинств, так и носители доминирующей культуры). Приобщение детей и молодежи к родной культуре рассматривается и как источник духовно-нравственного развития личности, и как важное средство обогащения культурного потенциала этноса. При этом, в соответствии со стратегическими задачами национально-образовательной политики государства, приоритет в поликультурном образовании отдается реализации образовательных стратегий по интеграции детей и молодежи в общенациональную культуру, по формированию у них общероссийской гражданской идентичности – принадлежности к российской нации, как единой гражданско-политической общности, – при сохранении и развитии языкового и культурного многообразия в стране. В целом поликультурное образование ответственно за формирование и трансляцию идей, смыслов, культурных кодов и базовых ценностей, являющихся основой как этнокультурной, так общероссийской и цивилизационной идентификации личности.

Вместе с тем среди исследователей проблем поликультурного образования нет единства в определении содержательной сущности его цели и результата, сформулированных в компетентностной парадигме. Вариативное толкование дискурса поликультурной компетенции/компетентности связано с многогранностью данного феномена и опорой на разные стратегии его теоретико-методологического обоснования в соответствии с методологическими позициями исследователей. В работах одних ученых акцент делается на интеграции личности в общенациональную культуру и на развитии качественной межкультурной коммуникации. Другие исследователи поликультурное образование рассматривают как фактор и условие педагогической поддержки развития у обучающихся этнокультурного потенциала, этнического самосознания и этнотолерантности как составляющих поликультурной компетентности. При разработке методологии, содержания и технологий реализации такой модели поликультурного образования системообразующими являются принципы культурологического или этнокультурного подхода [19].

Из-за плюрализма трактовок сути поликультурного образования его результат исследователями определяется по-разному: *межкультурная компетенция* (Л.Л. Супрунова), *межкультурная компетентность* (А.П. Садохин), *полиэтническая компетентность* (Н.В. Кузьмина) и *поликультурная компетентность* (Л.И. Максимова и др.) [18; 20–22].

В соответствии с нашими представлениями о компетентности как личностной характеристике, интегрирующей систему компетенций в их смысловых взаимосвязях, в качестве результата поликультурного

образования рассматривается поликультурная компетентность. В связи с этим, «поликультурная компетентность – это ценностно-смысловое профессионально-личностное свойство, интегрирующее системные научные знания, творческие умения, навыки, опыт деятельности, мотивы и ценности, характеризующее способность и готовность будущего учителя к осуществлению функционального сотрудничества в представителями других культур и к обеспечению межкультурного, межэтнического и межличностного взаимодействия учащихся в поликультурном мире, в том числе в поликультурном образовательном пространстве» [20].

Исходя из того, что этничность является существенным фактором, определяющим ценностные ориентации и мировоззрение россиян, считаем, что важными составляющими поликультурной компетентности являются этнокультурные компетенции. Поэтому целевыми ориентирами поликультурного образования, с одной стороны, является формирование у обучающихся общероссийской гражданской идентичности, а с другой – поддержка этнической идентичности и формирование этнокультурных компетенций.

Таким образом, в структуре целостного социально-профессионального качества будущих педагогов этнокультурные компетенции являются одним из важных составляющих поликультурной компетентности, которая интегрирует содержание когнитивного, аксиологического, деятельностного, рефлексивно-оценочного компонентов в целостную структуру. Разработка компетентностно-ориентированного критериально-диагностического инструментария, дифференцированного по образовательным программам системы педагогического образования, позволяет определить сформированность как отдельных составляющих (этнокультурной, межкультурной, коммуникативной, языковой и др.), так и компонентов поликультурной компетентности обучающегося и описать их уровни (системный, ситуативный и стихийный).

Анализ нормативных документов организации образовательного процесса университетов (учебные планы, ООП по укрупненной группе направлений подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки»), осуществляющих подготовку педагогов, свидетельствует о том, что формирование целостной системы поликультурных компетенций в большинстве вузов не планируется. В то же время формирование отдельных составляющих поликультурной компетентности происходит путем включения в перечень обязательных для формирования в контексте требований ФГОС ВО такой универсальной компетенции, как «межкультурное взаимодействие» (УК-5), и общепрофессиональной компетенции, как «построение воспитывающей образовательной среды» (ОПК-4).

Одновременно необходимо отметить, что универсальные (общекультурные) компетенции призваны формировать и развивать у будущих

педагогов знания, в частности этнопсихологические и этнопедагогические знания, готовность и способности адекватно воспринимать культурное разнообразие общества и культуру межэтнических отношений с учетом этнокультурных и конфессиональных особенностей обучающихся, а общепрофессиональные компетенции должны формировать базовые основы профессиональной деятельности с учетом потенциального развития педагогической деятельности, сопряженных с профессиональным стандартом педагога. Готовность и способность воспринимать культурное и языковое разнообразие общества и осуществлять воспитание обучающихся на основе традиционных духовно-нравственных ценностей, как предлагает ФГОС ВО, а также знание и понимание основных идей, целей и принципов поликультурного образования не обеспечивают формирование и развитие целостной поликультурной компетентности специалиста. Для подготовки педагога к выполнению возлагающихся на него задач, связанных с формированием общероссийской гражданской идентичности в сопряжении с другими видами социальной идентичности личности, учитывая интегративную суть поликультурной компетентности, помимо универсальных и общепрофессиональных компетенций, необходимо формирование и развитие у обучающихся специальных (деятельностных) профессиональных компетенций.

В качестве результата образовательного процесса, касающегося формирования профессиональных компетенций, как составляющей поликультурной компетентности предполагается, что педагоги овладеют определенными умениями, способностями, готовностью и опытом решения задач образования и развития обучающихся в соответствии с целями и задачами поликультурного образования.

В ходе анализа состава профессиональных компетенций в ООП разных вузов по укрупненному направлению подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки» было выявлено, во-первых, отсутствие единого подхода к разработке данного блока компетенций. Существующий плюрализм подходов к разработке перечня профессиональных компетенций приводит к тому, что в одних вузах в качестве требований к результатам освоения образовательной программы бакалавриата устанавливается 7 профессиональных компетенций, а в других – 20. При этом, если в одних образовательных программах профессиональные компетенции систематизированы с выделением педагогических, научно-исследовательских, воспитательных, развивающих и других групп компетенций, то в других – группирование компетенций по типу профессиональной деятельности не проводится.

Одновременно, исходя из того, что в нормативных документах Минпросвещения России под профессиональными компетенциями педагогического работника понимается *«совокупность предметных,*

методических, психолого-педагогических и коммуникативных компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций в области обучения, воспитания и развития» [23], можно сделать вывод об отсутствии корреляции между моделями профессиональных компетенций, устанавливаемыми в ООП вузов, с моделью профессиональных компетенций работника общего образования.

Во-вторых, реализуемые вузами программы подготовки педагогов зачастую не учитывают национально-региональный аспект развития педагогического образования, предполагающий, что профессиональная компетентность педагога базируется на учете национальных и региональных особенностей обучающихся и рынка труда. В редких образовательных программах в перечне профессиональных компетенций в качестве требований к освоению ООП устанавливаются компетенции этнокультурного содержания. Так, например, в одном из региональных университетов в образовательной программе подготовки бакалавров – учителей родного языка и литературы по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» – в перечне профессиональных компетенций не установлено ни одной компетенции этнокультурной направленности.

Модернизация педагогического образования предполагает совершенствование подготовки педагогических кадров не только в соответствии с требованиями ФГОС ВО и профессиональным стандартом педагога, но и с задачами ФГОС общего образования. В соответствии с ФГОС начального образования требования к личностным результатам освоения образовательных программ включают *«формирование у обучающихся основ этнокультурной и российской идентичности» [24]. По завершении основной ступени школы к требованиям по развитию учащихся отнесено «осознание российской гражданской идентичности, проявление интереса к познанию родного языка, истории, культуры РФ, своего края, народов России» [25]. Реализация школой этих задач возможна при сформированности у педагогов поликультурной компетентности. Отсутствие системы поликультурных компетенций в образовательных программах вузов в перечне профессиональных компетенций, устанавливаемых педагогическими коллективами в качестве целевых ориентиров, свидетельствует о недостаточности подготовки будущих педагогов к решению задач поликультурного образования в современной общеобразовательной школе.*

Заключение

Таким образом, пилотное исследование образовательных программ университетов, осуществляющих подготовку педагогов, позволяет сделать вывод о целесообразности разработки единых подходов

к определению состава и структуры профессиональных компетенций в программах подготовки будущих учителей. Введение двух видов профессиональных компетенций – инвариантных и вариативных – позволит гибко подходить к формированию профессиональных компетенций будущих педагогов с учетом направления подготовки. При этом формирование поликультурной компетентности обучающихся должно стать важным критерием эффективности современного педагогического образования в России.

Список литературы

1. Образование: сокрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. Париж, ЮНЕСКО. – 1997. – С. 42.
2. Указ Президента РФ от 6 декабря 2018 г. № 703 «О внесении изменений в Стратегию государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденную Указом Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012. № 1666» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72020010/> (дата обращения: 06.09.2022).
3. Заседание Совета по межнациональным отношениям. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62160> (дата обращения: 06.09.2022).
4. Барбер М., Муриед М. Как добиться стабильного высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 7–60.
5. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/499053710> утвержденных постановлением Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 года № 23 (дата обращения: 06.09.2022).
6. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года / Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://prodod.moscow/wp-content/uploads/Rasporyazhenie-Pravitelstva-RF-ot-24.06.2022-N-1688-r-1.pdf> (дата обращения: 06.09.2022).
7. Болотов В.А., Рубцов В.В., Фрумин И.Д., Марголис А.А., Каспржак А.Г., Сафронова М.А., Калашиников С.П. Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования» // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 5. – С. 13–28. doi: 10.17759/pse.2015200503.

8. *Лантев В.В., Писарева С.А., Тряпицына А.П.* Особенности модернизации системы и содержания педагогического образования на рубеже XX–XXI веков // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография / Южный федеральный университет; научный редактор Ю. П. Зинченко. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета. 2020. С. 172–191.
9. *Болотов В.А., Левицкий М.Л., Реморенко И.М., Сериков В.В.* Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем XXI века: актуальность трансформации // Педагогика. – 2020. – Т. 84. – № 12. – С. 73–86.
10. *Лазарев В.С.* Ключевые проблемы модернизации педагогического образования / Профессиональное и высшее образование: вызовы и перспективы развития: коллективная монография / Авторы-составители: С.Н. Чистякова, Е.Н. Геворкян, Н.Д. Подуфалов. М.: Изд-во «Экон-Информ». 2018. 203 с.
11. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 41.
12. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.
13. *Ульянина О.А.* Компетентностный подход в научной парадигме российского образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. – 2018. – Т. 10. – № 2. – С. 135–147. – doi: 10.17759/psyedu.2018100212.
14. *Бермус А.Г., Бондарев М.Г., Кирик В.А., Куликовская И.Э., Чумичева Р.М.* Концепция развития педагогического образования в федеральном многопрофильном университете (на примере ЮФУ) // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография / Южный федеральный университет; научный редактор Ю.П. Зинченко. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета. – 2020. – С. 515–541.
15. *Гукаленко О.В.* Безопасность детей и молодежи в поликультурном пространстве России. М.: МАКС Пресс, 2017. – С. 109.
16. *Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я.* Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. Москва.: Ростов-на-Дону, 2004. – 464 с.
17. *Давыдов Ю.С., Супрунова Л.Л.* Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации. Пятигорск, 2003. – 42 с.
18. *Супрунова Л.Л.* Приоритетные направления поликультурного образования в современной российской школе // Педагогика. 2011. – № 4. – С. 16–28.
19. *Боргояков С.А., Чистякова С.Н.* К проблеме подготовки педагогов к профессиональной деятельности в поликультурном обществе // Современные проблемы профессионального и высшего образования: состояние и оценка: коллективная монография / Авторы-составители:

- С.Н. Чистякова, Н.Д. Подуфалов, Е.Н. Геворкян. М.: Изд-во «Экон-Информ». –2019. – С. 56–67.
20. *Максимова Л.И.* Формирование поликультурной компетентности будущих педагогов в вузе на основе интегративного подхода: Автореф. дис... канд. пед. наук. Калуга. –2012.
 21. *Садохин А.П.* Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: Автореф. дис... д-ра культурологии. – М., 2008.
 22. *Кузьмина Н.В., Манойлова М.А.* Акмеология полиэтнической компетентности: диагностика и развитие. Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012.
 23. Распоряжение Минпросвещения России от 27.08.2021 № Р-201 «Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-27082021-n-r-201-ob-utverzhenii/> (дата обращения: 06.09.2022).
 24. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286. – 59 с.
 25. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287. – 129 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Боргояков Сергей Александрович – доктор педагогических наук, ведущий аналитик лаборатории развития содержания образования Центра развития образования ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Россия.
E-mail: borgsergey@rambler.ru

RELEVANT PROBLEMS OF PREPARING TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE

BORGOYAKOV S.A.

The research analyzes the theory and practice of preparing future teachers for professional activities in the conditions of the multicultural educational space of Russia. The author substantiates that one of the urgent problems of improving teacher education in the context of introducing a new generation of educational standards of higher education is the formation and development of multicultural competence of future teachers. The complexity of solving the problem is due to the complexity of defining the essential content of the concept of «multicultural competence» by the professional community and insufficient consideration of its integrative nature, which leads to difficulties of scientific, organizational, and methodological nature when it arises at educational processes of the universities implementing pedagogical educational programs.

The author shows that multicultural competence is a systemic phenomenon formed in the educational process through the integration of several academic disciplines, practices, and educational work, which form the components of this competence defined by the Federal State Standards of the Higher Education - universal, general professional, and professional competencies.

It was revealed that only a few universities that train future teachers are focused on forming a holistic multicultural competence of students. Simultaneously, separate components of multicultural competence are shaped during the formation of universal and general professional competencies in the context of implementing the requirements of the Federal State Educational Standards of Higher Education in the educational process. Rarely do university curricula include ethnocultural competencies in their list of professional competencies as requirements for mastering the Main Education Program. An unbalanced approach to the formation of professional competencies leads to insufficient consistency between the models of professional competence of future teachers, the Federal State Educational Standards of General Education, and the professional standard of a teacher.

The author concludes that it is necessary to elaborate a unified approach to defining the list of professional competencies in the programs for training future teachers. The formation of multicultural competence of students should become a criterion for the effectiveness of contemporary teacher education in Russia.

Keywords: all-Russian civil identity; multicultural education; teacher education; competence; ethno-cultural competence; multicultural competence; professional competence; educational standards; educational programs.

References

1. *Obrazovanie: sokrytoe sokrovishche: Doklad Mezhdunarodnoj komissii po obrazovaniyu dlya HKHI veka, predstavlenyj YUNESKO. Parizh, YUNESKO. – 1997. – S. 42.*
2. *Ukaz Prezidenta RF ot 6 dekabrya 2018 g. № 703 «O vnesenii izmenenij v Strategiyu gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda, utverzhdennuyu Ukazom Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 19 dekabrya 2012. № 1666» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72020010/> (data obrashcheniya: 06.09.2022).*
3. *Zasedanie Soveta po mezhnacional'nym otnosheniyam. [Elektronnyj resurs] – Rezhim dostupa: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62160> (data obrashcheniya: 06.09.2022).*
4. *Barber M., Murshed M. Kak dobit'sya stabil'nogo vysokogo kachestva obucheniya v shkolah. Uroki analiza luchshih sistem shkol'nogo obrazovaniya mira // Voprosy obrazovaniya. – 2008. – № 3. – S. 7–60.*
5. *Professional'nyj standart Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel') [Elektronnyj resurs] – Rezhim dostupa: <https://docs.cntd.ru/document/499053710> utverzhdennyh*

- postanovleniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 22 yanvarya 2013 goda N 23 (data obrashcheniya: 06.09.2022).
6. Koncepciya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda / Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24 iyunya 2022 g. N 1688-r [Elektronnyj resurs] – Rezhim dostupa: <https://prodod.moscow/wp-content/uploads/Rasporyazhenie-Pravitelstva-RF-ot-24.06.2022-N-1688-r-1.pdf> (data obrashcheniya: 06.09.2022).
 7. *Bolotov V.A., Rubcov V.V., Frumin I.D., Margolis A.A., Kasprzhak A.G., Safronova M.A., Kalashnikov S.P.* Informacionno-analiticheskie materialy po itogam pervogo etapa proekta «Modernizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya» // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2015. – T. 20. – № 5. – С.13–28. – doi: 10.17759/pse.2015200503.
 8. *Laptev V.V., Pisareva S.A., Tryapicyna A.P.* Osobennosti modernizacii sistemy i sodержaniya pedagogicheskogo obrazovaniya na rubezhe HKH–XXI vekov // Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya: monografiya / YUzhnyj federal'nyj universitet; nauchnyj redaktor YU. P. Zinchenko. Rostov-na-Donu; Taganrog: Izdatel'stvo YUzhnogo federal'nogo universiteta. 2020. S. 172–191.
 9. *Bolotov V.A., Levickij M.L., Remorenko I.M., Serikov V.V.* Pedagogicheskoe obrazovanie v kontekste vyzovov i problem XXI veka: aktual'nost' transformacii // Pedagogika. – 2020. – T.84. – №12. – S. 73–86.
 10. *Lazarev V.S.* Klyucheveye problemy modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya / Professional'noe i vysshee obrazovanie: vyzovy i perspektivy razvitiya: kollektivnaya monografiya / Avtory-sostaviteli: S.N. CHistyakova, E.N. Gevorkyan, N.D. Podufalov. M.: Izd-vo «Ekon-Info». 2018. 203 s.
 11. *Zimnyaya I.A.* Klyucheveye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2003. – № 5. – S. 41.
 12. *Hutorskoj A.V.* Klyucheveye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie. – 2003. – № 2. – S. 58–64.
 13. *Ul'yanina O.A.* Kompetentnostnyj podhod v nauchnoj paradigme rossijskogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. – 2018. T. 10. №2. S. 135–147. doi: 10.17759/psuedu.2018100212.
 14. *Bermus A.G., Bondarev M.G., Kirik V.A., Kulikovskaya I.E., CHumicheva R.M.* Koncepciya razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v federal'nom mnogoprofil'nom universitete (na primere YUFU) // Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya: monografiya / YUzhnyj federal'nyj universitet; nauchnyj redaktor YU. P. Zinchenko. Rostov-na-Donu; Taganrog: Izdatel'stvo YUzhnogo federal'nogo universiteta. – 2020. – S. 515–541.
 15. *Gukalenko O.V.* Bezopasnost' detej i molodezhi v polikul'turnom prostranstve Rossii. M.: MAKS Press, 2017. – S. 109.
 16. *Borisenkov V.P., Gukalenko O.B., Danilyuk A.Ya.* Polikul'turnoe obrazovatel'noe prostranstvo Rossii: istoriya, teoriya, osnovy proektirovaniya. Moskva – Rostov-na-Donu, 2004. – 464 s.

17. Davy`dov Yu.S., Suprunova L.L. Konceptciya polikul`turnogo obrazovaniya v vy`sshej shkole Rossijskoj Federaczii. Pyatigorsk, 2003. – 42 s.
18. Suprunova L.L. Prioritetnye napravleniya polikul`turnogo obrazovaniya v sovremennoj rossijskoj shkole // Pedagogika. – 2011. – № 4. – S. 16–28.
19. Borgoyakov S.A. CHistyakova S.N. K probleme podgotovki pedagogov k professional'noj deyatel'nosti v polikul`turnom obshchestve // Sovremennye problemy professional'nogo i vysshego obrazovaniya: sostoyanie i ocenka: kollektivnaya monografiya / Avtory-sostaviteli: S.N. CHistyakova, N.D. Podufalov, E.N. Gevorkyan. M.: Izd-vo «Ekon-Inform». – 2019. – S. 56–67.
20. Maksimova L.I. Formirovanie polikul`turnoj kompetentnosti budushchih pedagogov v vuze na osnove integrativnogo podhoda: Avtoref. dis...kand. ped. nauk. Kaluga. – 2012.
21. Sadokhin A.P. Mezukul`turnaya kompetentnost`: sushhnost` i mekhanizmy` formirovaniya: Avtoref. dis... d-ra kul`turologii. – M., 2008.
22. Kuz`mina N.V., Manojlova M.A. Akmeologiya polie`tnicheskoy kompetentnosti: diagnostika i razvitie. Uchebno-metodicheskoe posobie. – SPb.: Izd-vo NU «Czentr strategicheskikh issledovanij», 2012.
23. Rasporyazhenie Minprosveshcheniya Rossii ot 27.08.2021 № R-201 «Ob utverzhdenii metodicheskikh rekomendacij po poryadku i formam diagnostiki professional'nyh deficitov pedagogicheskikh rabotnikov i upravlencheskikh kadrov obrazovatel'nyh organizacij s vozmozhnost'yu polucheniya individual'nogo plana» [Elektronnyj resurs] – Rezhim dostupa: <https://legalacts.ru/doc/rasporyazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-27082021-n-r-201-ob-utverzhdenii/> (data obrashcheniya: 06.09.2022).
24. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. Utverzhden prikazom Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31.05.2021 № 286. – 59 s.
25. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. Utverzhden prikazom Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31.05.2021 № 287. – 129 s.

ABOUT THE AUTHOR

Borgoyakov Sergey A. — Doctor of Pedagogical Sciences, Leading Analyst, the Laboratory of Development of Content of Education of the Center for Development of Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

E-mail: borgsergey@rambler.ru

И.Г. ХАНГЕЛЬДИЕВА

КРЕАТИВНОСТЬ И ИННОВАЦИОННОСТЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ И ЗАВТРА

*(факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова;
e-mail: ikh2006@yandex.ru)*

Ключ к успеху ... – в инновациях,
которые в свою очередь рождаются
креативностью.

Джеймс Гуднайт

Настоящая статья посвящена проблеме выявления онтологического статуса и социальной природы таких феноменов, как креативность и инновационность в преломлении к педагогическим практикам в эволюционном аспекте. Автор акцентирует внимание на анализе истории и методологии изучения общего и особенного в креативности и инновационности на обширном историко-цивилизационном и историко-культурном материале, а также на привлечении большого актуального материала зарубежных и отечественных исследований последних лет, отличающихся фундаментальностью и новизной.

Ставится задача определить приоритетные природные характеристики данных явлений, выявить их сходства и различия в различных аспектах (показать разницу отношения к новизне, к ее степени, к фактору времени и раскрыть, как по-разному решаются эти вопросы), показать возможность и условия слияния этих двух феноменов при определенных обстоятельствах.

Вторая часть статьи посвящена анализу эволюции креативности и инновационности в контексте различных педагогических практик, начиная с их первобытно протоформ до современных цифровых трансформаций в контексте креативности и инновационности.

Ключевые слова: цивилизация; культура; образование; творчество; креативность; инновационность; протоформы и классические формы образования; цифровизация образования в контексте креативности и инновационности.

Введение

Существует давнишний спор, что является первопричиной: яйцо или курица, – это некоторый символ сложности решения какого-либо вопроса. Таких вопросов в истории развития цивилизации, культуры, науки и образования встречается достаточно много.

Безусловно, в подобных альтернативных парах, один из элементов, как правило, оказывается первичным. Что касается пресловутой пары яйца и курицы, учёные давно доказали, что это результат

эволюционного развития видов. И здесь безальтернативно яйцо оказалось первичным.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы определиться с тем, что понимается под креативностью и инновационностью, выявить их природу, представить причины возникновения, показать общность и различия. Постановка такой цели вызвана тем, что в научном сообществе существуют очень противоречивые трактовки природы этих явлений. Нет понимания, каким образом соотносятся эти два весьма важные на сегодняшний день феномена между собой. Вокруг креативности и инновационности идут острые споры [1; 2].

Западные и отечественные исследователи занимают разные позиции по данному поводу. Одни ставят на первое место инновационность, другие – креативность. Одно можно с уверенностью сказать: оба этих явления, чрезвычайно древние и неразрывно связанные между собой, в какой-то степени подобны сиамским близнецам. Хотя в некоторых случаях они могут быть и разделены, но, как правило, во времени.

А вот, что первично – креативность или инновации – предстоит определить.

Методология исследования построена на междисциплинарном подходе, в котором используются элементы философского, культурологического, культурно-антропологического, исторического, историко-культурного, эстетического, этического, психологического и педагогического методов. Ключевые феномены данной статьи рассматриваются на обширном историко-цивилизационном и культурно-историческом материале. Особое внимание уделяется креативности и инновационности в контексте развития педагогических практик, возникающих в древности и эволюционирующих до периода цифровой революции.

Креативность и инновационность: история и методология вопроса

Креативность и инновационность, как социальные феномены, неотделимы от развития цивилизации и культуры: именно они являются их колыбелью. Исторически обстоятельства развития культуры и цивилизации шли практически параллельно. Многие исследователи их отождествляли [3], многие – противопоставляли [4]. А. Бердяев выдвинул идею, согласно которой цивилизация и культура на старте развивались диахронно, то есть последовательно. Цивилизация в системе его аргументаций и доказательств несколько опережала развитие духовного начала, так как материальное освоение окружающего мира через создание самого примитивного галечного производственного инструментария значительно расширяло возможности естественных средств протопервобытного человека, к которым первоначально относились

его естественные орудия такие, как руки, ноги, зубы. Постепенно орудия труда усложнялись, совершенствовались, дифференцировались под разные функции [5].

Революционную роль в развитии цивилизации сыграло приручение огня и многое другое. Все эти преобразования возникли задолго до появления элементарных ритуалов, свидетельствующих о зарождении ценностного отношения к миру проточеловека, таких первых ритуалов, как прощание с усопшими и их захоронение, развитие членораздельной речи, элементарного мышления, первобытного искусства, а позднее и мифологии.

Чаще в древнейшие времена открытие чего-либо нового носило случайный характер, но расширение разного рода потребностей подталкивало первобытного человека к поиску решения каких-то сложных для него дилемм и вопросов, прежде всего, бытового, практико-ориентированного характера, которые должны были сделать его жизнь более устойчивой, удобной и в какой-то степени защищенной. Жизнь по продолжительности была предельно короткой и изобиловала многими смертельными опасностями и испытаниями.

Многое у проточеловека в отношении обретения нового опыта получалось спонтанно, а что-то заставляло его искать какие-то решения, другими словами, подталкивало к первобытному «творчеству», стимулировало этот процесс. Творчество, как доказано многими исследователями, выросло из развития самых разнообразных социальных потребностей [6]. Но в данном вопросе нельзя сбрасывать со счетов и витальные потребности, так как потребность в выживании, сохранении жизни, – один из самых мощных стимулов (вспомним пример знаменитого Робинзона Крузо с его приключениями на необитаемом острове).

Для первобытного человека в самом начале такие процессы носили чаще всего характер непреднамеренного «открытия» в самой примитивной форме. Важно другое: зачатки примитивного творчества восходят к глубинной древности. Ещё не было развитого языка, не было слов для обозначения процессов творчества, креативности, инновационности, а явления эти возникали. Возникали они как практики-ориентированные, прагматически заостренные, потому что все было подчинено одной сверхзадаче – выживанию. Лучшие из них, которые, действительно, делали жизнь проточеловека более комфортной, говоря современным языком, транслировались и закреплялись, в чем присутствовали элементы и первобытной креативности, и инновационности и в какой-то степени обучения.

Теоретическое осмысление интересующих нас явлений возникло значительно позднее, в разное историческое время, и творчество в этом ряду стоит на первых позициях, начиная с античности, которое

понималось и как божественный дар, и как особая природная одаренность человека, что в какой-то степени сохраняется и сегодня в разных вариациях. Например, американская писательница и философ, создатель философского направления, которое ей самой названо объективизмом А. Рэнд (1905–1982) в романах «Источник» и «Атлант расправил плечи» вывела свой *идеал человека-творца, живущего исключительно за счет своих творческих способностей и таланта* (выделено – И.Х.) Философия Рэнд противостоит коллективному творчеству, другими словами, для Рэнд творец всегда творец-одиночка. Но есть целый ряд творческих областей, в которых один в поле не воин, и потому с концепцией А. Рэнд можно согласиться только частично.

Что касается теоретического интереса к инновационности, то она была детерминирована мощной волной развития капитализма, повсеместной индустриализацией производства, когда вопросы роста производительности труда через технологическое переоснащение и вопросы прибыли становились первоочередными. Инновации, как известно, касались прежде всего внедрения новых технологий, новых орудий труда и средств производства (ткацкие машины, паровой двигатель, многое другое...), изменения системы организации производства и управления им, что в результате позволяло значительно улучшать результативность и достигать поставленных целей. И здесь нельзя не вспомнить такие имена, как В. Зомбарт [7], Й. Шумпетер [8], Н. Кондратьев [9], Ф. Янсенс [10], К. Кристенсен [11] и др.

Теоретики феномена инновации определяют его как внедряемое или внедренное новшество, дающее эффективное улучшение: повышение производительности труда, рост качества продукта и востребованности на рынке. Слово «инновация» имеет латинское происхождение (innovatio – обновление, изменение). Латинская приставка «in» означает «в направлении». Можно уточнить, что это касается непосредственного внедрения в реальный процесс производства. В отношении креативности можно предположить, что она является, с одной стороны, элементом творческого процесса, с другой – тесно связана с прагматической заинтересованностью в практическом результате и в этом отношении вступает в родство с инноватикой. Все три явления: творчество, креативность и инновационность – связаны с феноменом новизны. Но суть новизны в каждом из них особенная, как и способы достижения.

Процесс творчества – это процесс, который может длиться десятилетиями для достижения результата. Особенно яркие примеры можно найти в искусстве и науке. Знаменитую «Джоконду» Леонардо писал очень долго, биографы в этом вопросе расходятся: одни считают – 10 лет, другие – 29. Знаменитую картину «Явление Христа народу» русский художник А. Иванов писал более 20 лет.

Творчество – это процесс, который может быть и коротким, но чаще, когда создаётся произведение крупной формы, на это требуется определенное время. Особый интерес в этом отношении представляет фундаментальный труд Б. Асафьева «Музыкальная форма как процесс» [12], который в методологическом плане может быть весьма полезен для осмысления процесса творчества в целом. Конечно, для художника важен результат, но и процесс чрезвычайно важен. Неслучайно известный советский театральный режиссёр А. Эфрос написал книгу с очень символическим названием «Репетиция – любовь моя» (1975) – именно репетиция, а не спектакль. Репетиция для режиссера – истинный процесс творчества, а спектакль – результат, который, в силу природы театрального искусства, может трансформироваться под воздействием внешних факторов, не зависящих от режиссера, актеров и публики, что частично может нарушать первоначальный авторский замысел.

Американский исследователь М. Чиксентмихай в своей работе «Креативность: Поток и психология открытий и изобретений» (2013) отмечает, что «когнитивное описание процесса инкубации подразумевает..., что обработка информации в том или ином виде происходит, когда мы этого не осознаем, даже во сне» [13]. И в этом отношении в истории отечественных искусства и естествознания есть блестящие примеры: А.С. Пушкину снились стихи, которые он потом записывал. Но более известная история – это история открытия Периодической системы Д.И. Менделеева, которая приснилась ему практически в завершённом виде, но до этого были годы напряженной работы по ее созданию, выстраиванию, поиску закономерностей и, наконец, строгой и наглядной формы выражения. Все это, безусловно, требовало времени.

У В. Маяковского есть строки, которые приложимы не только к художественному творчеству, но и к творчеству вообще. «Поэзия – вся! – езда в неизвестное. Поэзия – та же добыча радия. В грамм добыча, в год труды. Изводишь единого слова ради тысячи тонн словесной руды. Но как испепеляюще слов этих жжение рядом с тлением слова – сырца. Эти слова приводят в движение тысячи лет миллионов сердца. Конечно, различны поэтов сорта. У скольких поэтов легкость руки!» [14].

Итак, новизна в виде уникальности, неповторимости, выраженной оригинальности в творчестве – важнейшие характеристики искусства. Такое творчество прагматически незаинтересованное – творец не может не творить, его творчество – высшая форма самовыражения и самореализации. Искусство – это такая творческая деятельность, в которой нет места повтору. А в науке это возможно, когда разные учёные, независимо друг от друга, открывают одну и ту же закономерность, так как они имеют дело с объективными процессами природного характера. Но в науке огромное количество уникальных открытий, которые требуют значительного времени. В качестве примера можно привести

открытие нашего соотечественника математика Г. Перельмана. Известно, что Г. Перельман в 2002 г. доказал теорему Пуанкаре — одну из семи математических задач тысячелетия, которые пока не имели решения.

Художник, если он творит не на заказ, как это часто бывало с Ф.М. Достоевским, то он часов не наблюдает. Время, как невосполнимый ресурс, его мало интересует. Для него главное — осуществить процесс, найти максимально адекватное решение, на что могут уйти многие годы, а иногда — и вся жизнь.

Что касается креативности и инновационности, то здесь ситуация другая. Креативность, особенность человеческого мышления, трактуется как способность продуцировать новые идеи, как правило, по запросу и для решения сложных первоочередных задач. С одной стороны, это природная предрасположенность человека к дивергентному мышлению, которую он может развивать и активизировать различными способами. С другой стороны, креативность нацелена на поиск практического решения, и в этом смысле выработка креативной идеи — бег на короткие дистанции, причем с использованием существующего арсенала идей, которые можно применять в других конфигурациях и сочетаниях. Креативное решение, как правило, нужно найти здесь и сейчас, поэтому временной фактор в этом случае минимизируется, его рамки ограничены.

Инновации принято трактовать как нововведение, которое может обеспечить повышение эффективности процессов, которые в результате должны монетизироваться, а за тем капитализироваться и, соответственно, принести прагматическую и социальную выгоду [15].

Инновацию с креативностью роднит то, что они построены на новой идее. Креативная идея ожидаема, но она может быть модификацией, переосмыслением уже из ранее существующих, но реализовываться несомненно в новых обстоятельствах. Креативные идеи внедряют быстро, а идея новации, чтобы превратиться в инновацию, требует времени, так как за разработкой обязательно должен идти процесс апробирования, внедрения и только потом получение ожидаемого результата. Фактор времени, требуемый для реализации инновации, отличается от фактора времени, необходимого для креативности.

Как отмечалось выше, и творчество, и креативность, и инновации явились миру как явления практико-ориентированные, теоретическое осмысление которых пришло значительно позднее. Если двигаться в хронологическом порядке, то первоначально теоретический интерес возник к творчеству, затем — к инновации и в последнюю очередь — к креативности, хотя процессы эти развивались практически синхронно.

Теоретический интерес к осмыслению феномена креативности возник в середине XX века, и, прежде всего, у американских психологов. В 1950 году Джой Пол Гилфорд, будучи избранным Президентом

американской психологической ассоциации, свою программную речь при вступлении в должность назвал одним словом – «Креативность». Креативность имеет латинское происхождение (creatio – творчество). Несмотря на то что перевод однозначно указывает на процесс творчества, это творчество совершенно иного характера, о чем речь пойдет несколько ниже. Постановка вопроса о природе креативности как особой формы творческой деятельности было новым словом в психологической науке: такой подход отличался новизной, актуальностью, практической значимостью, так как отвечал запросам общества, которое хотело большего понимания того, что такое мышление, какие его типы существуют, можно ли стать креатором, то есть развить в себе способность к неординарному мышлению, а не родиться им, как рождаются гении. Дж. Гилфорда интересовали творческие процессы, которые способен реализовывать обычный человек. В своих исследованиях он показал, что важным фактором для подобных процессов является наличие у человека дивергентного мышления, то есть разнонаправленного мышления, мышления в разные стороны или спектрального мышления [16].

Уже в наше время Сиднейском университете был проведён интересный эксперимент, который показал, что именно разновекторное мышление даёт наибольший креативный результат. «Исследователи обнаружили..., что ... те, кто в перерыве занимался посторонней деятельностью, – выдали больше всего идей: в среднем 9,8 за четыре минуты. Группа, которая переключалась на родственное задание, оказалась второй по результативности – 7,6 идей за четыре минуты. А группа, работавшая без перерыва в течение четырех минут, высказала меньше всего идей – в среднем 6,9. Команда экспериментаторов подтвердила гипотезу о том, что инкубационные периоды, даже такие короткие, могут значительно повысить творческие результаты» [17].

Интересное исследование провели учёные из Мичиганского государственного университета. Они «изучали жизнь каждого ученого, удостоенного Нобелевской премии, в период с 1901 по 2005 год, и сравнивали с жизнью других успешных ученых того же периода. В чем была разница? Нобелевские лауреаты активно интересовались искусством. Те, кто сочинял и исполнял музыку, имели в два раза больше шансов получить Нобелевскую премию. Интерес к рисованию или скульптуре повышал шансы в семь раз, а резьба по дереву и стекольное мастерство – еще больше. Сочинение стихов или романов увеличивало вероятность награждения в двенадцать раз, а увлечение танцами и актерским мастерством – в целых двадцать два. Творческая деятельность за пределами науки стимулирует воображение ученого. Исследователи называют это «комплексной деятельностью». Успех в научной сфере напрямую связан с интересом к искусству, потому что оно питает участки мозга,

задействованные в новаторстве. Обладатели Нобелевской премии перебрасывали знания и навыки из одной сферы в другую. Это также работает и наоборот: художники, питающие интерес к науке, черпают оттуда идеи, обогащающие их работ» [18]. Принцип дополнительности играет важную роль в развитии дивергентного мышления.

Ещё одним фактором, характеризующим креативность, является, по мнению Дж. Гилфорда, не столько индивидуальная способность человека, хотя и она, без сомнения, тоже важна, но и способность работать в группе, достигая в подобном случае мультипликационного эффекта, что в русской культуре определяется известной формулой: «Одна голова хорошо, а две лучше!»

На этом сходятся многие исследователи. В частности, американский профессор Уолтер Айзексон, автор книги «Инноваторы. Как несколько гениев, хакеров и гиков совершили цифровую революцию» (2015), пишет: «Это история о настоящих первопроходцах, хакерах, изобретателях и предпринимателях, о том, кто они, как работала их мысль. Это также рассказ об их *сотрудничестве* (выделено – И.Х.) и о том, почему их способность работать в команде еще больше усиливала их творческую активность» [19]. Но групповая активность может существовать, как часто это представляется, в группе не только по горизонтали, но и по вертикали, так как довольно часто каждый креатор и инноватор стоит на плечах предшественников.

Цифровая революция не могла бы возникнуть без эволюции, и у ее начала, как считает Уолтер Айзексон, стоит талантливая дочь великого английского поэта Ч. Байрона. Она в одной из своих работ заложила основы современной цифровой эпохи. Ее звали Ада графиня Лайвлес. Как отмечает У. Айзексон в своём исследовании, она – «Единственный законный ребенок поэта лорда Байрона, Ада унаследовала романтический дух отца, который мать пыталась приглушить, обучая ее математике». В результате графиню очень увлек вопрос: «**Можно ли создать машину, которая могла бы мыслить** (выделено – И.Х.)». У неё было очень развито воображение, этот феномен человеческого сознания ее очень занимал. Она много размышляла об этом. «Что такое воображение? – спрашивает она в своем эссе 1841 года. – Это объединяющий дар. Оно помогает представить вещи, факты, идеи, концепции в новых, оригинальных, бесконечных, всегда меняющихся комбинациях... Это оно проникает в невидимые миры вокруг нас, в миры науки» [19].

Закономерно встает вопрос «Почему часто креаторов и инноваторов отождествляют?». По большому счету у них разные социальные функции. Креатор призван продуцировать идеи, которые должны быть востребованы в данный момент, неслучайно был создан ряд технологий, как это сделать наиболее продуктивно, в частности, «Мозговой штурм» (А. Осборн), катену или гирлянду ассоциаций, синектику или метод

аналогий (У. Дж. Гордона), рефрейминг (Х. Алдера), «Шесть шляп мышления» (Э. Де Боне), «Технология “Открытого Пространства” руководство пользователя» (Х. Оуэна), «Рисовый штурм» (М. Микалко), «Кради как художник. 10 уроков творческого самовыражения» (О. Клеон), «Фрирайтинг. Современная техника поиска креативных решений» (М. Леви), «Гениальность на заказ. Легкий способ поиска нестандартных решений и идей» (М. Леви) и многие другие.

Дэвид Буркус справедливо считает: «Креативность – не просто любит ограничения, она процветает благодаря им» [20].

Американская исследователь Патрисия Стоукс пришла к аналогичному выводу: «ограничения оказывают на наши творческие способности огромное влияние и что оно на самом деле довольно позитивно» [21].

Приведенные высказывание очень точно характеризует данное явление.

Однако вернёмся к работе Д. Брукса, который в своём исследовании рассматривает некоторые характеристики творчества и креативности как устоявшиеся мифы. Им написано интересное исследование, в котором он последовательно развенчивает ряд известных мифов о творчестве и в большей степени о креативности. Его книга называется в кратком варианте «Муза не придет...»: другими словами, творчество не только озарение, но и наличие особых способностей, умение оригинально мыслить, высокий профессионализм. Его стимулирование не замыкается на материальном факторе; индивидуализм творчества относителен; мозговой штурм работает только при правильном использовании; согласие не всегда приводит к позитивному результату: суть мифа о «мышеловке» заключается в том, что лидерам «нужно преодолевать собственные предубеждения и быстрее распознавать потенциальные инновации» [22].

В некоторых примерах и выводах автор лукавит, так как не отрицает полностью выше представленного перечня особенностей творчества и креативности, но в каждой из позиций выявляет некоторые противоречия. Однако есть и другие позиции у исследователей, в частности М. Гладуэла. Им написана серия книг, которые были посвящены различным аспектам творчества и стали мировыми бестселлерами («Озарение. Сила мгновенных решения: Интуиция как навык», 2005; «Давид и Голиаф: Как аутсайдеры побеждают фаворитов», 2013; «Что видела собака? Про первопроходцев, гениев и талантов второго плана», 2010; «Переломный момент: Как незначительные изменения приводят к глобальным переменам», 2022). В принципе, примеры и выводы М. Гладуэлла не противоречат основным установкам и умозаключениям, предложенным в свое время Дж. Гилфордом.

Кроме наличия индивидуальных качеств креаторов, их способности работать в команде, что во многих своих экспериментах доказали

на практике С. Джобс, Б. Гейтс, С. Брин, И. Маска и многие другие, еще одним важным фактором стимулирования креативной деятельности может стать конфликтная ситуация в группе. «Самое известное исследование, подтверждающее, что конфликт стимулирует креативность, провела Шарлан Немет, преподаватель психологии из Калифорнийского университета в Беркли» [23].

Современные исследователи пришли к выводу, что «креативность не является исключительным свойством определенного типа личности. Такого типа личности не существует» [24]. Им нужно преодолевать собственные предубеждения и быстрее распознавать потенциальные инновации. Креаторы продуцируют, или модифицируют, или комбинируют идеи.

Инноваторы, как правило, призваны эти новационные идеи воплощать, доводить их до конкретного результата. Однако достаточно часто на практике мы имеем, говоря современным языком рекламы, «два в одном». Другими словами, креатор является инноватором, или инноватор – креатором. Таких примеров в истории культуры и цивилизации достаточно.

Между креативностью и инновациями существуют уникальные взаимоотношения. Преподаватель Гарвардской школы бизнеса Тереза Амабиле полагает, что «креативность отдельных людей и команд – отправная точка для инноваций»¹.

Иногда выделяют разные типы креативности: интенсивный и экстенсивный. В разных обстоятельствах могут быть востребованы разные типы креативности [25].

Бытует мнение, что креативность и инновационность – прерогатива бизнеса, естественного знания, производства. Однако очень важным аспектом данной проблемы является их реализация в гуманитарной сфере. В искусстве, например, креатор и инноватор могут выступать в одном лице. Все великие реформаторы художественного языка и формы были таковыми (маньеристы, импрессионисты, экспрессионисты, представители абстрактного искусства... в живописи, И. Бах, композиторы венской классической школы, Бетховен, Вагнер, Стравинский, Шенберг: имя им – легион).

Известно, что в искусстве особую роль играет форма. Тема, идея, сюжет могут кочевать из эпохи в эпоху, из произведения в произведение, но двух одинаковых произведений не будет, тому порукой является художественная форма. Неслучайно поиск адекватной формы сравнивают с муками, страданиями и переживаниями художника в широком

¹ Тереза Амабиле — профессор бизнес-администрирования в Гарвардской школе бизнеса. Исследует, что делает людей творческими, продуктивными, счастливыми и мотивированными на работе. Автор двух книг и более сотни научных статей получила докторскую степень по психологии в Стэнфордском университете. См. <https://big-i.ru/>.

смысле слова. В этом отношении художник как творец может брать на себя функции и креатора, и инноватора.

Интересен пример из творческой лаборатории известного русского писателя И.С. Тургенева. Принято считать, что все художественные инновации пришли в искусство с Запада, но на проверку оказывается, что это не аксиома, так как есть и другие примеры, в частности творческие инновации И.С. Тургенева. В чем здесь особенность? Исследователи его творчества пришли к выводу, что русский писатель создал новый тип романа, совершенно новую его матрицу, которая соответствовала запросам своего времени, но никем до него не была предложена и реализована.

В чем суть этой творческой инновации И.С. Тургенева, если сформулировать ее предельно лаконично? По мнению Д. Быкова, она выглядит следующим образом:

1. Короткий роман, насыщенный диалогами и обладающий быстро развивающейся фабулой;
2. Полифоничность тем и характеров;
3. Глубокий контекст;
4. Актуальность событий;
5. Открытие нового героя в каждом романе [26].

Как считает Д. Быков, русский писатель И.С. Тургенев научил западных писателей и, прежде всего, французских (Флобера, Мопассана и др.) новому типу романа: короткому, сжатому, динамичному. Эту инновацию чутко воспринял читатель: время менялось, скорости увеличивались, все предложенные новации очень привлекали и собратьев по мировому писательскому цеху.

Креативность и инновационность в образовании: эволюционный подход

Место креативности и инновациям есть в любой области – не является исключением и сфера образования.

С момента возникновения полноценного человеческого общества (*Homo sapiens*) вопросы обучения, трансляции жизненного опыта и различного рода знаний, можно с уверенностью предположить, стали приобретать чрезвычайно важное значение. Многие формы обучения, которые сегодня современное общество имеет в своем арсенале, возникли именно как результат спонтанной креативности и инновационности. Часто это было связано непосредственно с деятельностью, которой занимались в родоплеменном объединении. Обучение на личном и групповом примере, из рук в руки (то, что сегодня называют F2F), групповые занятия, разделяемые по половой принадлежности (девочек обучали женщины, мальчиков – мужчины) – обучение, что называется,

в полевых условиях, приближенных к боевым (модное сегодня «практико-ориентированное обучение»).

Появились первые групповые организационные формы, которые тесно были связаны с ритуалами. В древности возникла традиция подготовки мальчиков к обряду инициации, обряду весьма сложному и многофункциональному, обряду, в результате которого юноша получал статус взрослого члена рода и племени, что описано многократно теми, кто изучал и продолжает изучать первобытные культуры.

Древние люди для реализации данной задачи создали специальную организационную структуру, в рамках которой и происходили все этапы подготовки и обучения для прохождения ритуала инициации. Их не называли школами, но по сути они таковыми были. При чем это были школы-интернаты, в которые мальчиков в определенном возрасте забирала из семьи, отсылали в отдельное изолированное пространство, где могли находиться только мужчины, а именно мальчики и их учителя-наставники (коучи), функция которых сводилась к передаче знаний и опыта, необходимых для прохождения этого обряда. Естественно, что когда-то кому-то эта идея пришла в голову, и имя этого первобытного Креатора мы, к сожалению, никогда не узнаем. Его можно назвать Великим инкогнито первобытного образования. А затем эта идея получила своё воплощение и превратилась в первобытную образовательную инновацию, что подтверждается различными исследованиями первобытных культур в разных регионах мира [27; 28; 29; 30; 31; 32].

В истории развития образования эта форма прошла различные модификации и трансформации. Она имела место в античной культуре в знаменитых школах эфэбов [33; 34; 35]. Греки высоко чтили образование. Идея школы эфэбов креативной была частично, так как подобные формы уже существовали. Однако что ее, безусловно, делало и креативной и инновационной, так это ее образовательная программа в соответствии с идеалом калокагатии и известным девизом: «В здоровом теле, здоровый дух», а также связь с Олимпийскими играми как с публичным выпускным экзаменом на зрелость. Школа эфэбов – школа детей солнца (Аполлона). Эфэбы – гордость греческих полисов. Все как на подбор. Каждое утро кавалькаду эфэбов, отправляющихся на учебу, восторженно встречали граждане полиса. Нагие, отливающие бронзой оливкового масла, покрывающего тела юношей, восседающие на роскошных белых конях с золотистыми гривами и копытами – они производили сильное впечатление на всех горожан. В эфэбах была сила и надежда полиса на будущее.

Когда греки были завоеваны римлянами, последних так восхитила система получения образования в школах эфэбов, которые к тому времени существовали по всей Древней Греции, что римляне сохранили для себя эту традицию.

Античность открыла такие формы организации обучения, как гимназии, ликей, академию, но, кроме этого, разработала ряд методов обучения, которые сохранились до сегодняшних дней, в частности, то, что в истории философии и педагогике принято называть сократическим методом, по имени великого Сократа, или методом обучением через диалог. Неслучайно до сих пор известно античное выражение, согласно которому в споре рождается истина.

Каждая культурно-историческая эпоха внесла в этот процесс свою лепту. Пока культурно-историческое время разворачивалось в сравнительно размеренном темпе и ритме, изменения происходили относительно медленно.

Смена политеизма монотеизмом привела к тому, что религия и ее организационные формы заняли особое место в обществе и стали влиять на образование, его содержание и методы обучения. Школы при монастырях были полностью ориентированы на изучение священных текстов, монастырские школы имели прекрасные собрания рукописных книг. Именно со Средневековья в обиход входит латинское слово «scholae», что впоследствии стало так хорошо известно во всем мире как школа [36]. Главным методом обучения в монастырских школах было заучивание текстов наизусть и множественное их устное и письменное воспроизведение. Средневековье позднего периода было ознаменовано созданием первых университетов.

Важную лепту в развитие обучения образования и воспитания внес швейцарский педагог И. Песталоцци с его природосообразным принципом.

Безусловным прорывом в организации школьного обучения стали опыты и эксперименты чешского епископа, педагога-гуманиста Я. Коменского, который вошёл в историю педагогики как автор идеи классно-урочной системы, ставшей в его время с точки зрения организации учебного процесса настоящей инновацией. Другим прорывом стало написание им «Великой дидактики», которая и сегодня во многом остается актуальной.

Менялись культурно-исторические эпохи, происходили социальные и научно-технологические революции, меняла свое лицо цивилизация, изменились запросы общества, естественным образом трансформировалось и образование.

Время всегда выдвигает новых креаторов и инноваторов, когда в них возникает потребность. Когда в России произошла революция и страну захлестнули Гражданская война, холод, голод и разруха, а города наводнили тысячи беспризорников, у которых была прямая дорога в криминал, возникла фигура А.С. Макаренко, который предложил организовать школу-коммуна на принципах коллективного трудового воспитания, что до того времени было революционной идеей. Эта идея

была воспринята обществом и превратилась в настоящую педагогическую инновацию [37].

Огромное значение и сегодня имеют идеи и открытия Л.С. Выготского и его культурно-исторической школы, из которой наши современники продолжают черпать уникальные идеи. Остается актуальной его знаменитая идея зон ближайшего развития и многие другие идеи [38; 39]. На фундаменте этих идей родилось много новых: идеи гуманной педагогики Ш. Амонашвили, развивающего обучения В. Давыдова, вариативного образования А. Асмолова.

Яркими креаторами и инноваторами были советские исследователи – психологи и философы (А.И. Щербаков, А.И. Соколянский, Э.В. Ильенков), которые занимались Загорским экспериментом со слепоглухонемыми детьми. Эксперимент этот очень подробно и многократно описан, но по мировому признанию это был настоящий психолого-педагогический и социокультурный прорыв в мировых образовательных технологиях [40; 41]. Участники эксперимента, слепоглухонемые ребята, могли общаться с миром только через тактильную азбуку. И, несмотря на столь ограниченный информационный поток, их смогли научить многому, к примеру, искусственно говорить не только по-русски, но и по-английски, что на мировую научную общественность произвело неизгладимое впечатление. Они занимались лепкой, осваивали различные пластические формы, особыми способами с применением технических устройств слушали музыку. Первая четвёрка участников эксперимента поступила и закончила психологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова – один защитил кандидатскую диссертацию, а один удостоен докторской степени и звания профессора. Данный эксперимент был успешно завершён, все участники прошли обучение за 6 лет, на год позже, чем обычные студенты. После окончания университета некоторые продолжили научную карьеру:

Юрий Михайлович Лернер (1946–2003) стал скульптором, работал в Загорском интернате.

Сергей Алексеевич Сироткин (р. 1949) стал кандидатом философских наук. Является председателем Совета по работе со слепоглухими при Центральном правлении Всероссийского общества слепых (с 1978 года), председателем постоянной Комиссии по деятельности слепоглухих при Европейском Союзе Слепых.

Наталья Николаевна Корнеева (по мужу Крылатова) (р. 1949) реализовала себя как мать и жена. Работает научным сотрудником в Психологическом институте ФГБУ «Российская академия образования».

Александр Васильевич Суворов (р. 1953) стал доктором психологических наук. Является Президентом Сообщества семей слепоглухих, профессором кафедры педагогической антропологии НОУ «Университет Российской академии образования» [42].

70-е и 80-е годы XX века ознаменовались рядом авторских креативных подходов, которые в целом стали именоваться педагогикой сотрудничества. Переосмысление стандартного образования и его форм вызвало к жизни целую плеяду педагогов-новаторов, которые создали школу, построенную на основах гуманистической педагогики [43].

В середине прошлого века в западном образовании возникло инновационное явление, имя которому – эдьютейнмент. Это англоязычное слово, оно не имеет аналога в русском языке. Эдьютейнмент – слово-гибрид, состоит из двух английских слов: «education» (образование) и «entertainment» (развлечение). По сути, это не только инновационная образовательная технология, но и философия образования. Ее смысл сводится к тому, что процессу образования и обучения в современных условиях нужен мощный заряд положительной энергии, реализуемой через яркую эмоциональную составляющую, когда получение знаний – это радостный, занимательный, увлекательный процесс. Это формат, при котором учебный материал представлен с привлечением развлекательных интерактивных методик с использованием информационных технологий и различных форм геймификации.

Сегодня практически невозможно представить современное обучение вне этих технологий. Последние позволяют широко разнообразить формы подачи образовательной информации. Эдьютейнмент одновременно может трактоваться двояко, исходя из ракурса его рассмотрения: либо акцент ставится на моменте развлечения, либо – на образовании.

«Образовательное *развлечение* – это форма подачи информации, созданная с развлекательной целью, с включением обучающего компонента. Образовательное развлечение предполагает обязательное получение удовольствия (не только интеллектуального, но и эстетического). Оно чаще всего может быть связано с досугом. Образовательное развлечение в свободное время может осуществляться вне традиционного образовательного пространства. Сегодня это парки, скверы, студии, музеи, галереи, кафе» [44].

Монополию на образовательное развлечение особенно в России присвоили себе творческие индустрии. *Развлекательное* образование – это способ обучения, в котором профессиональная информация «запаковывается» в яркую эстетизированную форму, нехарактерную для традиционного академического образования. Такой подход весьма эффективен, так как образование должно успешно конкурировать с современными медиа, арсенал выразительных средств которых чрезвычайно разнообразен. Взять, к примеру, такой ресурс, как Тик-ток и многие другие.

Сегодня, когда особый статус приобретает креативный класс, для которого формы самовыражения и самореализации являются приоритетными, такие подходы к образованию особенно востребованы.

Конец XX века и первое десятилетие XXI века идут под знаком цифровой революции, технологии которой стремительно развиваются, беспрецедентно быстро сменяя друг друга и вызывая к жизни самые различные вариативные и гибридные явления. Образование оказалось в эпицентре данного цифрового взрыва и активно встало на путь преобразований видов, форм, методов и средств обучения, катализатором которых во многом стала не только цифровая революция, но и мировая пандемия.

Пандемия стала своеобразным рубиконом, разделив мировое образование на «до» и «после». Современное образование с точки зрения креативности и инновационности напоминает кипящий котел, в котором варится еще никому не ведомое блюдо, пока можно понять только основные его ингредиенты. Это все, что касается цифровых технологий от ПК, проводного и мобильного интернета, социальных сетей, элементов искусственного интеллекта от простых голосовых помощников, ботов, до более сложных системных элементов искусственного интеллекта, включая и то, что сегодня называют метавселенной, которую понимают как конвергенцию физической, дополненной и виртуальной реальности в общем онлайн-пространстве [45].

Проблема заключается в том, что существует технологический, психологический и поколенческий разрыв между преподавателями и студентами, для которых новые технологии являются родными, а для преподавателей – нет. Сегодня педагогический состав условно-символически можно разделить на «оцифрованных» и «цифровых». Первые – это те, для которых цифра не входит в их профессиональный «генетический код», но они осваивают новые технологии, вторые – это преподаватели новой генерации, для которых эти технологии являются естественной средой обитания. Они живут в этой среде, у них не возникает с ней особых конфликтов.

Темп развития цифровых технологий становится лавинообразным и их применение в образовании вызывает множество проблем. Однако следует заметить, что это множество даёт основание для развития новых креативных и инновационных идей в самых разных сферах образования, таких как обучение, воспитание и развитие.

Основой современных инноваций и креативных решений во многом являются многообразные сочетания онлайн- и офлайн-формантов, которые реализуются через интернет-коммуникации разной природы, через различные образовательные мобильные приложения, социальные сети, образовательные видеохостинги, мощные цифровые образовательные платформы, аккумулирующие столь же мощный образовательный контент.

Уже сегодня становится очевидно, что мировым трендом становится переход к онлайн-обучению.

Исследователи отмечают, что к основным тенденциям в методике обучения сегодня следует отнести геймификацию, персонификацию, адаптивность, перевернутые классы, смешанное обучение, проектное обучение, междисциплинарность, вариативный цифровой образовательный контент.

Все это, без сомнения, инновации в чистом виде и для образования тоже, а вот вопрос креативности зависит от тех, кто эти инновации будет адаптировать к процессу обучения. В данном конкретном случае инновации определяют образовательную креативность. И этому есть свое объяснение. Все инновации, о которых идет речь, это, прежде всего, бизнес-инновации. Образование, в силу обстоятельств, воспользовалось ими для решения своих задач. Часть креативных решений по использованию современных цифровых инноваций была разработана непосредственно в сегменте онлайн-обучения, ориентированного на дополнительные формы образования. В частности, в России это связано с известными в этой области компаниями, которые вошли в топ-6 в 2022 году. Эксперты считают, что к ним следует отнести:

1. Skillbox;
2. Нетологию;
3. Geekbrains;
4. Stepik;
5. Loftblog;
6. Национальную платформу Открытого Образования.

Все эти компании ориентированы на цифровую подготовку и переподготовку.

Кроме этого, сегодня существует немало образовательных центров нового типа, целевой аудиторией которых являются школьники, где организация учебного пространства и методики обучения определяют во многом новыми технологиями [46]. Много образовательных инноваций реализуются в крупных корпоративных компаниях, в таких как, например, экосистема «Сбер».

Крупные западные компании в этом отношении являются первопроходцами в данном направлении. Именно оттуда пришли методики перевернутого класса, смешанного обучения, геймификация. Это вполне объяснимо тем, что бизнес ищет максимально короткий и эффективный путь к использованию инноваций, а значит, ставит себе стратегическую задачу постоянного роста человеческого капитала.

Что касается методик персонификации, адаптивности, проектного обучения [47], то в условиях цифровой среды они могут получить неограниченное количество вариантов реализации. Простор для креативных решений практически не имеет точки насыщения. А на подходе новый феномен в сфере коммуникаций, который успешно может быть

адаптирован к современному образованию – это феномен метавселенной, о которой уже упоминалось выше.

Однако важно помнить, что все инновационные технологии не являются идеальными, – у каждой из них, как у медали, две стороны. Есть безусловные преимущества и столь же безусловные недостатки. Но за счёт того, что их внушительное множество, то варьируя различные цифровые технологии можно найти способ минимизировать риски от негативных факторов. Цифровые технологии будут развиваться дальше и важно понимать, какие из них могут быть успешно применены в образовании.

Здесь особую роль может играть интегрированное экспертное сообщество, в которое должны войти не только создатели инновационных цифровых технологий и представители образования, но и множество других специалистов и аналитиков для выявления максимально эффективных и не травмирующих обучающихся цифровых технологий.

Многие исследователи сходятся на мысли, что прогрессом движет креативность и находчивость отдельных людей. И сегодня современное образование как никогда нуждается в таких людях. Но креативность не может существовать вне инновационных процессов. И совершенно прав был С. Джобс утверждая, что инновации отличают лидера от догоняющих. Известно, что под натиском инноваций могут гибнуть компании-гиганты, которые остаются в позиции догоняющих.

Образование при всей его консервативности и инерционности должно изменить свои стратегии и, опираясь на креативность и инновационность, перестать быть догоняющей отраслью. Ему необходимо превратиться в отрасль опережающего развития, готовящую новую творческую генерацию специалистов, для которых креативность и инновационность будут альфой и омегой их профессиональной деятельности и позволят максимально быстро адаптироваться к запросам времени, не упуская из вида ценностную значимость самого человека, сколь бы цифровым он ни становился.

Список литературы

1. Яголковский С.Р. Инновационность и креативность субъекта как детерминанты успешности его продуктивной деятельности. – URL: <https://www.hse.ru/data/2010/05/13/1217818155/%D0%AF%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D0%A1.%D0%A0..pdf> (дата обращения: 01.11.2022). – Режим доступа: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – Текст: электронный.
2. Яголковский С.Р. Психология креативности и инноваций: учебное пособие / Москва: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. – 157 с.

3. Фрейд З. По ту сторону принципа наслаждения. Я и Оно; Неудовлетворенность культурой. – СПб.: Алетейя, 1998. – 251 с.
4. Шпенглер О. Закат Европы. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 637 с.
5. Бердяев Н.А. О рабстве и свободе человека. – М.: АСТ [и др.], 2010. – 316 с.
6. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. – Москва [и др.]: Питер, 2013. – 351 с.
7. Вернер Зомбарт: Собрание сочинений. Том 3. Роскошь и капитализм. Война и капитализм. – Санкт-Петербург: Владимир Даль, 2008 г. – 480 с.
8. Шумпетер Й.А. Теория экономического развития: (Исследование предпринимательской прибыли, капитала, кредита, процента и цикла конъюнктуры). – М.: Прогресс, 1982. – 455 с.
9. Кондратьев Н.Д. Большие циклы конъюнктуры и теория предвидения. – М.: Экономика, 2002. – 765 с.
10. Янсен Ф. Эпоха инноваций: Как заниматься бизнесом творчески постоянно, а не от случая к случаю. – М.: ИНФРА-М, 2002 (ОАО Тип. Новости). – 307 с.
11. Кристенсен К.М. Дилемма инноватора. – М.: Альпина Паблишер, 2013. – 316 с.
12. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Кн. 1. – Ленинград: Музгиз. [Ленингр. отд-ние], 1963. – 378 с.
13. Чиксентмихай М. Креативность: Поток и психология открытий и изобретений. – М.: Карьера пресс, 2013 – 528 с.
14. Маяковский В. Разговор с фининспектором о поэзии. – URL: <https://rustih.ru/vladimir-mayakovskij-razgovor-s-fininspektorom-o-poezii/> (дата обращения: 02.12.22). – Режим доступа: РуСтих. Стихи классиков. – Текст: электронный.
15. Яголковский С.Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. – 270 с.
16. Гладуэл М. Гении и аутсайдеры. Почему одним все, а другим ничего? – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022. – 224 с.
17. Буркус Д. Муза не придет. Правда и мифы о том, как рождаются гениальные идеи. – URL: https://studref.com/344924/psihologiya/muza_ne_pridet_pravda_i_mify_o_tom_kak_rozhdayutsya_genialnye_idei (дата обращения: 06.11.2022). – Режим доступа: Studref – Студенческие реферативные статьи и материалы. – Текст: электронный.
18. Джадкинс Р. Гениально! От Пикассо до Стива Джобса: как раскрыть свой творческий потенциал и добиться успеха. – М.: КоЛибри, 2022. – 320 с.
19. Айзексон У. Инноваторы. Как несколько гениев, хакеров и гиков совершили цифровую революцию. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=264848&r=1> (дата обращения: 06.11.2022). – Режим доступа: ЛИТМИР. Электронная библиотека. – Текст: электронный.
20. Буркус Д. Муза не придет. Правда и мифы о том, как рождаются гениальные идеи. – URL: <https://studref.com/344934/psihologiya/ogranicheniyah>

- (дата обращения: 06.11.2022). – Режим доступа: Studref – Студенческие реферативные статьи и материалы. – Текст: электронный.
21. Букмейт. – URL: https://ru.bookmate.com/quotes/wgBngghh?username=ikh2006&utm_campaign=users_referral&utm_content=iPhone&utm_medium=referral&utm_source=more (Дата обращения: 10.11.2022). – Режим доступа: Букмейт. – Текст: электронный.
 22. Буркус Д. Муза не придет. Правда и мифы о том, как рождаются гениальные идеи. – URL: <https://studref.com/344935/psihologiya/myshelovke> (дата обращения: 06.11.2022). – Режим доступа: Букмейт. – Текст: электронный.
 23. Буркус Д. Муза не придет. Правда и мифы о том, как рождаются гениальные идеи. – URL: <https://studref.com/344933/psihologiya/soglasii> (дата обращения: 06.11.2022). Studref – Студенческие реферативные статьи и материалы. – Текст: электронный.
 24. Буркус Д. Муза не придет. Правда и мифы о том, как рождаются гениальные идеи. – URL: https://studref.com/344927/psihologiya/osoboy_porode (дата обращения: 06.11.2022). Studref – Студенческие реферативные статьи и материалы. – Текст: электронный.
 25. Столетов А.И. Сущность креативности и ее типы. // Международный журнал исследований культуры. – 2014 – № 4 (17) – С. 43–52.
 26. Открытый урок с Дмитрием Быковым «Про что «Отцы и дети»?». – URL: <https://youtu.be/rLxzsfo2T7U> (дата обращения: 01.11.22). – Режим доступа: Youtube.
 27. Тейлор Э. Первобытная культура. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 742 с.
 28. Фрезер Дж. Золотая ветвь: исследование магии и религии. – М.: Эксмо, 2006 (Тверь: Тверской полиграфкомбинат). – 958 с.
 29. Малиновский Б. Магия. Наука. Религия. – М.: Рефл-бук: CEU, 1998. – 288 с.
 30. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. – М.: Академический проект, 2020. – 430 с.
 31. Леви-Стросс Л. Структурная антропология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 512 с.
 32. Деревянко А.П. Происхождение человека: новые открытия, интерпретации, гипотезы // Вестник Российской академии наук. – 2015. – Т. 85, № 10. – С. 381–391.
 33. Фоменко Е.А. Древнегреческая эфебия как образовательный институт // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 10–1. – С. 32–34.
 34. Волкова П. Лекции по искусству профессора Паолы Волковой. Книга 2 // URL: <https://bookmate.com/quotes/pN3VsLHH> (дата обращения: 20.10.2022). – Режим доступа: Букмейт. – Текст: электронный.
 35. Уссинг Й.Л. Воспитание и обучение у греков и римлян. – Санкт-Петербург: Тип. В. Безобразова и К°, 1878. – XIV. – 175 с.

36. Полякова М.А. Средневековые школы: вариации, базовые признаки, перспективы // Историко-педагогический журнал. – 2017. – № 3. – С. 137–151.
37. А.С. Макаренко: школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. В 9-ти томах. Нижний Новгород, 2007–2017 гг.
38. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Изд-во АСТ: Астрель, 2011. – 637 с.
39. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 336 с.
40. Пуцаев Ю.В. История и теория Загорского эксперимента: была ли фальсификация? // Вопросы философии. – М., 2013. – № 10.
41. Вахитов Р.Р. Результаты Загорского эксперимента с точки зрения философии конкретного идеализма (Флоренский versus Ильенков) // Вопросы философии. – 2019. – № 8. – С. 158–167.
42. Суворов Александр Васильевич, психолог. – Википедия. Свободная энциклопедия. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%83%D0%B2%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2_%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%80_%D0%92%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87_\(%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%83%D0%B2%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2_%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%80_%D0%92%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87_(%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3)) (дата обращения: 06.11.2022). – Режим доступа: Википедия – свободная энциклопедия. Текст: электронный.
43. Степанов Ю.С. Одаривающая педагогика сотворчества в действии // Образовательная политика № 4 (66), 2014. – С. 85–93.
44. Хангельдиева И.Г. Эдьютейнмент как философия и интегрированно-креативная технология современного образования // Актуальная педагогика. – 2016. – № 1. – С. 13–17.
45. Что такое метавселенная и почему все о ней говорят. Дарья Масленко. – URL: <https://yandex.ru/turbo/trends.rbc.ru/s/trends/industry/61449fa89a7947159f1df418> (дата обращения: 06.11.2022). – Режим доступа: РБК Тренды. – Текст: электронный.
46. Как технологии меняют учебу? EdTech вместо института и школы. – URL: <https://youtu.be/M-YRUvUI-10> (дата обращения: 06.11.2022). – Режим доступа: Youtube.
47. Мировые тренды в образовании. – URL: <https://youtu.be/BE-l2jWz6A8> (дата обращения: 06.11.2022). – Режим доступа: Youtube.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Хангельдиева Ирина Георгиевна – доктор философских наук, профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.
E-mail: ikh2006@yandex.ru

CREATIVITY AND INNOVATION IN PEDAGOGICAL PRACTICE: YESTERDAY, TODAY, AND TOMORROW

KHANGELDIEVA I. G.

The key to success is innovation, which in turn, are born with creativity.

J. Goodnight

This research focuses on the problem of identifying the ontological status and social nature of such phenomena as creativity and innovation in the refraction of pedagogical practices in the evolutionary aspect. The author focuses on the analysis of the history and methodology of studying the general and the particular in creativity and innovation based on extensive historical, civilizational and cultural material, as well as on attracting a significant amount of relevant material from foreign and Russian studies of recent years, which are distinguished by fundamentality and novelty.

The research aims to determine the natural priority characteristics of these phenomena and identify their similarities and differences in various aspects (to show the difference in attitudes towards novelty, and the time factor, as well as how these issues are resolved differently ...) and show the possibility and conditions for merging these phenomena under certain circumstances.

The second part of the research analyzes the evolution of creativity and innovation in the context of various pedagogical practices, from their primitive prototypes to contemporary digital transformations in the context of creativity and innovation.

Keywords: civilization; culture; education; creativity; creativity; innovation; protoforms and classical forms of education; digitalization of education in the context of creativity and innovation.

References

1. *Yagolkovskii S.R.* Innovatsionnost' i kreativnost' sub"ekta kak determinanty uspekhnosti ego produktivnoi deyatel'nosti. – URL: <https://www.hse.ru/data/2010/05/13/1217818155/%D0%AF%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D0%A1.%D0%A0..pdf>(data obrashcheniya: 01.11.2022). – Rezhim dostupa: Natsional'nyi issledovatel'skii universitet «Vysshaya shkola ekonomiki». – Tekst: elektronnyi.
2. *Yagolkovskii S.R.* Psikhologiya kreativnosti i innovatsii: uchebnoe posobie / Moskva: Izd. dom GU VShE, 2007. – 157 s.
3. *Freid Z.* Po tu storonu printsipa naslazhdeniya. Ya i Ono; Neudovletvorennost' kul'turoi. – SPb.: Aleteiya, 1998. – 251 s.
4. *Shpengler O.* Zakat Evropy. – Rostov-na-Donu: Feniks, 1998. – 637 s.
5. *Berdyayev N.A.* O rabstve i svobode cheloveka. – M.: AST [i dr.], 2010. – 316 s.
6. *Maslou A.G.* Motivatsiya i lichnost'. – Moskva [i dr.]: Piter, 2013. – 351 s.

7. *Verner Zombart*: Sbranie sochinenii. Tom 3. Roskosh' i kapitalizm. Voina i kapitalizm. – Sankt-Peterburg: Vladimir Dal', 2008 g. – 480s.
8. *Shumpeter I.A.* Teoriya ekonomicheskogo razvitiya: (Issledovanie predprinimatel'skoi pribyli, kapitala, kredita, protsenta i tsikla kon"yunktury). – M.: Progress, 1982. – 455 s.
9. *Kondrat'ev N.D.* Bol'shie tsikly kon"yunktury i teoriya predvideniya. – M.: Ekonomika, 2002. – 765 s.
10. *Yansen F.* Epokha innovatsii: Kak zanimat'sya biznesom tvorcheski postoyanno, a ne ot sluchaya k sluchayu. – M.: INFRA-M, 2002 (OAO Tip. Novosti). – 307 s.
11. *Kristensen K.M.* Dilemma innovatora. – M.: Al'pina Publisher, 2013. – 316 s.
12. *Asaf'ev B.V.* Muzykal'naya forma kak protsess. Kn. 1. – Leningrad: Muzgiz. [Leningr. otd-nie], 1963. – 378 s.
13. *Chiksentmikhail M.* Kreativnost': Potok i psikhologiya otkrytii i izobretenii. – M.: Kar'era press, 2013 – 528 s.
14. *Mayakovskii V.* Razgovor s fininspektorom o poezii. – URL: <https://rustih.ru/vladimir-mayakovskij-razgovor-s-fininspektorom-o-poezii/> (data obrashcheniya: 02.12.22). – Rezhim dostupa: RuStikh. Stikhi klassikov. – Tekst: elektronnyi.
15. *Yagolkovskii S.R.* Psikhologiya innovatsii: podkhody, modeli, protsessy. – M.: Izd. dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2011. – 270 s.
16. *Gladuel M.* Genii i autsaidery. Pochemu odnim vse, a drugim nichego? – M.: Mann, Ivanov i Ferber, 2022. – 224 s.
17. *Burkus D.* Muza ne pridet. Pravda i mify o tom, kak rozhdayutsya genial'nye idei. – URL: https://studref.com/344924/psihologiya/muza_ne_pridet_pravda_i_mify_o_tom_kak_rozhdayutsya_genialnye_idei (data obrashcheniya: 06.11.2022). – Rezhim dostupa: Studref – Studencheskie referativnye stat'i i materialy. – Tekst: elektronnyi.
18. *Dzhadkins R.* Genial'no! Ot Pikasso do Stiva Dzhobsa: kak raskryt' svoi tvorcheskii potentsial i dobit'sya uspekha. – M.: KoLibri, 2022. – 320 s.
19. *Aizekson U.* Innovatory. Kak neskol'ko geniev, khakerov i gikov sovershili tsifrovuyu revolyutsiyu. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=264848&p=1> (data obrashcheniya: 06.11.2022). – Rezhim dostupa: LITMIR. Elektronnyaya biblioteka. – Tekst: elektronnyi.
20. *Burkus D.* Muza ne pridet. Pravda i mify o tom, kak rozhdayutsya genial'nye idei. – URL: <https://studref.com/344934/psihologiya/ogranicheniyah> (data obrashcheniya: 06.11.2022). – Rezhim dostupa: Studref – Studencheskie referativnye stat'i i materialy. – Tekst: elektronnyi.
21. *Bukmeit.* – URL: https://ru.bookmate.com/quotes/wgBngghh?username=ikh2006&utm_campaign=users_referral&utm_content=iPhone&utm_medium=referral&utm_source=more (Data obrashcheniya: 10.11.2022). – Rezhim dostupa: Bukmeit. – Tekst: elektronnyi.

22. *Burkus D.* Muza ne pridet. Pravda i mify o tom, kak rozhdayutsya genial'nye idei. – URL: <https://studref.com/344935/psihologiya/myshelovke> (data obrashcheniya: 06.11.2022). – Rezhim dostupa: Bukmeit. – Tekst: elektronnyi.
23. *Burkus D.* Muza ne pridet. Pravda i mify o tom, kak rozhdayutsya genial'nye idei. – URL: <https://studref.com/344933/psihologiya/soglasii> (data obrashcheniya: 06.11.2022). Studref – Studencheskie referativnyye stat'i i materialy. – Tekst: elektronnyi.
24. *Burkus D.* Muza ne pridet. Pravda i mify o tom, kak rozhdayutsya genial'nye idei. – URL: https://studref.com/344927/psihologiya/osoboy_porode (data obrashcheniya: 06.11.2022). Studref – Studencheskie referativnyye stat'i i materialy. – Tekst: elektronnyi.
25. *Stoletov A.I.* Sushchnost' kreativnosti i ee tipy. // Mezhdunarodnyi zhurnal issledovaniy kul'tury. – 2014 – №4 (17) – S. 43–52.
26. Otkrytyi urok s Dmitriem Bykovym «Pro chto “Ottsy i deti”?»». – URL: <https://youtu.be/rLxsfo2T7U> (data obrashcheniya: 01.11.22). – Rezhim dostupa: Youtube.
27. *Teilor E.* Pervobytnaya kul'tura. – M.: Izdatel'stvo Yurait, 2019. – 742 s.
28. *Frezer Dzh.* Zolotaya vetv': issledovanie magii i religii. – M.: Eksmo, 2006 (Tver': Tverskoi poligrafkombinat). – 958 s.
29. *Malinovskii B.* Magiya. Nauka. Religiya. – M.: Refl-buk: CEU, 1998. – 288 s.
30. *Levi-Bryul' L.* Pervobytnoe myshlenie. – M.: Akademicheskii proekt, 2020. – 430 s.
31. *Levi-Stross L.* Strukturnaya antropologiya. – M.: Izd-vo EKSMO-Press, 2001. – 512 s.
32. *Derevyanko A.P.* Proiskhozhdenie cheloveka: novye otkrytiya, interpretatsii, gipotezy // Vestnik Rossiiskoi akademii nauk. – 2015. – T. 85, № 10. – S. 381–391.
33. *Fomenko E.A.* Drevnegrecheskaya efebiya kak obrazovatel'nyi institut // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. – 2017. – № 10–1. – S. 32–34.
34. *Volkova P.* Leksii po iskusstvu professora Paoly Volkovoi. Kniga 2// – URL: <https://bookmate.com/quotes/pN3VsLHH> (data obrashcheniya: 20.10.2022). – Rezhim dostupa: Bukmeit. – Tekst: elektronnyi.
35. *Ussing I.L.* Vospitanie i obuchenie u grekov i rimlyan. – Sankt-Peterburg: Tip. V. Bezobrazova i K°, 1878. – XIV. – 175 s.
36. *Polyakova M.A.* Srednevekoveye shkoly: variatsii, bazovye priznaki, perspektivy // Istoriko-pedagogicheskii zhurnal. – 2017. – № 3. – S. 137–151.
37. A.S. Makarenko: shkola zhizni, truda, vospitaniya. Uchebnaya kniga po istorii, teorii i praktike vospitaniya. V 9-ti tomakh. Nizhnii Novgorod, 2007–2017 gg.
38. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech'. – M.: Izd-vo AST: Astrel', 2011. – 637 s.
39. *Vygotskii L.S.* Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii. – M.: Izdatel'stvo Yurait, 2022. – 336 s.

40. *Pushchaev Yu.V.* Istoriya i teoriya Zagorskogo eksperimenta: byla li fal'sifikatsiya? // Voprosy filosofii. – M., 2013. – N 10.
41. *Vakhitov R.R.* Rezul'taty Zagorskogo eksperimenta s tochki zreniya filosofii konkretnogo idealizma (Florenskii versus Il'enkov) // Voprosy filosofii. – 2019. – № 8. – S. 158–167.
42. Suvorov Aleksandr Vasil'evich, psikholog. – Vikipediya. Svobodnaya entsiklopediya. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%83%D0%B2%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2_%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%80_%D0%92%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87_\(%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%83%D0%B2%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2_%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%80_%D0%92%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87_(%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3)) (data obrashcheniya: 06.11.2022). – Rezhim dostupa: Vikipediya – svobodnaya entsiklopediya. Tekst: elektronnyi.
43. *Stepanov Yu.S.* Odarivayushchaya pedagogika sotvorchestva v deistvii // Obrazovatel'naya politika № 4 (66), 2014. – S. 85–93.
44. *Khangel'dieva I.G.* Ed'yuteinment kak filosofiya i integrirovanno-kreativnaya tekhnologiya sovremennogo obrazovaniya // Aktual'naya pedagogika. – 2016. – № 1. – S. 13–17.
45. Chto takoe metaverseennaya i pochemu vse o nei govoryat. Dar'ya Maslenko. – URL: <https://yandex.ru/turbo/trends.rbc.ru/s/trends/industry/61449fa89a7947159f1df418> (data obrashcheniya: 06.11.2022). – Rezhim dostupa: RBK Trendy. – Tekst: elektronnyi.
46. Kak tekhnologii menyayut uchebu? EdTech vmesto instituta i shkoly. – URL: <https://youtu.be/M-YRUvUI-l0> (data obrashcheniya: 06.11.2022). – Rezhim dostupa: Youtube.
47. Mirovye trendy v obrazovanii. – URL: <https://youtu.be/BE-l2jWz6A8> (data obrashcheniya: 06.11.2022). – Rezhim dostupa: Youtube.

ABOUT THE AUTHOR

Khangel'dieva Irina G. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.
E-mail: ikh2006@yandex.ru

Ю.В. КАЛИНЮК, Д.М. МАТВЕЕВ, А.В. СМЫШЛЯЕВ

КЛАСТЕРНАЯ ПОЛИТИКА В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ СПО: ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТНОЙ ВКЛЮЧЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ И ОБУЧАЮЩИХСЯ

*(Департамент профессионального образования Томской области;
Институт развития педагогического образования
ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»;
факультет физической культуры и спорта
ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»;
e-mail: kalinyuk1980@mail.ru; dmmatveev@inbox.ru; sav220964@gmail.com)*

Обозначена актуальность целевой доминанты практик подготовки рабочих кадров для экономики страны в фокусировке системной интеграции среднего профессионального образования (далее – СПО) и промышленных партнеров – предприятий различных производственных отраслей. Приведены теоретические обоснования преобразования региональных систем СПО на основе кластерной политики, как эффективного управленческого механизма такой кооперации для повышения эффективности процессов закрепления выпускников СПО на производстве. Представлен опыт реализации кластерной политики в СПО Томской области, включающий основные элементы региональной нормативно-правовой базы, кластерного дизайна этой системы, региональных особенностей функционирования образовательно-отраслевых кластеров как особого типа сообществ, интегрирующих профессионально-образовательные организации и предприятия реального сектора экономики. Актуализирована необходимость выработки нового научно-педагогического знания, отражающего особенности образовательного взаимодействия, а также учебной и педагогической деятельности субъектов процессов СПО в логике принципов использования кластерной политики для модернизации этой сферы образования в соответствии с социально-экономическими приоритетами страны и ее территорий. Показаны результаты поисково-констатирующего этапа комплексного педагогического эксперимента, связанного с научно-педагогическим исследованием проблемы развития региональной практики СПО на основе кластерно-сетевое взаимодействия. Проанализированы эмпирические данные, отражающие особенности субъектной включенности педагогов и обучающихся профессиональных образовательных организаций региона в реализацию задач кластерной политики в системе СПО, обозначены задачи по развитию их вовлеченности в процессе функционирования образовательно-отраслевых кластеров. Методы, на основе которых подготовлены материалы статьи: теоретический анализ, сравнительно-правовой метод, опрос (анкетирование), экспертный метод, фокус-группы.

Ключевые слова: экономика региона; профессиональное образование; кластерный подход; региональные практики СПО; профессиональ-

ная образовательная организация; обучающиеся СПО; педагоги СПО; субъекты образовательного взаимодействия; образовательно-отраслевой кластер; кластерно-сетевое взаимодействие.

Введение

Национальная система профессионального образования России переживает период глубоких и полномасштабных преобразований, что связано с переустройством технологического уклада и культурной трансформацией мира и страны. Одной из ключевых черт таких преобразований является приоритетная нацеленность на синергичные процессы в подготовке рабочих кадров для экономики, что подразумевает системную интеграцию практик среднего профессионального образования (далее – СПО) с промышленными партнерами – предприятиями реального сектора экономики, куда, собственно, эти кадры и готовятся [1, 2]. По мнению авторитетных экспертов, концептуальным основанием такой синергии выступает *кластерный подход*, что соотносится с установками государственной политики Российской Федерации в сфере профессионального образования и, соответственно, отражается на региональном уровне [3; 4; 5].

К настоящему времени в стране накопился достаточно интересный опыт в плане реализации этой государственной установки. Так, в 2021 г. Министерство просвещения Российской Федерации и ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования» объявили о проведении Всероссийского конкурса лучших практик создания и реализации региональных образовательных кластеров среди органов исполнительной власти и руководителей учреждений профтехобразования. Конкурс проводился с целью выявления и обобщения лучших практик региональных управленческих команд по созданию и реализации региональных образовательных кластеров (сетевых программ) в рамках реализации мероприятий федерального проекта «Молодые профессионалы». По итогам проведенного конкурса победителем была признана управленческая команда системы профессионального образования Томской области [6]. В связи с этим, протоколом Экспертного совета при заместителе Губернатора Томской области по научно-образовательному комплексу и цифровой трансформации от 25 ноября 2021 г. № ЭС6-ПР4 отмечен высокий уровень проработки проекта развития образовательно-отраслевых кластеров на территории Томской области, перспективность и значимость полученных результатов для развития региона.

В методологическом плане кластерный подход выступает основой системных изменений в СПО при реализации всех процессов профориентационной работы со школьниками, выполнение образовательных программ, подготовки выпускных квалификационных работ, управления профессиональной образовательной организацией [7].

Различные аспекты создания и развития образовательных кластеров рассматривались в исследованиях Ю.В. Ананьиной, С.Р. Древинг, С.В. Кривых, Г.В. Мухаметзяновой, Р.С. Сафина, Э.Р. Скорняковой и других [8–14].

На территории Томской области, на уровне управления регионом, кластерная политика определена стратегическим фокусом развития системы СПО с 2019 года. Реализация кластерной политики в Томской области регулируется соответствующей нормативно-правовой базой. Основными документами являются распоряжение Администрации Томской области от 14.06.2018 г. (в ред. 13.07.2020 г.) «О Координационном совете по кадровому обеспечению экономики Томской области», распоряжение Департамента профессионального образования Томской области от 26.10.2020 «Об утверждении Положения об образовательно-отраслевом кластере» и распоряжение от 15.03.2021 № 149, определяющее состав кластеров [15–17].

В указанных документах закреплены основные принципы объединения кластеров, регламентированы органы управления (Координационный и Экспертный советы), обозначены цели, задачи и функции образовательно-отраслевого кластера. При этом *образовательно-отраслевой кластер Томской области* (далее – ООК) образуется системным объединением различных субъектов (образовательных организаций, органов исполнительной и законодательной власти, органов местного самоуправления, предприятий – промышленных партнеров, общественных объединений работодателей и т.д.), позволяющим использовать преимущества внутрикластерного взаимодействия с целью модернизации образовательных организаций и роста конкурентоспособности экономики Томской области. Ключевым мотивирующим фактором для создания ООК является подготовка выпускников профессиональных образовательных организаций (далее – ПОО) для конкретных рабочих мест, технологические характеристики которых четко заданы требованиями промышленных партнеров [18].

В целях кадрового обеспечения промышленного роста в Томской области в настоящее время созданы и действуют 10 ООК, объединяющих по отраслевому признаку профессиональные образовательные организации, общеобразовательные организации, представителей законодательной и исполнительной ветвей власти региона, сообщества работодателей и бизнес-партнеров:

- Лесопромышленный кластер, ведущая ПОО ОГБПОУ «АТпромИС»;
- Агропромышленный кластер, ведущая ПОО ОГБПОУ «ТАК»;
- Промышленный кластер, ведущая ПОО ОГБПОУ «ТЭПК»;
- Кластер строительства, ведущая ПОО ОГБПОУ «ТКСТ»;
- Кластер транспорта, ведущая ПОО ОГБПОУ «ТКГТ»;
- Кластер сферы услуг, ведущая ПОО ОГБПОУ «КИПТСУ»;

- Кластер информационных технологий, ведущая ПОО ОГБПОУ «ГТИТ»;
- Кластер образования и культуры, ведущая ПОО ОГБПОУ «ТГПК»;
- Кластер здравоохранения, ведущая ПОО ОГБПОУ «ТБМК»;
- Социальный кластер, ведущая ПОО ОГБПОУ «ТТСТ».

Под *субъектной включенностью педагогов и обучающихся системы СПО региона в кластерные практики* мы понимаем такие их характеристики, как понимание социально-экономических смыслов ООК, организационных механизмов их функционирования, как осмысленно-мотивированная вовлеченность во все процессы функционирования ООК и как потребность в рефлексии динамики и результатов собственного профессионального (карьерного) развития, своей профессиональной Я-концепции согласно позиции «Я – субъект взаимодействия в пространстве образовательно-отраслевого кластера СПО» [19, 20].

Методология (материалы и методы)

В целях повышения эффективности работы по реализации кластерной политики в сфере СПО Томской области в апреле 2022 года Департаментом профессионального образования был организован опрос (в форме анкетирования) среди обучающихся, педагогических и руководящих работников ПОО Томской области [21].

Вопросы анкеты были нацелены на определение степени осведомленности работников и обучающихся *о влиянии кластерной политики на ключевые сферы деятельности ПОО*: на качество обучения студентов, на организацию наставничества на производстве в период прохождения практик студентами, на трудоустройство выпускников после окончания обучения, а также на развитие современной материально-технической базы (далее – МТБ) ПОО. Опрос проводился в рамках научно-педагогического исследования процесса модернизации системы СПО Томской области (региональный контекст) на основе кластерной политики. Одной из задач этой работы стало исследование субъектной включенности руководителей, педагогов и обучающихся ПОО региона в процессы функционирования ООК (поисково-констатирующий этап опытно-экспериментальной работы).

В анкетировании приняли участие 4936 студентов, 1086 руководящих и педагогических работников ПОО системы СПО Томской области.

Результаты и их обсуждение

Данные, полученные по результатам опроса, были системно проанализированы и обсуждены (в фокус-группах) с представителями управленческих и научно-педагогических сообществ Томской области, способных экспертно отнестись к их осмыслению.

Так, ответы на вопрос для обучающихся «Что вам известно об образовательно-отраслевых кластерах Томской области?» в целом по системе СПО Томской области без разбивки на кластеры распределились таким образом: большая часть опрошенных (44%) знает, что кластеры созданы в СПО Томской области, и понимает, с чем связано их создание, но при этом 41% опрошенных ничего не знает о кластерах, впервые об этом слышат. Всего 15% в совокупности составляют ответы тех респондентов, которые очень хорошо понимают все, что связано с кластерами, знают их названия, количество, предназначение и четко понимают, как они организованы. Данные о том, студенты каких кластеров впервые слышат или в меньшей степени осведомлены об ООК, в каких кластерах студенты не только знают о кластерах, но и четко понимают их предназначение (в разрезе кластеров, функционирующих в регионе), представлены на диаграмме (рис. 1).



Рисунок 1. Ответы обучающихся на вопрос «Что вам известно об образовательно-отраслевых кластерах Томской области?» в разрезе кластеров

Из диаграммы на рис. 1 видим, что в наименьшей степени осведомлены о создании кластеров и их предназначении (более 50% ответили «ничего об этом не знаю») студенты ПОО, входящие в составы 5 кластеров: Социальный кластер, Кластер строительства, Кластер здравоохранения, Кластер транспорта, Кластер образования и культуры. Студенты четырех кластеров – Лесопромышленный кластер, Кластер информационных технологий, Кластер сферы услуг и Промышленный кластер – в большей степени, чем другие, знают, что кластеры созданы в Томской

области, и понимают, с чем связано их создание, какие организации могут в них входить (более 40% ответили именно так на этот вопрос). 15% студентов (наибольшее значение из представленного в диаграмме) Лесопромышленного кластера знают количество и названия кластеров, четко понимают их предназначение и их структуру. Такие же ответы студентов других кластеров находятся в диапазоне от 4% до 11%. В этой группе респондентов 11% (наибольшее значение) студентов Кластера транспорта очень хорошо понимают все, что связано с образовательно-отраслевыми кластерами СПО Томской области. Количество студентов других кластеров, давших такой же ответ, находится в диапазоне от 4% до 8%.

Ответы на вопрос анкеты «Как вы думаете, для чего созданы образовательно-отраслевые кластеры СПО в Томской области?», связанный с осмысленным пониманием обучающимися и работниками ПОО значения кластерной политики в сфере СПО и отражающий наличие субъектной включенности в процессы ее реализации, в целом по системе СПО Томской области распределились так, как показано в табл. 1, 2.

Таблица 1. Данные о понимании обучающимися СПО смыслов создания образовательно-отраслевых кластеров СПО в Томской области

Ответы обучающихся на вопрос «Как вы думаете, для чего созданы образовательно-отраслевые кластеры СПО в Томской области?»	% по вариантам ответов
Для системного объединения различных субъектов (образовательных организаций, органов исполнительной и законодательной власти, предприятий, общественных организаций и т.д.), позволяющего использовать преимущества внутрикластерного взаимодействия с целью развития ПОО и роста конкурентоспособности экономики Томской области	64%
Для повышения эффективности взаимодействия работы органов исполнительной и законодательной власти в регионе	19%
Для развития и укрепления материально-технической базы ПОО	17%

Анализируя представленные в таблицах данные, можно сделать вывод о том, что имеется корреляция между ответами работников и обучающихся ПОО: большинство из опрошенных обеих категорий считают, что ООК созданы для системного объединения различных субъектов (образовательных организаций, органов исполнительной и законодательной власти, предприятий, общественных организаций и т.д.), позволяющего использовать преимущества внутрикластерного взаимодействия с целью развития ПОО и роста конкурентоспособности экономики Томской области. Отметим тот факт, что доля обучающихся

и педагогов, понимающих смыслы создания ООК СПО в регионе, существенно выше уровня их информированности о кластерной политике СПО (рис. 1, табл. 1, 2). На наш взгляд, формулировка вопроса о предназначении ООК СПО в Томской области в определенной степени выступила способом информирования (разъяснения) и педагогов, и обучающихся ПОО о значении кластерной политики и о её возможностях.

Таблица 2. Данные о понимании работниками СПО смыслов создания образовательно-отраслевых кластеров СПО в Томской области

Ответы работников ПОО на вопрос «Как вы думаете, для чего созданы образовательно-отраслевые кластеры СПО в Томской области?»	% по вариантам ответов
Для системного объединения различных субъектов (образовательных организаций, органов исполнительной и законодательной власти, предприятий, общественных организаций и т.д.), позволяющего использовать преимущества внутрикластерного взаимодействия с целью развития ПОО и роста конкурентоспособности экономики Томской области	83%
Для повышения эффективности взаимодействия работы органов исполнительной и законодательной власти в регионе	7%
Для развития и укрепления материально-технической базы ПОО	10%

Анализ ответов, полученных в целом по системе СПО Томской области, на вопрос для обучающихся ПОО «Как кластерная политика влияет на вашу траекторию обучения?» (рис. 2) позволяет сделать следующие выводы:



Рисунок 2. Ответы обучающихся ПОО на вопрос «Как кластерная политика влияет на вашу траекторию обучения?»

1) Обучающиеся более знакомы с понятием «практика на производстве», чем с понятием «наставничество на производстве». В связи с этим ответ «Предоставляет более широкие возможности для прохождения учебной/производственной практик» (28%) оказался для многих более предпочтителен, чем ответ «Позволяет расширить возможности для того, чтобы иметь опытного наставника, который вводит в профессию/специальность» (7%).

2) Вопрос о трудоустройстве после завершения обучения, как правило, более интересен студентам выпускных курсов, а также обучающимся по таким образовательным программам, выпускникам которых сложнее трудоустроиться по сравнению с выпускниками других программ обучения. И, скорее всего, именно 16% ответивших, что кластерная политика влияет на последующее трудоустройство, – это студенты старшекурсники – выпускники, обучающиеся по образовательным программам, которые не являются приоритетными для потенциальных работодателей.

Требуется более глубокая проработка полученных данных в разрезе курса обучения опрашиваемых и наименования образовательных программ, которые они осваивают.

3) Ответ «Никак не влияет» составляет 26%, который, вероятно, принадлежит тем из респондентов, которые на первый вопрос ответили, что ничего не знают о кластерах.

4) Ответ, связанный с пониманием целесообразности укрепления МТБ для получения профессионального опыта и расширения профессионального кругозора, составляет 23% от общего количества ответов. Скорее всего, это характеризует реальную практико-ориентированность образовательных программ в тех ПОО, чьи студенты выбрали такой вариант ответа – этот показатель находится примерно на одном уровне во всех кластерах, кроме кластера Информационных технологий (13%).

Анализируя ответы студентов на вопрос «Как кластерная политика влияет на вашу траекторию обучения?» в разрезе кластеров, можно констатировать, что, по мнению, большинства опрошенных студентов Социального кластера и Кластера здравоохранения, кластерная политика никак не влияет на их траекторию обучения. Студенты Лесопромышленного кластера и Кластера транспорта считают в большей степени, чем другие, что кластерная политика позволяет более эффективно решить вопрос трудоустройства после завершения обучения. Для студентов Кластера информационных технологий ответ, согласно которому кластерная политика «Предоставляет более широкие возможности для прохождения учебной/производственной практик», является более предпочтительным, чем все другие. Вопросы наставничества на производстве в рамках реализации кластерной политики у всех опрошенных

студентов всех кластеров оценены в наименьшей степени (самый маленький контур на диаграмме).

Приведем также анализ ответов работников ПОО на вопрос «Как кластерная политика влияет на вашу работу в ПОО?». Ответ «Никак не влияет» (предпоследний контур диаграммы) наибольшее значение имеет для работников Кластера строительства (28%) и Кластера образования и культуры (27%). Надо отметить, что для работников Социального кластера ответ «Никак не влияет» имеет наименьшее значение (10%) в отличие от студентов Социального кластера (45%). Ответ «Позволит предложить студентам более широкий выбор мест учебной/производственной практики» больше других считают верным работники Агропромышленного кластера (27%). Три других варианта ответов сотрудников ПОО на вопрос о влиянии кластерной политики на их работу распределены примерно одинаково:

- позволяет более эффективно взаимодействовать с коллегами из других профессиональных образовательных организаций и предприятий в части профессиональных интересов и профессионального развития – 17%;
- предоставляет более широкие возможности для повышения профессионального мастерства – 18%;
- расширяет возможности проходить стажировки у более опытных коллег – 16%.

В рамках нашего научно-педагогического исследования (на уровне задачи диагностики субъектной включенности обучающихся и работников ПОО в деятельность ООК) представляется важным проанализировать их ответы на вопрос «Что может дать лично вам использование материально-технической базы других организаций/предприятий?». Анализ ответов респондентов на этот вопрос показал, что тренд в ответах и работников, и студентов наблюдается одинаковый: достаточно большая доля ответов и сотрудников (56%), и студентов (38%) относится к тому, что использование МТБ других организаций позволит в большей мере овладеть профессиональными компетенциями на высоком уровне, расширит их опыт и возможности профессионального развития. И значительно меньше анкетированных (10% сотрудников и 26% обучающихся) уверены, что организация и так имеет хорошую МТБ и никакой пользы от использования МТБ других организаций нет.

Примечательно, что ответ «Образовательная организация, в которой я учусь/работаю, имеет не в полной мере современную МТБ. Возможность использования материально-технической базы других организаций/предприятий будет способствовать восполнению этих пробелов» был выбран (и студентами, и сотрудниками ПОО) почти одинаковым количеством респондентов (34% и 36%). Разницу в численных значениях можно объяснить тем, что работники ПОО имеют все-таки большую

осведомленность о состоянии и возможностях использования МТБ мастерских и лабораторий своей организации, чем обучающиеся.

Диаграмма (рис. 3) описывает, как распределились ответы работников ПОО в разрезе кластеров. Анализ этой диаграммы показывает, что работники ПОО Кластера сферы услуг (68%) и Кластера информационных технологий более, чем другие, склонны считать, что использование МТБ других образовательных организаций/предприятий позволит в большей мере овладеть профессиональными компетенциями на высоком уровне, расширит их личный опыт и возможности профессионального развития.

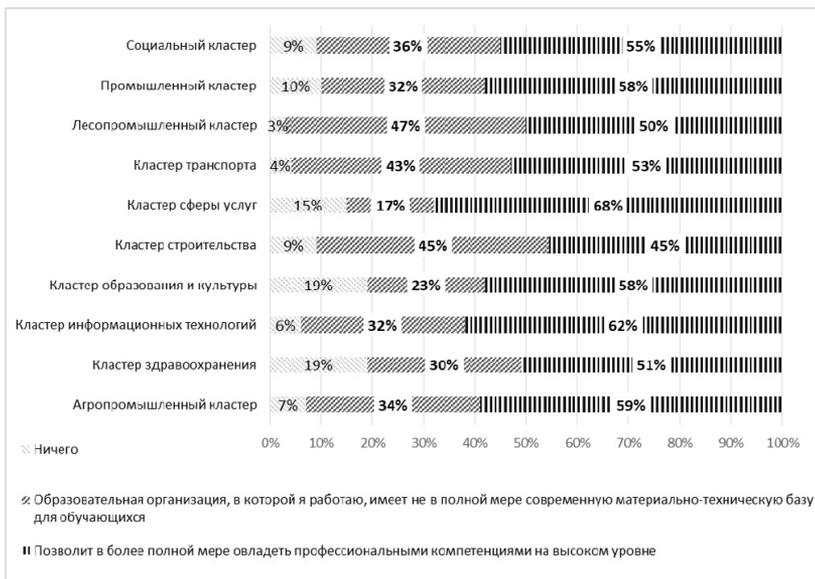


Рисунок 3. Ответы работников ПОО на вопрос «Что может дать лично вам использование материально-технической базы других организаций/предприятий?»

Работники Лесопромышленного кластера (47%), Кластера строительства (45%) и Кластера транспорта (43%) испытывают больше недовольства МТБ своей организации, чем работники других кластеров, больше 40% из них ответили, что образовательная организация, в которой они работают, «имеет не в полной мере современной материально-технической базы. Возможность использования МТБ других организаций/предприятий будет способствовать восполнению этих пробелов». Работники Кластера здравоохранения (19%), Кластера образования и культуры (19%) и Кластера сферы услуг (15%), по всей видимости, совершенно довольны состоянием и возможностями МТБ

своих организаций, поскольку считают, что использование МТБ других образовательных организаций или предприятий ничего лично им не даст, поскольку образовательная организация, в которой они работают, и так имеет хорошую МТБ. Работники ПОО других кластеров выбрали этот вариант ответа в диапазоне 3–10%.

Для нашего исследования и для повышения эффективности управления модернизацией сферы СПО Томской области на основе кластерной политики, на наш взгляд, представляется важным проанализировать ответы обучающихся на вопрос «Есть ли необходимость, чтобы преподаватели/мастера производственного обучения других профессиональных образовательных организаций работали с вами в качестве наставников в целях повышения качества образования?». Большинство студентов всей системы в целом ответили на этот вопрос «Да» (66%). В разрезе кластеров тоже большого разброса в ответах на этот вопрос в процентном отношении нет: от 51% (Кластер информационных технологий) до 77% (Промышленный кластер) студентов хотели бы иметь наставниками преподавателей/мастеров производственного обучения из других профессиональных образовательных организаций в целях повышения качества образования. Эта тенденция (рис. 4) может говорить о том, что студенты системы СПО стремятся повышать свои компетенции, в частности, и с помощью наставников из других ПОО, предприятий.

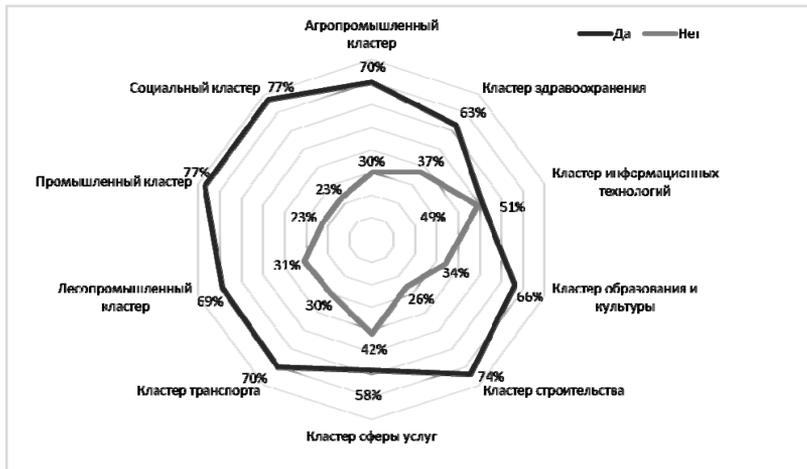


Рисунок 4. Ответы студентов на вопрос «Есть ли необходимость, чтобы преподаватели/мастера производственного обучения других профессиональных образовательных организаций работали с вами в качестве наставников в целях повышения качества образования?»

На аналогичный вопрос для работников ПОО «Есть ли необходимость, чтобы преподаватели/мастера производственного обучения других профессиональных образовательных организаций или промышленных партнеров работали с вами в качестве наставников в целях повышения качества образования?» работники ПОО ответили иначе, чем студенты. В разрезе кластеров ответы работников ПОО распределились так, как показано на рис. 5.

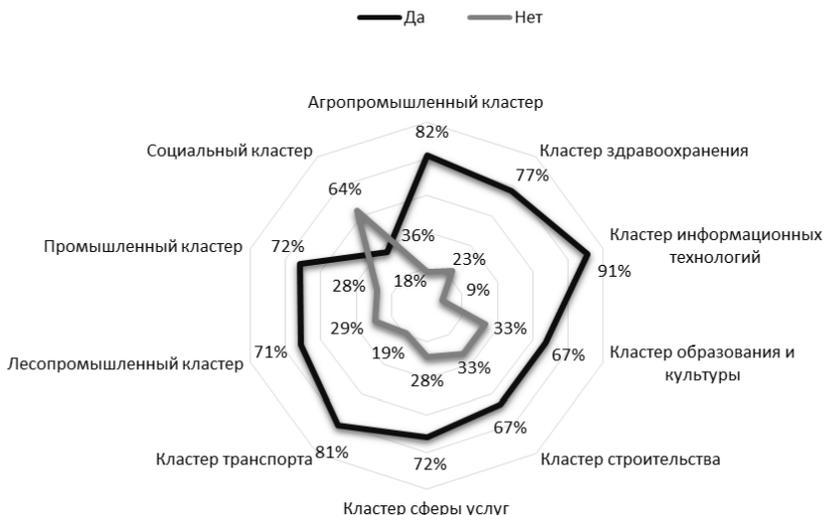


Рисунок 5. Ответы работников на вопрос «Есть ли необходимость, чтобы преподаватели/мастера производственного обучения других профессиональных образовательных организаций работали с вами в качестве наставников в целях повышения качества образования?»

Как видно из двух диаграмм на рисунках 4 и 5, ответы студентов и работников ПОО практически не коррелируют друг с другом: обозначения «нет» и «да» развернуты по отношению друг к другу в разные стороны. Работники Социального кластера в наименьшей степени (36%), чем другие, хотят иметь наставников из других профессиональных образовательных организаций или промышленных партнеров. А вот работники Кластера информационных технологий в наибольшей степени (91%) заинтересованы в наставничестве со стороны других профессиональных образовательных организаций или промышленных партнеров – они аргументируют это тем, что наставничество позволит увидеть другие подходы к обучению студентов.

Выводы

Представленные выше результаты анализа проведенного опроса позволяют сделать ряд общих выводов.

1. Недостаточной является информированность педагогов и обучающихся ПОО Томской области о целях кластерной политики в сфере СПО региона, о предназначении, особенностях функционирования ООК СПО.
2. Состояние понимания педагогами и обучающимися ПОО сущности и социально-экономического значения кластерной политики в системе СПО, а также их заинтересованность в субъектной включенности в процессы функционирования ООК СПО в разрезе сравнения данных характеристик функционирующих в регионе кластеров разное.
3. Можно предположить, что ключевой причиной, обуславливающей вовлеченность представителей сообщества ПОО в процессы ООК, является мотивированность руководителя в личной причастности к работе, связанной с формированием понимания педагогами и обучающимися значения кластерной политики и ее образовательного потенциала для профессионального развития, включая содействие их успешной профессионализации и интеграции в региональные рынки труда.
4. Для решения задач повышения уровня субъектной включенности педагогов и обучающихся ПОО в процессы кластерно-сетевое взаимодействия необходимо провести корректирующие мероприятия разъяснительно-мотивирующего характера.

Заключение

Реализация кластерной политики в СПО России на региональном уровне имеет глобальные сценарии, отражающие специфику региональной нормативно-правовой базы, кластерный дизайн этой системы, особенности функционирования ООК как особого типа сообществ, интегрирующих профессионально-образовательные организации и предприятия реального сектора экономики конкретного региона.

Важнейшим условием эффективности решения задач развития кластерно-сетевых форматов взаимодействия в региональных практиках СПО выступает зрелость (осознанность, мотивированность, поведенческая проявленность) субъектной позиции сотрудников и обучающихся профессиональных образовательных организаций.

Продуктивность управленческих мер, связанных с укреплением субъектной позиции педагогов и обучающихся в региональных практиках реализации кластерной политики в системе СПО, будет усилена при использовании программно-целевых инструментов. Использование

таких инструментов, включающих и аналитическую, и исследовательскую, и методическую, и образовательную компоненты, составляет предмет наших дальнейших научно-педагогических исследований и разработок, причем данные исследования, по нашему мнению, целесообразно проводить в логике междисциплинарности.

Список литературы

1. Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». – URL: <https://www.consultant.ru/> (дата обращения: 21.11.2022). – Режим доступа: Правовая система «КонсультантПлюс». – Текст: электронный.
2. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 26.09.2022) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». – URL: <https://www.consultant.ru/> (дата обращения: 21.11.2022). – Режим доступа: Правовая система «КонсультантПлюс». – Текст: электронный.
3. Закон Томской области «О промышленной политике в Томской области» от 4 мая 2016 года № 44-ОЗ (в ред. 13.07.2021). – URL: <http://kodeks.tomsk.gov.ru/9518/> (дата обращения: 21.11.2022). – Режим доступа: Электронная справочно-правовая база «Законодательство Томской области и г. Томска». – Текст: электронный.
4. Стратегия социально-экономического развития Томской области до 2030 года (утверждена постановлением Законодательной Думы Томской области от 26.03.2015 г. № 2580). – URL: <https://tomsk.gov.ru/ctategija-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitija-tomskoj-oblasti-do-2030-goda> (дата обращения: 21.11.2022). – Режим доступа: Интернет-портал Администрации Томской области. – Текст: электронный.
5. Распоряжение Администрации Томской области «Об утверждении перечня компетенций опережающей профессиональной подготовки, соответствующих приоритетам развития экономики Томской области» от 31.07.2019 № 463-ра (в ред. 24.06.2022). – URL: <http://kodeks.tomsk.gov.ru/9518/> (дата обращения: 21.11.2022). – Режим доступа: Электронная справочно-правовая база «Законодательство Томской области и г. Томска». – Текст: электронный.
6. Об итогах конкурса лучших практик создания и реализации региональных образовательных кластеров. – URL: <https://ирпо.пф/activities/itogikonkursa-luchshih-praktik-sozdaniya-i-realizatsii/> (дата обращения: 21.11.2022). – Режим доступа: Институт развития профессионального образования. – Текст: электронный.
7. Образовательно-отраслевой кластер: новая практика управления системой профессионального образования Томской области: сб. документов и материалов [Текст] / Ю.В. Калинин, В.А. Елисеев, Е.В. Ивонина. – Томск: Живая витрина, 2021. – 121 с.

8. *Ананьина Ю.В.* Образовательная среда: развитие образовательной среды СПО в условиях сетевой кластерной интеграции [Текст] / Ю. В. Ананьина, В. И. Блинов, И. С. Сергеев / под ред. В.И. Блинова. – М.: Аванглион-принт. – 2012. – 152 с.
9. *Древинг С.Р.* Кластерная концепция устойчивого развития экономики. – СПб.: Изд-во СПб. гос. унив-та. – 2009. – 217 с.
10. *Маерина И.А., Закирзянов Т.Р., Николаев В.А., Масюков О.А., Янькин Д.В.* Характеристики образовательно-отраслевого кластера в рамках реализации концепции опережающего обучения // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 1. – С. 122–131.
11. *Мухаметзянова Г.В., Шайдуллина А.Р.* Кластеризация региональной системы непрерывного профессионального образования // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина». – 2008. – № 6-2. – С. 14–18.
12. *Сафин Р.С.* Научно-методическое обеспечение инновационного развития образовательного кластера в условиях интеграции науки, образования и производства (для руководителей, преподавателей и мастеров производственного обучения учреждений системы профессионального образования, научных работников и аспирантов) [Текст] / Р.С. Сафин, А.Р. Масалимова, Р.Г. Зеляева, Е.Л. Матухин. – Научно-метод. пособие / под ред. Г.И. Ибрагимова. – Казань: Изд-во Данис. – 2014. – 178 с.
13. *Кривых С.В., Кирпичникова А.В.* Кластерный подход в профессиональном образовании [Текст]: монография / С.В. Кривых, А.В. Кирпичникова. – СПб.: ИИОУ. – 2015. – 140 с.
14. *Рычихина Н.С.* Образовательный кластер как стратегия развития сферы образования // Профессиональное образование. – 2014. – №19 (346). – С. 39–46.
15. Распоряжение Администрации Томской области от 14.06.2018 г. № 389-ра (в ред. 13.07.2020 г.) «О Координационном совете по кадровому обеспечению экономики Томской области». – URL: <https://tomsk.gov.ru/documents/front/view/id/50119> (дата обращения: 21.11.2022). – Режим доступа: Интернет-портал Администрации Томской области. – Текст: электронный.
16. Распоряжение Департамента профессионального образования Томской области от 26.10.2020 г. № 465 «Об утверждении Положения об образовательно-отраслевом кластере». – URL: <http://unpo-tomsk-gov.ru.lgb.ru/Pages/Details/42> (дата обращения: 21.11.2022). – Режим доступа: Департамент профессионального образования Томской области. – Текст: электронный.
17. Распоряжение Департамента профессионального образования Томской области от 15.03.2021 г. № 149 «О внесении изменений в распоряжение Департамента профессионального образования Томской области

от 14.01.2021 № 16». – URL: <http://unpo-tomsk-gov-ru.lgb.ru/Pages/Details/42> (дата обращения: 21.11.2022). – Режим доступа: Департамент профессионального образования Томской области. – Текст: электронный.

18. *Смышляева Л.Г., Калинин Ю.В., Матвеев Д.М.* Проектирование изменений в системе профессионального образования региона: кластерный подход // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 6. – С. 84–94.
19. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность: монография. – М.: Политиздат. – 1977. – 130 с.
20. *Скорнякова Э.Р.* Управление современной школой на примере образовательного кластера // IX Международная научно-практическая конференция «Проблемы и перспективы развития образования в России». – [Текст] / Э.Р. Скорнякова. – Новосибирск. – 2011.
21. Распоряжение Департамента профессионального образования Томской области от 04.04.2022 № 65–1819 «О направлении материалов для проведения анкетирования». – URL: <http://unpo-tomsk-gov-ru.lgb.ru/Pages/Details/42> (дата обращения: 21.11.2022). – Режим доступа: Департамент профессионального образования Томской области. – Текст: электронный.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Калинюк Юрий Владимирович – начальник Департамента профессионального образования Томской области, Томск, Россия.

E-mail: kalinyuk1980@mail.ru

Матвеев Дмитрий Михайлович – кандидат исторических наук, доцент, старший научный сотрудник Института развития педагогического образования ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия.

E-mail: dmmatveev@inbox.ru

Смышляев Алексей Викторович – кандидат биологических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой физкультурно-спортивных дисциплин ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия.

E-mail: sav220964@gmail.com

CLUSTER POLICY IN THE REGIONAL SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION: PECULIARITIES OF SUBJECTIVE INVOLVEMENT OF TEACHERS AND STUDENTS

KALINYUK Y.V., MATVEEV D.M., SMYSHLYAEV A.V.

The authors outline urgency of the target dominant practice of training workers for the country's economy in the focus of system integration of secondary vocational education (SVE) and industrial partners – enterprises of various production sectors. The authors provide a theoretical substantiation for the transformation of regional systems of SVE based on cluster policy as an effective managerial mechanism of such cooperation to increase the efficiency of retraining of SVE graduates in the workplace.

The authors present the experience in implementing cluster policy in SVE of the Tomsk Region, including basic elements of the regional normative-legal base, cluster design of this system, and regional features of the functioning of educational-industrial clusters as a special type of communities that integrate professional and educational organizations and enterprises of the real sector. The authors actualized the need to develop new scientific and pedagogical knowledge, reflecting the features of educational interaction, as well as educational and pedagogical activities of the subjects of SVE in the logic of the principles of cluster policy to modernize this area of education in accordance with the socio-economic priorities of the country and its territories. This research presents the search-and-statement stage of the complex pedagogical experiment related to scientific and pedagogical research on the problem of developing regional practices of SVE based on cluster-network interaction. Moreover, the research analyzes the empirical data that reflect the peculiarities of the subjective involvement of teachers and students of vocational educational organizations of the region in the implementation of cluster policy tasks in the system of SVE. Additionally, the research outlines the tasks to develop the involvement of teachers and students in the functioning of educational and sectoral clusters. The research methods include theoretical analysis, comparative legal method, survey (questionnaire), expert method, and focus groups.

Keywords: regional economy; vocational education; cluster approach; regional practices of SVE; vocational educational organization; SVE students; SVE teachers; subjects of educational interaction; education-industry cluster; cluster-network interaction.

References

1. Ukaz Prezidenta RF ot 02.07.2021 № 400 «O Strategii natsional'noi bezopasnosti Rossiiskoi Federatsii». – URL: [https://www.consultant.ru/ \(data obrashcheniya: 21.11.2022\)](https://www.consultant.ru/(data obrashcheniya: 21.11.2022)). – Rezhim dostupa: Pravovaya sistema «Konsul'tantPlyus». – Tekst: elektronnyi.
2. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 26.12.2017 № 1642 (red. ot 26.09.2022) «Ob utverzhdenii gosudarstvennoi programmy Rossiiskoi Federatsii «Razvitie obrazovaniya». – URL: [https://www.consultant.ru/ \(data obrashcheniya: 21.11.2022\)](https://www.consultant.ru/(data obrashcheniya: 21.11.2022)). – Rezhim dostupa: Pravovaya sistema «Konsul'tantPlyus». – Tekst: elektronnyi.
3. Zakon Tomskoi oblasti «O promyshlennoi politike v Tomskoi oblasti» ot 4 maya 2016 goda № 44-OZ (v red. 13.07.2021). – URL: [http://kodeks.tomsk.gov.ru/9518/ \(data obrashcheniya: 21.11.2022\)](http://kodeks.tomsk.gov.ru/9518/(data obrashcheniya: 21.11.2022)). – Rezhim dostupa: Elektronnaya spravochno-pravovaya baza «Zakonodatel'stvo Tomskoi oblasti i g. Tomsk». – Tekst: elektronnyi.
4. Strategiya sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Tomskoi oblasti do 2030 goda (utverzhdena postanovleniem Zakonodatel'noi Dumy Tomskoi oblasti ot 26.03.2015 g. № 2580). – URL: [https://tomsk.gov.ru/ctstrategiya-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitija-tomskoj-oblasti-do-2030-goda \(data obrashcheniya: 21.11.2022\)](https://tomsk.gov.ru/ctstrategiya-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitija-tomskoj-oblasti-do-2030-goda (data obrashcheniya: 21.11.2022)). – Rezhim dostupa: Internet-portal Administratsii Tomskoi oblasti. – Tekst: elektronnyi.

5. Rasporyazhenie Administratsii Tomskoi oblasti «Ob utverzhdanii perechnya kompetentsii operezhayushchei professional'noi podgotovki, sootvetstvuyushchikh prioriteta razvitiya ekonomiki Tomskoi oblasti» ot 31.07.2019 № 463-ra (v red. 24.06.2022). – URL: <http://kodeks.tomsk.gov.ru/9518/> (data obrashcheniya: 21.11.2022). – Rezhim dostupa: Elektronnaya spravочно-pravovaya baza «Zakonodatel'stvo Tomskoi oblasti i g. Tomsk». – Tekst: elektronnyi.
6. Ob itogakh konkursa luchshikh praktik sozdaniya i realizatsii regional'nykh obrazovatel'nykh klasterov. – URL: <https://irpo.rf/activities/itogi-konkursa-luchshih-praktik-sozdaniya-i-realizatsii/> (data obrashcheniya: 21.11.2022). – Rezhim dostupa: Institut razvitiya professional'nogo obrazovaniya. – Tekst: elektronnyi.
7. Obrazovatel'no-otraslevoi klaster: novaya praktika upravleniya sistemoi professional'nogo obrazovaniya Tomskoi oblasti: sb. dokumentov i materialov [Tekst] / Yu.V. Kalinyuk, V.A. Eliseev, E.V. Ivonina. – Tomsk: Zhivaya vitrina, 2021. – 121 s.
8. *Anan'ina Yu.V.* Obrazovatel'naya sreda: razvitie obrazovatel'noi sredy SPO v usloviyakh setevoi klasternoi integratsii [Tekst] / Yu. V. Anan'ina, V. I. Blinov, I. S. Sergeev / pod red. V.I. Blinova. – M.: Avanglion-print. – 2012. – 152 s.
9. *Dreving S.R.* Klaster'naya kontseptsiya ustoichivogo razvitiya ekonomiki. – SPb.: Izd-vo SPb. gos. univ-ta. – 2009. – 217 s.
10. *Mavrina I.A., Zakirzyanov T.R., Nikolaev V.A., Masyukov O.A., Yan'kin D.V.* Kharakteristiki obrazovatel'no-otraslevogo klastera v ramkakh realizatsii kontseptsii operezhayushchego obucheniya // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. – 2018. – № 1. – S. 122–131.
11. *Mukhametzyanova G.V., Shaidullina A.R.* Klasterizatsiya regional'noi sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya // Vestnik Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego professional'nogo obrazovaniya «Moskovskii gosudarstvennyi agroinzhenernyi universitet im. V.P. Goryachkina». – 2008. – № 6-2. – S. 14–18.
12. *Safin R.S.* Nauchno-metodicheskoe obespechenie innovatsionnogo razvitiya obrazovatel'nogo klastera v usloviyakh integratsii nauki, obrazovaniya i proizvodstva (dlya rukovoditelei, prepodavatelei i masterov proizvodstvennogo obucheniya uchrezhdenii sistemy professional'nogo obrazovaniya, nauchnykh rabotnikov i aspirantov) [Tekst] / R.S. Safin, A.R. Masalimova, R.G. Zelyaeva, E.L. Matukhin. – Nauchno-metod. posobie / pod red. G. I. Ibragimova. – Kazan': Izd-vo Danis. – 2014. – 178 s.
13. *Krivykh S.V., Kirpichnikova A.V.* Klaster'nyi podkhod v professional'nom obrazovanii [Tekst]: monografiya / S.V. Krivykh, A.V. Kirpichnikova. – SPb.: INOV. – 2015. – 140 s.
14. *Rychikhina N.S.* Obrazovatel'nyi klaster kak strategiya razvitiya sfery obrazovaniya // Professional'noe obrazovanie. – 2014. – №19 (346). – S. 39–46.
15. Rasporyazhenie Administratsii Tomskoi oblasti ot 14.06.2018 g. № 389-ra (v red. 13.07.2020 g.) «O Koordinatsionnom sovete po kadrovomu obespecheniyu

- ekonomiki Tomskoi oblasti». – URL: <https://tomsk.gov.ru/documents/front/view/id/50119> (data obrashcheniya: 21.11.2022). – Rezhim dostupa: Internet-portal Administratsii Tomskoi oblasti. – Tekst: elektronnyi.
16. Rasporyazhenie Departamenta professional'nogo obrazovaniya Tomskoi oblasti ot 26.10.2020 g. № 465 «Ob utverzhdenii Polozheniya ob obrazovatel'no-otraslevom klustere». – URL: <http://unpo-tomsk-gov-ru.lgb.ru/Pages/Details/42> (data obrashcheniya: 21.11.2022). – Rezhim dostupa: Departament professional'nogo obrazovaniya Tomskoi oblasti. – Tekst: elektronnyi.
 17. Rasporyazhenie Departamenta professional'nogo obrazovaniya Tomskoi oblasti ot 15.03.2021 g. № 149 «O vnesenii izmenenii v rasporyazhenie Departamenta professional'nogo obrazovaniya Tomskoi oblasti ot 14.01.2021 № 16». – URL: <http://unpo-tomsk-gov-ru.lgb.ru/Pages/Details/42> (data obrashcheniya: 21.11.2022). – Rezhim dostupa: Departament professional'nogo obrazovaniya Tomskoi oblasti. – Tekst: elektronnyi.
 18. *Smyshlyayeva L.G., Kalinyuk Yu.V., Matveev D.M.* Proektirovanie izmenenii v sisteme professional'nogo obrazovaniya regiona: klasternyi podkhod // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. – 2021. – № 6. – S. 84–94.
 19. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost': monografiya. – M.: Politizdat. – 1977. – 130 s.
 20. *Skornyakova E.R.* Upravlenie sovremennoi shkolei na primere obrazovatel'nogo klastera // IX Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii». – [Tekst] /E.R. Skornyakova. – Novosibirsk. – 2011.
 21. Rasporyazhenie Departamenta professional'nogo obrazovaniya Tomskoi oblasti ot 04.04.2022 № 65–1819 «O napravlenii materialov dlya provedeniya anketirovaniya». – URL: <http://unpo-tomsk-gov-ru.lgb.ru/Pages/Details/42> (data obrashcheniya: 21.11.2022). – Rezhim dostupa: Departament professional'nogo obrazovaniya Tomskoi oblasti. – Tekst: elektronnyi.

ABOUT THE AUTHORS

Kalinyuk Yuri.V. – Head of the Department of Vocational Education of the Tomsk Region, Tomsk, Russia.
E-mail: kalinyuk1980@mail.ru

Matveyev Dmitry M. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Senior Research Fellow, Institute for Development of Teacher Education, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia.
E-mail: dmmatveev@inbox.ru

Smyshlyayev Aleksei. V. – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Acting Head of the Department of Physical Education and Sports Disciplines, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia.
E-mail: sav220964@gmail.com

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.И. ХАЧИКЯН, С.А. МАРТЪЯНОВА, Е.Г. ВРУБЛЕВСКАЯ

Мониторинг выпускных квалификационных работ: предварительные итоги, перспективы¹

(кафедра литературы ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», кафедра русской и зарубежной филологии ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»; Центр развития педагогического образования ФГБУ «Российская академия образования»;
e-mail: helena64@bk.ru; martyanova62@list.ru; veg67@mail.ru)

В статье представлены предварительные итоги мониторинга выпускных квалификационных работ студентов-бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование», предложена их интерпретация. Проанализированы извлеченные методом сплошной выборки образовательные программы 100 вузов (Положения о ГИА, Положения о ВКР) и тексты студенческих работ по программам магистратуры. В ходе мониторинга проверялись соответствие программ и работ требованиям ФГОС 3++ и Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. Были применены такие методы, как изучение научной литературы, документов, регламентирующих педагогическую деятельность в современном российском вузе, наблюдение, обобщение, анализ. Определено, какие из полученных результатов требуют уточнения и в каком аспекте. Выявлены проблемы реализации проектного и методического типа задач и построения связи научной студенческой работы с условиями социально-экономического развития регионов. Сформулированы предложения по усилению отдельных сторон педагогического процесса в ходе создания ВКР, намечены пути дальнейшего наблюдения над образовательными процессами. Изложены рекомендации по совершенствованию системы подготовки выпускных квалификационных работ студентами бакалаврских и магистерских программ. Особое внимание уделено проектным исследованиям, стартап-проектам, экспериментальной части работ выпускников.

Ключевые слова: педагогическое образование; выпускная квалификационная работа; федеральный государственный образовательный стандарт 3++; Концепция подготовки; педагогические кадры; прогнозирование; развитие; бакалавриат; магистратура; мониторинг.

¹ Работа выполнена в рамках проекта «Разработка методологии и реализации программы мониторингового исследования состояния педагогических образовательных программ в условиях перехода на ФГОС 3++ в системе университетского образования» в ходе реализации государственного задания РАО на 2022 год, утвержденного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации.

Введение

Актуальность проведенного исследования обусловлена целым рядом факторов. Его необходимость продиктована, во-первых, вызовами сегодняшнего дня, о которых говорят философы, психологи, педагоги. Университетское образование рассматривается как целостная система, у которой есть свои цели, принципы. Оно и связано с опытом отечественного преподавания, и наделено открытостью по отношению к практике мирового преподавания, прежде всего, развитых стран. Особую ценность при этом приобретают «прогностические предложения», включающие модели, образцы дальнейшего развития системы, выполненные на основе анализа текущих процессов [1, с. 20]. Именно в этих условиях формируется современная система подготовки бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование». Вместе с тем текущие процессы нуждаются в постоянном наблюдении, оценке качества, обсуждении преимуществ и возможных рисков.

Во-вторых, очевиден «беспрецедентный» характер вызовов, с которыми пришлось столкнуться системе педагогического образования в недавнее время (переход к дистанционной форме обучения в связи с пандемией). «Мы все, как человеческое общество, – пишет В.П. Борисенков, – внезапно осознали бесплодность утопий, но мы все отчаянно нуждаемся в обретении пути преодоления сложившейся ситуации» [2, с. 3]. Ответом на вызовы времени стало проведение конференций и форумов, издание коллективных монографий, выработка стратегий и концепций развития педагогического образования.

Так, 24 июня 2022 года распоряжением Правительства РФ от 24 июня 2022 года (№ 1688-р) была утверждена Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (далее – Концепция). Документ содержит общие положения, описание современного состояния системы подготовки педагогических кадров в Российской Федерации, целей, принципов и задач Концепции, основных мероприятий, обсуждение механизмов и этапов реализации, планируемые результаты [3].

В документе подчеркивается, что подготовка будущих педагогов отражает как изменения социокультурной ситуации (в России, в мире в целом), так и совершенствование системы общего образования. Следовательно, содержательные и структурные особенности подготовки «требуют постоянной трансформации», движения от старого к новому, модернизации [3].

О мониторинге происходящих в педагогическом образовании процессов на страницах Концепции говорится неоднократно. Организация и проведение мониторинговых исследований является одним из основных механизмов реализации Концепции.

На сегодняшний день мы располагаем целым рядом научных статей, авторы которых говорят о трудностях написания выпускных квалификационных работ (далее – ВКР) студентами современных российских вузов, делятся собственным опытом преодоления проблем [4; 5; 6; 7].

Все это только повышает актуальность проделанной работы, материалы которой мы собираемся обсудить. Целью проведенного мониторинга был анализ образовательных программ 100 вузов по направлению «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата и магистратуры) с тем, чтобы содействовать развитию и трансформации педагогического образования с учетом актуальной общенациональной и глобальной повестки. Для достижения цели нами были поставлены следующие задачи: проанализировать степень соответствия Программ ГИА и Положений о ВКР, размещенных на сайтах вузов, требованиям федерального государственного образовательного стандарта поколения 3++; проанализировать выборочные тексты ВКР, предоставленные вузами по запросу; определить, какие из полученных результатов нуждаются в уточнении и конкретизации; наметить пути дальнейшего мониторинга.

Материалы и методы

Материалом проведенной работы послужили выборочные тексты ВКР студентов российских вузов. В ходе исследования были использованы и применены такие методы, как изучение научной литературы, документов, регламентирующих педагогическую деятельность в современном российском вузе, наблюдение, обобщение, анализ.

Результаты и обсуждение

Бакалавриат: программы ГИА

Для проверки были выбраны и проанализированы образовательные программы 100 вузов по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки. Преимущественное внимание уделялось Положениям о ГИА и Положениям о ВКР, входящим в состав Основной профессиональной образовательной программы (далее – ОПОП).

Нами было выявлено, что программы ГИА подготовлены таким образом, чтобы проведенная студентами работа действительно подтвердила сформированность навыков, умений и компетенций в соответствии с ФГОС ВО. Во всех проанализированных документах прописаны требования к структуре и содержанию ВКР, прокомментированы обязательные компоненты вводной части работы (актуальность, новизна, цель, задачи, предмет, объект, исследования, методология). При этом требования к составу Государственной аттестационной комиссии (далее – ГАК) соответствуют критериям стандарта.

В качестве положительного примера следует отметить программу ГИА Бирского филиала ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», 44.03.05, «Математика. Экономика». В программе ГИА отмечены цели аттестации, дается компетентностная характеристика выпускника, подчеркивается, что работа должна быть актуальной, связанной с решением профессиональных задач. Сформированность компетенций является главным критерием при определении общей оценки.

Было также обнаружено, что тематика ВКР в рамках одного направления/ профиля существенно различается. Примерная тематика всех ВКР нацеливает студентов на выполнение практико-ориентированных задач: «Методика организации обучения решению показательных уравнений, неравенств и их систем в школьном курсе математики», «Педагогические условия организации укрупнения дидактических единиц учебного материала в школьной практике обучения математике», «Методические рекомендации организации дифференциации обучения математике в школьной практике», «Преимущество и недостатки ЕГЭ как форма итогового контроля», «Разработка и апробация элективного курса «Исследования производных для решения задач с параметрами» и др.

В Положениях о ГИА, выбранных нами для анализа, регламентируется порядок утверждения темы (издание приказа по университету не позднее 6 месяцев до защиты), принципы взаимодействия студента и научного руководителя.

В ходе анализа было установлено, что отдельные вузы (например, ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта» (44.03.05, «Технология. Дополнительное образование, техническое и художественно-эстетическое творчество») четко обозначили требования к защите научного доклада и даже разработали отдельное Положение о ВКР для бакалавриата, магистратуры, специалитета, выполняемой в форме стартапа. Этот опыт представляется уникальным, инновационным, заслуживающим более пристального изучения и, возможно, рекомендаций к внедрению в других вузах.

В современных российских вузах активно практикуются работы, реализующие проектный тип задач, предусмотренный ФГОС. Эта довольно новая форма работы, к сожалению, пока не получила ни своего удовлетворительного теоретического обсуждения, ни практических рекомендаций. Нередко вузовские преподаватели, узнавая о необходимости увеличения числа проектных работ, недоумевают, так как четкие разъяснения о содержании и форме проекта, как правило, отсутствуют. Это приводит к нежелательным разногласиям между членами ГАК и преподавательским коллективом. Каково количество участников проекта, какой должна быть мотивация участников временного научного объединения, должна ли проектная работа группы студентов включать

общую теоретическую часть, как должен быть оформлен окончательный результат («готовый продукт») исследования (учебно-методическая разработка, памятка, система заданий, экскурсия) – все эти далеко не праздные вопросы требуют предварительного обсуждения. Они возникают в силу отсутствия отдельного документа, содержащего требования к ВКР проектного характера.

Вместе с тем приходится констатировать, что не во всех проанализированных ГИА разработаны принципы подготовки и критерии оценивания проектной работы. Практически ничего не говорится о региональном компоненте исследований, о необходимости учитывать особенности социально-экономического развития региона. ВКР, как правило, включает в себя экспериментальную часть, однако в проверенных документах отсутствует описание экспериментальной деятельности и ее стадий.

Полученная нами картина является неполной, так как мы не имеем возможности судить о результативности ОПОП: студенты-бакалавры, обучающиеся по ФГОС 3++, еще не успели написать свои итоговые исследования. Полагаем целесообразным обратиться к ним на следующем этапе мониторинга.

Магистратура: программы ГИА

Проанализировав Программ ГИА для магистерских программ, мы выявили, что тематика, структура и требования к ВКР в рамках одного направления / профиля имеют практико-ориентированный характер. Требования к составу ГАК соответствуют критериям ФГОС 3++.

В некоторых университетах отдельные Положения о ГИА для магистратуры отсутствуют, авторы ОПОП ограничились рабочей программой «Государственная итоговая аттестация Выполнение и защита выпускной квалификационной работы». Как правило, такая картина складывается на заочных отделениях. Вместе с тем именно студенты-заочники нуждаются в усиленной методической поддержке и сопровождении.

Существенным недостатком проверенных работ является отказ от экзамена как итоговой формы контроля. Соотношение между программами, предусматривающими госэкзамен как форму контроля и ВКР, и программами, где итоговой формой контроля является только ВКР, меняется. Профессиональный экзамен, предваряющий защиту ВКР, реализуется только в 55 процентах работ от числа проверенных, в то время как Концепция предусматривает «внедрение в программы подготовки педагогических кадров профессионального (демонстрационного) экзамена» [3, с. 17].

Программа ГИА предполагает описание путей выполнения всех задач в соответствии с государственным стандартом. Однако не во всех

программах ГИА говорится о проектном и методическом типе задач, но чаще они отсутствуют и не реализуются. Нередко можно встретить рекомендации по оформлению третьей, практико-ориентированной главы, но невозможно найти рекомендации по подготовке проектных работ. Как и в Положениях о ГИА, в требованиях к оформлению ВКР на бакалавриате отсутствует описание различных стадий экспериментальной работы.

Нехватка четких требований позволяет предположить, что и сами представления о соответствующем виде работ не вполне определились, они нуждаются в дальнейшей теоретической рефлексии и четких формулировках.

ВКР: магистратура

Для мониторинга методом случайной выборки было выделено и проанализировано 50 ВКР следующих университетов: ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский университет имени Х.М. Бербекова», ФГБОУ ВО «Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского», ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина».

Тематическое содержание, структура просмотренных работ соответствовала Программе ГИА, а также педагогическим, проектным, методическим, организационно-управленческим, культурно-просветительским, научно-исследовательским задачам, предусмотренным ФГОС 3++. Введение, как правило, включало в себя обоснование актуальности ВКР, определение новизны, методологии, формулировку цели, задач, теоретической и практической значимости.

Каждая ВКР включала в себя 2 или 3 главы. Как правило, последние главы имели методический или опытно-экспериментальный характер, что позволяет в полной мере судить о степени сформированности компетенций в соответствии с ФГОС, освоении умений, знаний, навыков. Приведем в качестве примера работу, с нашей точки зрения, близкую к идеальной. Это работа А.А. Антонова «Дифференцированный контроль знаний как средство повышения мотиваций студентов при изучении физики» (ФГАОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского», 44.04.01, «Высшее образование: физика, математика, информатика»). Особенно ярко представлено в студенческом исследовании описание основных этапов эксперимента: констатирующий, поисковый, формирующий, анализ и интерпретация результатов. Теоретическая глава включает обсуждение основных принципов исследования и примеры, практическая – описание различных стадий эксперимента.

Выше, обсуждая итоги проверки Программ ГИА, мы отметили слабую связь целей и задач программ с социально-экономическими потребностями региона. И на уровне уже подготовленных и защищенных

работ наблюдается похожая картина: тематика просмотренных ВКР далеко не всегда отражает региональный компонент. Он, как правило, отчетливо сформулирован и выражен в работах краеведческого характера (ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», ФГАОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»), в тех случаях, когда студенты посвящают свои исследования изучению современных межнациональных и межкультурных проблем (ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»). Обратимся к ВКР О.В. Струковой «Историческое краеведение как элемент современного исторического образования» (ФГАОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»). В дипломном сочинении есть не только очевидный региональный компонент, но и обоснование его актуальности во вступительной части. От обсуждения этапов развития школьного исторического краеведения студентка переходит к актуализации исторического краеведения в контексте реализации национально-регионального компонента в системе образования РФ, а затем – к формам учебной работы, школьным курсам, возможностям школьных музеев, анализу учебных, научно-исследовательских, справочных изданий по истории Омского Прииртышья. Нельзя не заметить, что такие работы, скорее, являются исключением, чем правилом. Выбор темы ВКР – это свободное решение студента и научного руководителя, а в то же время любая работа нуждается в обосновании своей актуальности, во-первых, для научного сообщества, а во-вторых, для своего региона, конкретного образовательного учреждения.

Во многих ВКР региональный компонент ограничивается либо экспериментальной базой исследования, либо территориальными границами, в рамках которых был собран интерпретируемый материал. Иногда, определяя цели работы, студенты связывают ее со спецификой регионального компонента, но не могут соединить цель с конкретными задачами. Так, в звучащей весьма актуально дипломной работе, название которой звучит привлекательно и актуально, – «Интернет – субкультура хихикомори как вариант социокультурного эскапизма: специфика адаптации в образовании» – задача, связанная с изучением региональной картины бытования субкультуры, осталась несформулированной. Требуется дальнейшего обсуждения и поставленный А.В. Гавриловой вопрос о степени надежности эксперимента, особенно в исследованиях по направлению «Педагогическое образование» [8, с. 16].

В большинстве просмотренных работ указана экспериментальная основа проведенного исследования, есть серьезная апробация (выступления студентов на конференциях, семинарах, публикации статей), иногда встречаются целые главы и параграфы, посвященные, к примеру, истории или культуре своего края, но обоснование связи ВКР с условиями и задачами социально-экономического развития региона,

насущными потребностями либо проведено нечетко, либо вовсе отсутствует. Отсутствует и опора на конкретные документы регионов, содержащие стратегию и концепции их социально-экономического развития.

Вероятно, выход на региональное распространение опыта мог бы быть прописан в разделах введения и заключения, связанных с теоретической и практической значимостью исследований, но, к сожалению, авторы ВКР такую возможность для себя не предусмотрели.

Педагогические проекты хорошо представлены в ВКР ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина». В пяти проанализированных ВКР есть проектная часть, вызывающая особый интерес (школьные студии, школьные музеи, комплекс внеурочных занятий и т.д.). Теоретическим основаниям проектных работ посвящено большое количество статей современных исследователей. При этом отмечается, что потенциал проектного метода используется недостаточно эффективно [9, с. 86]. Возможно, столь небольшое число собственно проектных работ связано с недостаточной разработанностью документов, регламентирующих этот вид учебной работы, предусмотренный госстандартом.

Выводы

На основе проведенного анализа нами сформулированы следующие рекомендации:

- дополнить Программы ГИА рекомендациями по созданию ВКР проектного типа;
- углубить положения Программ ГИА, касающиеся методической части студенческого исследования;
- сформировать условия для более тесного взаимодействия научных исследований, выполняемых студентами, с концепцией и стратегией социально-экономического развития региона.
- включить в Программы ГИА требования к целям, задачам, структуре и основным частям эксперимента.
- расширить число Программ ГИА, ориентированных на подготовку стартап-проектов, в тех случаях, где это не противоречит содержанию профиля/программы.

Вместе с тем отдельные результаты выполненной работы требуют уточнения в определенных аспектах. Попробуем назвать их:

- В ходе дальнейшей работы следовало бы определить более точное число вузов, где проводится профессиональный экзамен как форма итогового контроля. Экзамен признан одним из эффективных средств проверки сформированности компетенций [10, с. 28]. Отказ от этой формы контроля, особенно на уровне бакалавриата, требует убедительного обоснования, доводов в пользу именно такого решения.

- Важно уточнить, насколько тесно программы ГИА связаны с особенностями социально-экономического развития регионов, в какой мере документы ОПОП опираются на существующие концепции развития.
- Необходимо конкретизировать, в каких вузах осуществляются проектные типы работ, с какими направлениями/профилями они связаны, существуют ли в вузе требования к подготовке и написанию проектных работ. Если же они отсутствуют, то было бы весьма желательным создание специальных документов.
- Требуется детализировать, как описываются и обсуждаются в ВКР различные стадии эксперимента.

Наше исследование представляет собой начальный этап большой работы. В перспективе планируется проанализировать Программы ГИА и ВКР бакалавриата, магистратуры и специалитета вузов Центрального федерального округа (далее – ЦФО). Приоритетное внимание будет уделено программам подготовки педагогов-логопедов и педагогов-дефектологов. Укажем эти направления и поясним причину их выбора:

- 1) Отражение в научно-исследовательской работе студентов региональных компонентов и связей с перспективами дальнейшего регионального строительства.

Причиной выбора данного направления стал тот факт, что региональная актуальность проверенных ВКР прослеживается недостаточно, требует детализации и конкретизации, в то время как Концепция предусматривает «обеспечение совместной деятельности образовательных организаций, реализующих программы подготовки педагогических кадров, и социальных партнеров – представителей общественно-деловых объединений, работодателей с учетом социально-экономических и научно-технологических приоритетов развития субъектов Российской Федерации и муниципальных образований, а также реализуемых в субъектах Российской Федерации или муниципальных образованиях социальных проектов и программ, включая региональные системы образования, в систему подготовки педагогических кадров» [3, с. 6–7].

- 2) Отражение в Программах ГИА и Положениях о ВКР проектного типа задач, соответствие проектных работ требованиям ФГОС ВО.

Необходимость проведения мониторинга в этом направлении вызвана тем, что в большинстве проанализированных работ отсутствует педагогический проект. Игнорирование проектных задач не позволяет сформировать исследовательские компетенции будущего педагога, предусмотренные ФГОС и Концепцией.

- 3) Отражение в Программах требований к методической части ВКР.

Внимание к этому аспекту вызвано тем, что во многих проанализированных программах соответствующие требования отсутствуют. Устранение выявленного недостатка поможет выработать единый подход

к механизмам и инструментам оценки качества образования и снизить дефицит опережающих научных исследований в сфере педагогического образования, повысить степень достоверности диагностики компетентности выпускников. Это тем более важно, что надежность и достоверность современной системы диагностики давно составляет проблему подготовки кадров в современном российском вузе [11; 12; 13].

В откликах на Концепцию для системы образования до 2030 года отмечалась важность компетентностного подхода [14]. Намеченные направления, на наш взгляд, будут способствовать реализации целей и задач Концепции: внедрению механизмов оценки готовности к профессиональной деятельности, созданию системы мониторинга результатов освоения студентами программ подготовки педагогических кадров, развитию педагогической магистратуры, обеспечивающей формирование и воспроизводство исследовательских компетенций в педагогической среде, включению педагогов-исследователей в актуальную национальную и глобальную исследовательскую повестку.

Вместе с тем осуществленный мониторинг поддерживает инновационную идею о необходимости подготовки и проведения демонстрационного профессионального экзамена, теоретические основы которого обсуждаются на протяжении последних лет, чаще всего – на материале среднего профессионального образования [15; 16; 17; 18].

В перспективе планируется проанализировать Программы ГИА и ВКР бакалавриата, магистратуры и специалитета вузов ЦФО. Целью анализа будет отражение в научно-исследовательской работе студентов региональных компонентов и связей с перспективами дальнейшего социально-экономического развития конкретного региона. Подобная работа обретает особую актуальность в связи с тем, что может сбалансировать возможные риски, возникающие в условиях разного рода кризисов [19; 20].

Список литературы

1. *Глузман А.В., Горбунова Н.В., Глузман А.А.* Содержание, структура и функции университетского педагогического образования // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2020. – № 4. – С. 19–36.
2. *Борисенков В.П.* Рождение стратегии развития педагогического образования: консолидированный ответ на вызов времени // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2020. – № 4. – С. 3–8.
3. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/>

- doc/404830447/ (дата обращения: 15.08.2022). – Режим доступа: Информационно-правовой портал «Гарант.ру». – Текст: электронный.
4. *Шарафутдинова Н.В., Донцов Д.А.* Методология и методика составления обучающимися выпускных квалификационных и дипломных работ (на примере психолого-педагогических специальностей) // Образовательные технологии (г. Москва). – 2018. – №1. – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-i-metodika-sostavleniya-obuchayuschimisya-vypusknyh-kvalifikatsionnyh-i-diplomnyh-rabot-na-primere-psihologo](https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-i-metodika-sostavleniya-obuchayuschimisya-vypusknyh-kvalifikatsionnyh-i-diplomnyh-rabot-na-primere-psihologo-vypusknyh-kvalifikatsionnyh-i-diplomnyh-rabot-na-primere-psihologo) (дата обращения: 24.09.2022). – Режим доступа: сайт «КиберЛенинка». – Текст: электронный.
 5. *Донцов Д.А., Шарафутдинова Н.В.* Методология и методика написания магистерских диссертаций по психолого-педагогическим направлениям профессиональной подготовки // Образовательные технологии (г. Москва). – 2018. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-i-metodika-napisaniya-magisterskih-dissertatsiy-po-psihologo-pedagogicheskim-napravleniyam-professionalnoy-podgotovki> (дата обращения: 24.09.2022). – Режим доступа: сайт «КиберЛенинка». – Текст: электронный.
 6. *Белозерцева Г.В., Карабутова Т.В.* Индивидуальное проектирование как метод реализации проектной деятельности при выполнении выпускной квалификационной работы // Образование. Карьера. Общество. – 2021. – № 3 (70). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnoe-proektirovanie-kak-metod-realizatsii-proektnoy-deyatelnosti-pri-vypolnenii-vypusknou-kvalifikatsionnoy-raboty> (дата обращения: 23.09.2022). – Режим доступа: сайт «КиберЛенинка». – Текст: электронный.
 7. *Боброва Н.А., Солодова Г.Г.* Выпускная квалификационная работа как форма научно-исследовательской деятельности студентов // Вестник КемГУ. – 2009. №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vypusknaya-kvalifikatsionnaya-rabota-kak-forma-nauchno-issledovatel'skoj-deyatelnosti-studentov> (дата обращения: 20.09.2022). – Режим доступа: сайт «КиберЛенинка». – Текст: электронный.
 8. *Гаврилова А.В.* Сравнительный анализ экспериментальной части магистерских выпускных квалификационных работ педагогического направления // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2021. – Т. 10. – № 39. – С. 14–23.
 9. *Овинова Л.Н., Шрайбер Е.Г., Колмакова В.С.* Педагогические условия реализации метода проектов в образовательном процессе вуза // Вестник ЮургУ. Сер. «Образование. Педагогические науки». – 2019. – Т. 11. – № 2. – С. 79–90.
 10. *Несына С.В.* Демонстрационный экзамен в подготовке будущих педагогов // Образовательный вестник «Сознание». – 2019. – Т. 21. – № 10. – С. 23–28.
 11. *Кривчанский И.Ф., Симан А.С.* Особенности государственной итоговой аттестации выпускников профессионально-педагогических

- образовательных программ // *Агроинженерия*. – 2020. – № 1 (95). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobnosti-gosudarstvennoy-itogovoy-attestatsii-vypusknikov-professionalno-pedagogicheskikh-obrazovatelnyh-programm> (дата обращения: 20.09.2022). – Режим доступа: сайт «КиберЛенинка». – Текст: электронный.
12. *Антипова Е.П., Шамало Т.Н.* Совершенствование Государственной итоговой аттестации будущих учителей на основе требований профессионального стандарта // *Педагогическое образование в России*. – 2018. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-gosudarstvennoy-itogovoy-attestatsii-buduschih-uchiteley-na-osnove-trebovaniy-professionalnogo-standarta> (дата обращения: 02.09.2022). – Режим доступа: сайт «КиберЛенинка». – Текст: электронный.
13. *Кондаурова И.К.* Государственная итоговая аттестация выпускников бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование» // *БГЖ*. – 2016. – № 2 (15). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-itogovaya-attestatsiya-vypusknikov-bakalavriata-napravleniya-podgotovki-pedagogicheskoe-obrazovanie> (дата обращения: 14.09.2022). – Режим доступа: сайт «КиберЛенинка». – Текст: электронный.
14. *Минина В.В.* Организационно-педагогические условия практико-ориентированной оценки результатов в профессиональном образовании. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31898> (дата обращения: 15.09.2022). – Режим доступа: сетевое издание «Современные проблемы науки и образования». – Текст: электронный.
15. *Петина О.Б.* Демонстрационный экзамен – инновационная форма практического обучения // *Образование. Карьера. Общество*. – 2017. – № 4 (55). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/demonstratsionnyy-ekzamen-innovatsionnaya-forma-prakticheskogo-obucheniya> (дата обращения: 20.09.2022). – Режим доступа: сайт «КиберЛенинка». – Текст: электронный.
16. *Фомицкая Г.Н.* Современные подходы к реализации независимой оценки профессиональных квалификаций // *Педагогический ИМИДЖ*. – 2019. – № 3 (44). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-realizatsii-nezavisimoy-otsenki-professionalnyh-kvalifikatsiy> (дата обращения: 24.11.2022). – Режим доступа: сайт «КиберЛенинка». – Текст: электронный.
17. *Андреев В.Е., Фейгина Э.Е.* Вопросы проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования в формате демонстрационного экзамена // *Профессиональное образование и рынок труда*. – 2017. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-provedeniya-gosudarstvennoy-itogovoy-attestatsii-po-obrazovatelnyim-programmam-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-v> (дата обращения: 20.09.2022). – Режим доступа: сайт «КиберЛенинка». – Текст: электронный.

18. *Наумкина В.А.* Демонстрационный экзамен по стандартам Ворлдскиллс: уверенный выход на рынок труда // Профессиональное образование и рынок труда. – 2018. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/demonstratsionnyu-ekzamen-po-standartam-vorlidskyls-uverennyu-vyhod-na-rynok-truda> (дата обращения: 20.09.2022). – Режим доступа: сайт «КиберЛенинка». – Текст: электронный.
19. *Бочко В.С.* Ускоряющие и сдерживающие факторы скоординированного и сбалансированного развития регионов // Экономика региона. – 2015. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uskoryayuschie-i-sderzhivayuschie-factory-skoordinirovannogo-i-sbalansirovannogo-razvitiya-regionov> (дата обращения: 20.09.2022). – Режим доступа: сайт «КиберЛенинка». – Текст: электронный.
20. *Ахмедуев А.Ш.* Проблемы чрезмерной поляризации уровня социально-экономического развития регионов России и императивы модернизации государственной региональной политики // РППЭ. – 2017. – № 6 (80). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-chrezmernoy-polyarizatsii-urovnya-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitiya-regionov-rossii-i-imperativy-modernizatsii> (дата обращения: 20.09.2022). – Режим доступа: сайт «КиберЛенинка». – Текст: электронный.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Хачикян Елена Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой литературы ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», Калуга, Россия.
E-mail: helena64@bk.ru

Мартьянова Светлана Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», Владимир, Россия.
E-mail: martyanova62@list.ru

Врублевская Елена Геннадьевна – доктор педагогических наук, доцент, руководитель Центра развития педагогического образования ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Россия.
E-mail: veg67@mail.ru

MONITORING OF FINAL QUALIFICATION WORKS: PRELIMINARY RESULTS AND PROSPECTS

KNASHIKYAN E.I., MARTYANOVA S.A., VRUBLEVSKAYA E.G.

The research presents the preliminary results of monitoring the final qualifying works of undergraduate and graduate students in the direction of «Pedagogical education»; their interpretation is proposed. The authors analyzed the educational programs of 50 universities extracted using the method of continuous sampling (Regulations on the State Final Certification, Regulations on the Final Qualifying Work) and texts of graduate student works. During the monitoring, the authors checked the compliance of programs and works with the requirements of the Federal State Educational Standard 3++ and the Concept for Training Pedagogical Personnel for the

Education System for the Period up to 2030. The research uses various methods such as the study of scientific literature and documents regulating pedagogical activity in a contemporary Russian universities, observation, generalization, and analysis. It is determined which of the obtained results require clarification and in what aspect. The authors revealed the problems of implementing the project and methodological type of tasks and building the connection between the scientific work of students and the conditions of socio-economic development of the regions are revealed. Next, the authors formulated proposals to strengthen certain aspects of the pedagogical process during the creation of the final qualification work, and outline ways to monitor educational processes further. Additionally, the authors provided recommendations for improving the preparation system of final qualification works by undergraduate and graduate students. Particular attention is paid to design research, start-up projects, and the experimental part of the graduates' work.

Keywords: pedagogical education; final qualification work; Federal State Educational Standard 3+; the Concept of Teacher Training; teaching staff; forecasting; development; undergraduate studies; graduate studies; monitoring.

References

1. *Gluzman A.V., Gorbunova N.V., Gluzman A.A.* Soderzhanie, struktura i funktsii universitetskogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. – 2020. – № 4. – S. 19–36.
2. *Borisenkov V.P.* Rozhdenie strategii razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya: konsolidirovannyi otvet na vyzov vremeni // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. – 2020. – № 4. – C. 3–8.
3. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24 iyunya 2022 g. № 1688-r O Kontseptsii podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 g. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (data obrashcheniya: 15.08.2022). – Rezhim dostupa: Informatsionno-pravovoi portal «Garant.ru». – Tekst: elektronnyi.
4. *Sharafutdinova N.V., Dontsov D.A.* Metodologiya i metodika sostavleniya obuchayushchimisya vypusnykh kvalifikatsionnykh i diplomnykh rabot (na primere psikhologo-pedagogicheskikh spetsial'nostei) // Obrazovatel'nye tekhnologii (g. Moskva). – 2018. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-i-metodika-sostavleniya-obuchayushchimisya-vypusnykh-kvalifikatsionnykh-i-diplomnykh-rabot-na-primere-psihologo> (data obrashcheniya: 24.09.2022). – Rezhim dostupa: sait «KiberLeninka». – Tekst: elektronnyi.
5. *Dontsov D.A., Sharafutdinova N.V.* Metodologiya i metodika napisaniya masterskikh dissertatsii po psikhologo-pedagogicheskim napravleniyam professional'noi podgotovki // Obrazovatel'nye tekhnologii (g. Moskva). – 2018. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

- metodologiya-i-metodika-napisaniya-magisterskih-dissertatsiy-po-psihologo-pedagogicheskim-napravleniyam-professionalnoy-podgotovki (data obrashcheniya: 24.09.2022). – Rezhim dostupa: sait «KiberLeninka». – Tekst: elektronnyi.
6. *Belozertseva G.V., Karabutova T.V.* Individual'noe proektirovanie kak metod realizatsii proektnoi deyatel'nosti pri vypolnenii vypusknnoi kvalifikatsionnoi raboty // *Obrazovanie. Kar'era. Obshchestvo.* – 2021. – № 3 (70). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnoe-proektirovanie-kak-metod-realizatsii-proektnoy-deyatelnosti-pri-vypolnenii-vypusknoy-kvalifikatsionnoy-raboty> (data obrashcheniya: 23.09.2022). – Rezhim dostupa: sait «KiberLeninka». – Tekst: elektronnyi.
 7. *Bobrova N.A., Solodova G.G.* Vypusknaya kvalifikatsionnaya rabota kak forma nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti studentov // *Vestnik KemGU.* – 2009. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vypusknaya-kvalifikatsionnaya-rabota-kak-forma-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-studentov> (data obrashcheniya: 20.09.2022). – Rezhim dostupa: sait «KiberLeninka». – Tekst: elektronnyi.
 8. *Gavrilova A.V.* Sravnitel'nyi analiz eksperimental'noi chasti magisterskikh vypusknikh kvalifikatsionnykh rabot pedagogicheskogo napravleniya // *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze.* – 2021. – T. 10. – № 39. – С. 14–23.
 9. *Ovinova L.N., Shraiber E.G., Kolmakova V.S.* Pedagogicheskie usloviya realizatsii metoda proektov v obrazovatel'nom protsesse vuza // *Vestnik YuurGU. Ser. «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki».* – 2019. – T. 11. – № 2. – С. 79–90.
 10. *Nesyina S.V.* Demonstratsionnyi ekzamen v podgotovke budushchikh pedagogov // *Obrazovatel'nyi vestkni «Soznanie».* – 2019. – T. 21. – № 10. – С. 23–28.
 11. *Krivchanskii I.F., Siman A.S.* Osobennosti gosudarstvennoi itogovoi attestatsii vypusknikov professional'no-pedagogicheskikh obrazovatel'nykh programm // *Agroinzheneriya.* – 2020. – № 1 (95). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-gosudarstvennoy-itogovoy-attestatsii-vypusknikov-professionalno-pedagogicheskikh-obrazovatelnykh-programm> (data obrashcheniya: 20.09.2022). – Rezhim dostupa: sait «KiberLeninka». – Tekst: elektronnyi.
 12. *Antipova E.P., Shamalo T.N.* Sovershenstvovanie Gosudarstvennoi itogovoi attestatsii budushchikh uchitelei na osnove trebovaniy professional'nogo standarta // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* – 2018. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-gosudarstvennoy-itogovoy-attestatsii-buduschiy-uchiteley-na-osnove-trebovaniy-professionalnogo-standarta> (data obrashcheniya: 02.09.2022). – Rezhim dostupa: sait «KiberLeninka». – Tekst: elektronnyi.
 13. *Kondaurova I.K.* Gosudarstvennaya itogovaya attestatsiya vypusknikov bakalavriata napravleniya podgotovki «Pedagogicheskoe obrazovanie» // *BGZh.* – 2016. – № 2 (15). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-itogovaya-attestatsiya-vypusknikov-bakalavriata>

- napravleniya-podgotovki-pedagogicheskoe-obrazovanie (data obrashcheniya: 14.09.2022). – Rezhim dostupa: sait «KiberLeninka». – Tekst: elektronnyi.
14. *Minina V.V.* Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya praktiko-orientirovannoi otsenki rezul'tatov v professional'nom obrazovanii. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31898> (data obrashcheniya: 15.09.2022). – Rezhim dostupa: setevoe izdanie «Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya». – Tekst: elektronnyi.
 15. *Petina O.B.* Demonstratsionnyi ekzamen – innovatsionnaya forma prakticheskogo obucheniya // Obrazovanie. Kar'era. Obshchestvo. – 2017. – № 4 (55). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/demonstratsionnyy-ekzamen-innovatsionnaya-forma-prakticheskogo-obucheniya> (data obrashcheniya: 20.09.2022). – Rezhim dostupa: sait «KiberLeninka». – Tekst: elektronnyi.
 16. *Fomitskaya G.N.* Sovremennye podkhody k realizatsii nezavisimoi otsenki professional'nykh kvalifikatsii // Pedagogicheskii IMIDZh. – 2019. – № 3 (44). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-realizatsii-nezavisimoy-otsenki-professionalnyh-kvalifikatsiy> (data obrashcheniya: 24.11.2022). – Rezhim dostupa: sait «KiberLeninka». – Tekst: elektronnyi.
 17. *Andreev V.E., Feigina E.E.* Voprosy provedeniya gosudarstvennoi itogovoi attestatsii po obrazovatel'nym programmam srednego professional'nogo obrazovaniya v formate demonstratsionnogo ekzamena // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. – 2017. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-provedeniya-gosudarstvennoy-itogovoy-attestatsii-po-obrazovatel'nym-programmam-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-v> (data obrashcheniya: 20.09.2022). – Rezhim dostupa: sait «KiberLeninka». – Tekst: elektronnyi.
 18. *Naumkina V.A.* Demonstratsionnyi ekzamen po standartam Worldskills: uverennyi vykhod na rynek truda // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. – 2018. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/demonstratsionnyy-ekzamen-po-standartam-vorlidskills-uverennyi-vyhod-na-rynek-truda> (data obrashcheniya: 20.09.2022). – Rezhim dostupa: sait «KiberLeninka». – Tekst: elektronnyi.
 19. *Bochko V.S.* Uskoryayushchie i sderzhivayushchie faktory skoordinirovannogo i sbalansirovannogo razvitiya regionov // Ekonomika regiona. – 2015. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uskoryayushchie-i-sderzhivayushchie-faktory-skoordinirovannogo-i-sbalansirovannogo-razvitiya-regionov> (data obrashcheniya: 20.09.2022). – Rezhim dostupa: sait «KiberLeninka». – Tekst: elektronnyi.
 20. *Akhmeduev A.Sh.* Problemy chrezmernoi polarizatsii urovnya sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya regionov Rossii i imperativy modernizatsii gosudarstvennoi regional'noi politiki // RPPE. – 2017. – № 6 (80). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-chrezmernoy-polyarizatsii-urovnnya-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitiya-regionov-rossii-i->

imperativy-modernizatsii (data obrashcheniya: 20.09.2022). – Rezhim dostupa: sait «KiberLeninka». – Tekst: elektronnyi.

ABOUT THE AUTHORS

Khachikyan Elena I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Literature, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky.

E-mail: helena64@bk.ru

Martyanova Svetlana A. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Philology Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs.

E-mail: martyanova62@list.ru

Vrublevskaya Elena G. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Center for the Development of Pedagogical Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

E-mail: veg67@mail.ru

С.Л. ЛЕНЬКОВ, Н.Е. РУБЦОВА

ВАРИАТИВНОСТЬ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В СТРУКТУРЕ ПРАКТИК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

(ФГБУ «Российская академия образования»;
АНО ВО «Российский новый университет»;
e-mail: hope432810@yandex.ru; new_psy@mail.ru)

В статье проанализирована вариативность представленности научно-исследовательской работы в структуре практик образовательных программ высшего образования по педагогическим специальностям. Выборка включила 2025 программ, в том числе 1373 программы бакалавриата и 652 – магистратуры. Использован ряд абсолютных (в зачетных единицах) и относительных (в процентах) показателей, характеризующих образовательную программу. Абсолютные показатели включали объем учебных практик, производственных практик и практик в целом, а также объем научно-исследовательской работы в составе каждого из этих видов практик. Относительные показатели включили долю научно-исследовательской работы в составе каждого вида практик. С помощью методов непараметрической статистики выявлена высокая вариативность научно-исследовательской работы в структуре практик рассматриваемых образовательных программ: так, например, доля научно-исследовательской работы в общем объеме практик для программ бакалавриата варьирует от 0 до 75%, а для программ магистратуры – от 0 до почти 90%. Установлено, что на представленность научно-исследовательской работы в составе практик существенное влияние оказывают такие факторы, как правовой статус вуза (государственный или негосударственный) и профиль вуза (педагогический, гуманитарный, технический или универсальный), а то время как специальность подготовки (рассматривалось 5 специальностей для программ бакалавриата и 4 специальности для программ магистратуры) и форма обучения (очная, очно-заочная или заочная) влияют в меньшей степени. По итогам исследования сформулированы рекомендации по совершенствованию образовательных программ высшего педагогического образования в аспекте представленности научно-исследовательской работы студентов в структуре учебных и производственных практик.

Ключевые слова: педагогическое образование; высшее образование; образовательная программа; структура практик; научно-исследовательская работа; студенты; педагоги; профессиональная деятельность; профессиональные стандарты; исследовательская компетентность.

¹ Данная статья выполнена в рамках проекта «Разработка методологии и реализации программы мониторингового исследования состояния педагогических образовательных программ в условиях перехода на ФГОС 3++ в системе университетского образования» в ходе реализации государственного задания ФГБУ «Российская академия образования» на 2022 год.

Введение

Научно-исследовательская работа (далее – НИР) выполняет важную роль в профессиональной деятельности педагога. В связи с этим формирование компетентности в сфере НИР является приоритетным при вузовской подготовке педагогов [1; 2], что отражают образовательные программы (далее – программы) высшего образования по педагогическим специальностям, соответствующим УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки», которые нормативно должны соответствовать требованиям современных ФГОС ВО (3++), разработанных с учетом профессиональных стандартов [3; 4].

В научной литературе формированию различных аспектов исследовательской компетентности будущих педагогов уделяется значительное внимание. Так, изучалось влияние эффективного научного наставничества и когнитивно-личностного свойства рефлексивности на развитие у магистрантов гибких исследовательских навыков, основанных на толерантности к неопределенности и целесообразной структуре академической мотивации [5]. Предложена теоретическая модель организации НИР студентов педагогических специальностей, ориентированная на формирование исследовательской компетентности [6]. Изучались динамика ценностного отношения студентов педагогических специальностей к научно-исследовательской деятельности [7], вопросы проектирования структуры и содержания такой деятельности [8] и т.д.

Вместе с тем исследования, анализирующие актуальное состояние подобной подготовки, проводятся, как правило, в рамках отдельных вузов или небольших выборок программ. Общая, достаточно полная картина вузовской подготовки педагогов в аспекте представленности научно-исследовательской работы во многом остается неясной.

Цель исследования состояла в том, чтобы выявить вариативность представленности практик и научно-исследовательской работы в их структуре для образовательных программ высшего образования по педагогическим специальностям. Достижение данной цели подразумевало получение ответов на следующие исследовательские вопросы:

- насколько вариативна представленность научно-исследовательской работы в структуре практик программ высшего педагогического образования?
- какие показатели в наибольшей степени характеризуют такую вариативность?
- какие факторы влияют на искомую вариативность?
- насколько выявленная вариативность является допустимой и целесообразной с точки зрения обеспечения качества подготовки педагогических кадров?

Методы и выборка

Методы. Сбор данных о программах педагогического образования проводился в рамках проекта «Разработка методологии и реализации программы мониторингового исследования состояния педагогических образовательных программ в условиях перехода на ФГОС 3++ в системе университетского образования» в ходе реализации государственного задания ФГБУ «Российская академия образования» на 2022 год, утвержденного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации, охватившего вузы, осуществляющие подготовку по педагогическим специальностям. Для анализа данных применялись следующие методы:

- качественный и количественный анализ структуры и содержания программ, в частности учебных планов, включающих сведения об объемах практик (учебных и производственных) и о НИР студентов, представленной в составе данных практик;
- статистический анализ данных, включающий методы дескриптивной статистики и проверки гипотез (непараметрические критерии Манна-Уитни и Краскела-Уолиса).

В исследовании использовались следующие переменные: 1) абсолютные (в зачетных единицах – з.е.) – объемы учебных практик, производственных практик и практик в целом; объемы НИР в составе каждого из этих видов практик; 2) относительные (в процентах), характеризующие долю НИР в составе каждого вида практик.

Выборка. В ходе мониторинга были получены описания 2654-х программ. При анализе этих данных сведения, предоставленные вузами, проверялись и уточнялись. Записи, содержащие неполные или недостоверные данные, а также данные о программах, разработанных по старым версиям ФГОС, исключались из выборки. По этой причине программы специалитета (специальности 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения») не вошли в итоговую выборку, которая включила 2025 программ (1373 программы бакалавриата и 652 – магистратуры), используемых в 147-ми вузах (в числе которых 140 государственных и 7 негосударственных; 122 самостоятельных вуза и 25 филиалов вузов), представляющих 104 города различных регионов России.

Рассматриваемые программы разработаны вузами различного профиля (педагогического, гуманитарного, технического и универсального, включающего, в частности, классические университеты), для различных форм обучения (очной, очно-заочной и заочной) и специальностей: «Педагогическое образование» (44.03.01 для бакалавриата и 44.04.01 для магистратуры), «Психолого-педагогическое образование» (соответственно, 44.03.02 и 44.04.02), «Специальное

(дефектологическое) образование» (44.03.03 и 44.04.03), «Профессиональное обучение (по отраслям)» (44.03.04 и 44.04.04), «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (специальность бакалавриата 44.03.05).

Результаты и их обсуждение

Сравнение программ бакалавриата и магистратуры

Из дескриптивной статистики (табл. 1) видна высокая вариативность программ по всем рассматриваемым показателям. Например, объем НИР в практиках варьируется для программ бакалавриата от 0 до 45 з.е., а магистратуры – от 0 до 51 з.е.; доля НИР в практиках варьируется для программ бакалавриата от 0 до 75%, а магистратуры – от 0 до 90%, и т.д.

Таблица 1. Дескриптивная статистика для программ бакалавриата и магистратуры

Переменная	Программы бакалавриата ¹⁾				Программы магистратуры ²⁾			
	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
Объем практик (з.е.)	60	78	60.6	1.96	40	72	43.7	4.07
Объем НИР в практиках (з.е.)	0	45	7.8	7.02	0	51	17.8	8.93
Доля НИР в практиках (%)	0	75	12.9	11.60	0	89.5	40.5	18.81
Объем учебных практик (з.е.)	3	48	17.2	10.16	3	45	12.7	7.63
Объем НИР в учебных практиках (з.е.)	0	45	3.1	4.66	0	45	8.2	8.43
Доля НИР в учебных практиках (%)	0	100	15.9	21.51	0	100.0	53.7	38.63
Объем производственных практик (з.е.)	12	63	43.2	10.51	12	58	30.9	7.60
Объем НИР в производственных практиках (з.е.)	0	27	4.3	4.65	0	42	9.9	8.63
Доля НИР в производственных практиках (%)	0	66.7	10.0	10.28	0	93.3	28.7	23.23

Примечания:

1. Min – минимум, Max – максимум, M – среднее значение, SD – стандартное отклонение.
2. Нули в записи целых опущены; вместо десятичной запятой использована точка.

¹⁾ Объем выборки при расчете для объема практик, объема и доли НИР в практиках равен 1173, для остальных переменных – 924.

²⁾ Объем выборки при расчете для объема практик, объема и доли НИР в практиках равен 652, для остальных переменных – 395.

Согласно ФГОС ВО 3++, программы бакалавриата и магистратуры имеют разный нормативный минимум объема практик: соответственно, 60 з.е. и 40 з.е. Поэтому сравнивать такие программы целесообразно только по переменным, имеющим относительный (долевой, процентный) характер. Проверка различий в средних значениях по тесту Манна-Уитни показала, что для программ магистратуры, по сравнению с программами бакалавриата, существенно выше ($p < 0,01$) доля НИР в учебных практиках (54% vs 16%, см. табл. 1), производственных практиках (29% vs 10%) и практиках в целом (41% vs 13%). Таким образом, в программах магистратуры НИР в составе практик представлена значительно лучше. Следовательно, образовательные программы, фактически используемые вузами, в основном соответствуют нормативному соотношению содержания образования для уровней подготовки бакалавриата и магистратуры в аспекте его направленности на формирование исследовательской компетентности педагога.

С другой стороны, выявились и некоторые проблемы. Так, для доли НИР в практиках минимум по программам магистратуры равен 0% и встретился в 21-й программе. При этом максимум по программам бакалавриата равен 75% (см. табл. 1), и из этого факта следует, что существуют программы бакалавриата, превосходящие по этому показателю некоторые программы магистратуры. В выборке таких программ бакалавриата, преодолевших нулевой минимум программ магистратуры, оказалось 1010 (около 74%).

Аналогичная ситуация наблюдается для двух других показателей: здесь минимум по программам магистратуры также равен 0% и встречается для доли НИР в учебных практиках в 94-х программах, а в производственных – в 100 программах. При этом максимум по программам бакалавриата равен 100% для первого показателя и 67% для второго (см. табл. 1), а число программ бакалавриата, превосходящих нулевое минимальное значение программ магистратуры, составило 444 (48%) для первого показателя и 593 (64%) для второго.

Таким образом, имеются объективные недостатки в плане соотношения программ бакалавриата и магистратуры по исследуемым показателям. С учетом этого весьма ценно, что в среднем, в своей центральной тенденции, программы магистратуры все же превосходят программы бакалавриата по представленности НИР в структуре практик.

Сравнение по группам программ бакалавриата

Среди рассматриваемых внешних факторов имеются два таких, каждый из которых разделяет программы бакалавриата на две группы (см. табл. 2).

Таблица 2. Проверка различий по парным группам программ бакалавриата

Переменная	Правовой статус вуза ¹⁾				Самостоятельность вуза ²⁾			
	M_1	M_2	Z	p	M_1	M_2	Z	p
Объем практик (з.е.)	60.6	60.0	-1.37	.172	60.5	60.8	-.31	.760
Объем НИР в практиках (з.е.)	7.9	3.0	-2.93	.003	7.4	10.2	-6.53	.000
Доля НИР в практиках (%)	13.0	5.0	-2.89	.004	12.2	16.8	-6.43	.000
Объем учебных практик (з.е.)	17.3	8.8	-3.34	.001	17.0	17.9	-1.04	.298
Объем НИР в учебных практиках (з.е.)	3.2	.4	-2.85	.004	3.0	3.8	-.17	.868
Доля НИР в учебных практиках (%)	16.1	2.9	-2.79	.005	15.5	17.5	-.09	.925
Объем производственных практик (з.е.)	43.1	49.3	-2.32	.021	43.4	42.6	-1.06	.291
Объем НИР в производственных практиках (з.е.)	4.3	2.6	-2.32	.020	3.5	7.6	-8.36	.000
Доля НИР в производственных практиках (%)	10.1	5.2	-2.35	.019	8.6	16.3	-8.05	.000

Примечания:

1. M_1 , M_2 – средние значения по группам, Z – z-статистика теста Манна-Уитни, p – асимптотическая двухсторонняя значимость. Статистически значимые значения p ($p < .05$) выделены полужирным шрифтом.
2. Нули в записи целых опущены; вместо десятичной запятой использована точка.

¹⁾ Группы программ: 1 – государственных вузов, 2 – негосударственных вузов. Объемы групп при расчете для объема практик, объема и доли НИР в практиках равны, соответственно, 1359 и 14, для остальных переменных – 910 и 14.

²⁾ Группы программ: 1 – самостоятельных вузов, 2 – филиалов вузов. Объемы групп при расчете для объема практик, объема и доли НИР в практиках равны, соответственно, 1143 и 230, для остальных переменных – 750 и 174.

В программах бакалавриата государственных вузов, по сравнению с негосударственными, значительно выше ($p < 0,01$): объем НИР в учебных практиках (3 з.е. vs менее 1 з.е.) и практиках в целом (8 з.е. vs 3 з.е.), доля НИР в учебных практиках (16% vs 3%) и практиках в целом (13% vs 5%), объем учебных практик (17 з.е. vs 9 з.е.). Еще три закономерности выражены менее отчетливо ($p < 0,05$): в программах государственных вузов меньше объем производственных практик (43 з.е. vs 49 з.е.), но зато больше объем НИР в производственных практиках (4 з.е. vs 3 з.е.) и доля НИР в производственных практиках (10% vs 5%). Таким образом, в программах негосударственных вузов объемы практик перераспределены в сторону производственных, но при этом

представленность НИР уступает программам государственных вузов по многим абсолютным и относительным показателям, включая объем и долю НИР в производственных практиках.

В программах филиалов вузов, по сравнению с программами самостоятельных вузов (см. табл. 2), значительно выше ($p < 0,01$): объем НИР в производственных практиках (более 8 з.е. vs 4 з.е.) и практиках а целом (10 з.е. vs 7 з.е.), доля НИР в производственных практиках (16 з.е. vs 9 з.е.). Данный результат противоречит логике соотношения научно-исследовательского потенциала головного вуза и его филиалов и в силу этого представляется парадоксальным. Его объяснение следует искать, видимо, за рамками собственно образовательных программ.

Проверка влияния внешних факторов, которые разделяют программы бакалавриата на более чем две группы, выполнялась в два шага: сначала – сравнение групп в целом (критерий Краскела-Уолиса), а затем проверка значимых результатов первого шага с помощью попарных сравнений групп по критерию Манна-Уитни (см. табл. 3).

Таблица 3. Проверка различий программ бакалавриата для более чем двух групп

Переменная и средние значения по группам	Тест Краскела-Уолиса		Тест Манна-Уитни'		
	χ^2	p	Группы	Z	p
<i>Группы по профилю вуза (4 группы)¹⁾</i>					
Объем практик (з.е.) $M_1 = 60.1, M_2 = 61.0, M_3 = 61.0, M_4 = 60.6$	14.15	.003	1-2	-3.60	.000
			1-3	-2.66	.008
			2-4	-2.63	.009
Объем НИР в практиках (з.е.) $M_1 = 9.4, M_2 = 8.6, M_3 = 6.4, M_4 = 7.8$	17.34	.001	1-3	-3.91	.000
			1-4	-3.71	.000
Доля НИР в практиках (%) $M_1 = 15.7, M_2 = 14.0, M_3 = 10.6, M_4 = 12.8$	18.85	.000	1-3	-4.08	.000
			1-4	-3.86	.000
Объем учебных практик (з.е.) $M_1 = 23.9, M_2 = 11.3, M_3 = 22.1, M_4 = 16.7$	62.20	.000	1-2	-3.60	.000
			1-4	-5.97	.000
			2-3	-5.88	.000
			2-4	-3.20	.001
			3-4	-3.63	.000
Объем НИР в учебных практиках (з.е.) $M_1 = 4.4, M_2 = 2.1, M_3 = 3.2, M_4 = 3.1$	16.48	.001	1-2	-3.38	.001
			1-4	-3.72	.000

Переменная и средние значения по группам	Тест Краскела-Уолиса		Тест Манна-Уитни'		
	χ^2	p	Группы	Z	p
Доля НИР в учебных практиках (%) $M_1 = 15.4, M_2 = 13.7, M_3 = 14.3, M_4 = 16.1$	5.44	.142			
Объем производственных практик (з.е.) $M_1 = 36.1, M_2 = 48.9, M_3 = 38.8, M_4 = 43.8$	59.62	.000	1-2	-7.00	.000
			1-4	-6.10	.000
			2-3	-4.99	.000
			2-4	-3.18	.001
			3-4	-3.10	.002
Объем НИР в производственных практиках (з.е.) $M_1 = 5.4, M_2 = 4.0, M_3 = 6.5, M_4 = 4.1$	16.58	.001	2-3	-2.60	.009
			3-4	-3.55	.000
Доля НИР в производственных практиках (%) $M_1 = 13.9, M_2 = 8.3, M_3 = 17.6, M_4 = 9.4$	27.85	.000	1-2	-2.70	.007
			1-4	-3.12	.002
			2-3	-4.02	.002
			3-4	-4.23	.000
<i>Группы по форме обучения (3 группы)²⁾</i>					
Объем практик (з.е.) $M_1 = 60.7, M_2 = 60.0, M_3 = 60.4$	8.31	.016**	1-2	-1.74	.081
			1-3	-2.36	.018
			2-3	-1.40	.161
Объем НИР в практиках (з.е.) $M_1 = 7.7, M_2 = 5.9, M_3 = 8.2$	1.99	.370			
Доля НИР в практиках (%) $M_1 = 12.7, M_2 = 9.8, M_3 = 13.5$	1.97	.374			
Объем учебных практик (з.е.) $M_1 = 17.3, M_2 = 15.6, M_3 = 17.2$.68	.710			
Объем НИР в учебных практиках (з.е.) $M_1 = 3.2, M_2 = 1.3, M_3 = 3.1$	2.67	.263			
Доля НИР в учебных практиках (%) $M_1 = 17.2, M_2 = 6.9, M_3 = 13.7$	4.63	.099			
Объем производственных практик (з.е.) $M_1 = 43.3, M_2 = 44.4, M_3 = 43.0$.29	.864			

Переменная и средние значения по группам	Тест Краскела-Уолиса		Тест Манна-Уитни'		
	χ^2	p	Группы	Z	p
Объем НИР в производственных практиках (з.е.) $M_1 = 4.1, M_2 = 3.1, M_3 = 4.7$	3.78	.151			
Доля НИР в производственных практиках (%) $M_1 = 9.5, M_2 = 8.5, M_3 = 11.0$	4.77	.092			
<i>Группы по специальности (5 групп)³⁾</i>					
Объем практик (з.е.) $M_1 = 60.5, M_2 = 60.7, M_3 = 60.0, M_4 = 60.4, M_5 = 60.7$	13.92	.008	1-3	-2.83	.005
			2-3	-3.48	.000
			3-4	-2.90	.004
			3-5	-3.40	.001
Объем НИР в практиках (з.е.) $M_1 = 7.2, M_2 = 9.8, M_3 = 7.6, M_4 = 8.5, M_5 = 7.6$	7.17	.127			
Доля НИР в практиках (%) $M_1 = 12.0, M_2 = 16.1, M_3 = 12.6, M_4 = 14.1, M_5 = 12.6$	6.99	.136			
Объем учебных практик (з.е.) $M_1 = 16.7, M_2 = 17.8, M_3 = 15.0, M_4 = 18.6, M_5 = 17.7$	7.20	.126			
Объем НИР в учебных практиках (з.е.) $M_1 = 2.6, M_2 = 4.5, M_3 = 2.9, M_4 = 3.3, M_5 = 3.1$	5.48	.242			
Доля НИР в учебных практиках (%) $M_1 = 12.9, M_2 = 18.7, M_3 = 14.9, M_4 = 13.4, M_5 = 17.1$	6.99	.136			
Объем производственных практик (з.е.) $M_1 = 44.1, M_2 = 42.4, M_3 = 44.9, M_4 = 41.5, M_5 = 43.0$	4.67	.323			
Объем НИР в производственных практиках (з.е.) $M_1 = 4.6, M_2 = 4.4, M_3 = 4.5, M_4 = 5.4, M_5 = 4.0$	6.17	.187			

Переменная и средние значения по группам	Тест Краскела-Уолиса		Тест Манна-Уитни [*]		
	χ^2	p	Группы	Z	p
Доля НИР в производственных практиках (%) $M_1 = 10.4, M_2 = 10.6, M_3 = 11.6, M_4 = 11.8,$ $M_5 = 9.3$	4.98	.289			

Примечания:

- M_1, M_2, M_3, M_4, M_5 – средние значения по соответствующим группам, χ^2 – статистика хи-квадрат, Z – z-статистика, p – асимптотическая двухсторонняя значимость. Статистически значимые значения p выделены полужирным шрифтом.
- Нули в записи целых опущены; вместо десятичной запятой использована точка.

^{*} Парные сравнения выполнялись для переменных, по которым выявлены значимые различия по тесту Краскела-Уолиса. Из статистических соображений при множественных сравнениях значимыми различиями считались: для трех групп – $p < .017$, для четырех – $p < .013$, для пяти – $p < .010$ (см. [9]).

^{**} При попарных сравнениях групп значимых различий не выявлено.

¹⁾ Группы программ вузов: 1 – педагогического профиля, 2 – гуманитарного, 3 – технического, 4 – универсального. Объемы групп при расчете для объема практик, объема и доли НИР в практиках равны, соответственно, 84, 66, 63 и 1160; для остальных переменных – 75, 42, 31 и 776. Парные сравнения не показаны для групп, между которыми не выявлено значимых различий. Например, для объема практик при сравнении групп 1 и 4 $Z = -2.21, p = .021$, групп 2 и 3 – $Z = -.86, p = .389$; и т.д.

²⁾ Группы программ: 1 – очной формы обучения, 2 – очно-заочной, 3 – заочной. Объемы групп при расчете для объема практик, объема и доли НИР в практиках равны, соответственно, 909, 20 и 444; для остальных переменных – 599, 14 и 311. Парные сравнения не показаны для групп, между которыми не выявлено значимых различий. Например, для объема практик при сравнении групп 1 и 2 $Z = -1.74, p = .081$, групп 1 и 3 – $Z = -2.36, p = .018$; и т.д.

³⁾ Группы программ по специальности: 1 – 44.03.01, 2 – 44.03.02, 3 – 44.03.03, 4 – 44.03.04, 5 – 44.03.05. Объемы групп при расчете для объема практик, объема и доли НИР в практиках равны, соответственно, 361, 173, 91, 68 и 680; для остальных переменных – 234, 112, 67, 49 и 462. Парные сравнения не показаны для групп, между которыми не выявлено значимых различий. Например, для объема практик при сравнении групп 1 и 2 $Z = -1.44, p = .149$, групп 1 и 4 – $Z = -.34, p = .734$, и т.д.

Важным фактором является профиль вуза, который влияет на все исследуемые показатели, кроме доли НИР в учебных практиках (см. табл. 3). Влияние данного фактора в целом амбивалентно: например, в программах вузов гуманитарного профиля, по сравнению с программами вузов универсального профиля, намного ниже ($p < 0,01$) объем учебных практик (11 з.е. vs 17 з.е.), но намного выше ($p < 0,01$) объем производственных практик (49 з.е. vs 44 з.е.); в свою очередь, в программах вузов универсального профиля, по сравнению с программами вузов технического профиля, намного ниже ($p < 0,01$) объем учебных практик

(17 з.е. vs 22 з.е.), но намного выше ($p < 0,01$) объем производственных практик (44 з.е. vs 39 з.е.); в программах вузов технического профиля, по сравнению с программами вузов гуманитарного профиля, намного ниже ($p < 0,01$) объем производственных практик (39 з.е. vs 49 з.е.), но намного выше ($p < 0,01$) объем учебных практик (22 з.е. vs 11 з.е.) и производственных практик (22 з.е. vs 11 з.е.), и т.д. (см. табл. 3). Подобная амбивалентность проявляется и для программ вузов педагогического профиля, в которых на высоком уровне значимости ($p < 0,01$):

- с одной стороны, меньше: объем практик (60 з.е.), чем в программах вузов гуманитарного и технического профилей (по 61 з.е.); объем производственных практик (36 з.е.), чем в программах вузов гуманитарного (49 з.е.) и универсального (44 з.е.) профилей;
- с другой стороны, больше: объем и доля НИР в практиках (9 з.е. и 16%, соответственно), чем в программах вузов технического (6 з.е. и 11%) и универсального (8 з.е. и 13%) профилей; объемы учебных практик и НИР в учебных практиках (24 з.е. и 4 з.е., соответственно), чем в программах вузов гуманитарного (11 з.е. и 2 з.е.) и универсального (17 з.е. и 3 з.е.) профилей; доля НИР в производственных практиках (14%), чем в программах вузов гуманитарного (8%) и универсального (9%) профилей.

В отличие от профиля вуза, специальность влияет только на объем практик – у программ по специальности 44.03.03 (60 з.е.) он ниже, чем у программ по всем другим специальностям (при $p < 0,01$, но в абсолютном выражении различия не превышают 1 з.е.).

Форма обучения при анализе групп в целом проявила влияние на объем практик, однако это влияние не выдержало множественных сравнений (см. табл. 3).

Сравнение по группам программ магистратуры

Проверка различий в средних значениях по парным группам для программ магистратуры представлена в табл. 4.

Таблица 4. Проверка различий по парным группам программ магистратуры

Переменная	Правовой статус вуза ¹⁾				Самостоятельность вуза ²⁾			
	M_1	M_2	Z	p	M_1	M_2	Z	p
Объем практик (з.е.)	43.9	42.0	-0.68	.495	43.8	42.2	-3.25	.001
Объем НИР в практиках (з.е.)	17.9	9.8	-3.37	.001	17.9	16.1	-.53	.597
Доля НИР в практиках (%)	40.7	23.2	-3.27	.001	40.6	39.0	-.09	.929

Переменная	Правовой статус вуза ¹⁾				Самостоятельность вуза ²⁾			
	M_1	M_2	Z	p	M_1	M_2	Z	p
Объем учебных практик (з.е.)	12.8	7.5	-2.13	.033	12.9	9.0	-2.72	.006
Объем НИР в учебных практиках (з.е.)	8.3	1.5	-2.86	.004	8.2	6.8	-1.42	.156
Доля НИР в учебных практиках (%)	54.5	12.5	-2.91	.004	54.2	40.9	-1.34	.182
Объем производственных практик (з.е.)	30.9	34.5	-2.25	.025	30.9	31.6	-1.78	.075
Объем НИР в производственных практиках (з.е.)	8.3	1.5	-1.17	.862	9.9	9.9	-.87	.384
Доля НИР в производственных практиках (%)	54.5	12.5	-.63	.528	28.7	27.4	-.47	.636

Примечания:

1. M_1 , M_2 – средние значения по группам, Z – z -статистика теста Манна-Уитни, p – асимптотическая двухсторонняя значимость. Статистически значимые значения p ($p < 0,05$) выделены полужирным шрифтом.

2. Нули в записи целых опущены; вместо десятичной запятой использована точка.

¹⁾ Группы программ: 1 – государственных вузов, 2 – негосударственных вузов. Объемы групп при расчете для объема практик, объема и доли НИР в практиках равны, соответственно, 644 и 8, для остальных переменных – 387 и 8.

²⁾ Группы программ: 1 – самостоятельных вузов, 2 – филиалов вузов. Объемы групп при расчете для объема практик, объема и доли НИР в практиках равны, соответственно, 620 и 32, для остальных переменных – 378 и 17.

В программах государственных вузов, по сравнению с негосударственными, значительно выше ($p < 0,01$): объем НИР в практиках (18 з.е. vs 10 з.е.), доля НИР в практиках (41% vs 23%), объем НИР в учебных практиках (8 з.е. vs 2 з.е.), доля НИР в учебных практиках (55% vs 13%). Кроме этого, в программах государственных вузов выше ($p < 0,05$) объем учебных практик (13 з.е. vs 8 з.е.), но при этом несколько ниже ($p < 0,05$) объем производственных практик (31 з.е. vs 35 з.е.). Таким образом, особенности программ негосударственных вузов для магистратуры аналогичны представленным выше особенностям для бакалавриата: у негосударственных вузов объемы практик перераспределены в сторону производственных, но при этом представленность НИР уступает программам государственных вузов по многим показателям, включая объем и долю НИР в производственных практиках.

В программах магистратуры филиалов вузов, по сравнению с программами самостоятельных вузов, значительно ниже ($p < 0,01$) объем учебных практик (9 з.е. vs 13 з.е.) и практик в целом (42 з.е. vs 44 з.е.).

Таким образом, парадоксальный результат, выявленный выше для программ бакалавриата (когда у филиалов вузов программы в определенном смысле лучше, чем у головных вузов), для программ магистратуры не подтвердился: головные вузы больше внимания уделяют учебным практикам и практикам в целом, а по представленности НИР в составе практик статистически значимых различий не выявлено.

Аналогично программам бакалавриата (см. табл. 3), в табл. 5 представлены результаты проверки различий в средних значениях переменных по группам программ магистратуры для числа групп больше двух.

Таблица 5. Проверка различий программ магистратуры для более чем двух групп

Переменная и средние значения по группам	Тест Краскела-Уолиса		Тест Манна-Уитни*		
	χ^2	p	Группы	Z	p
<i>Группы по профилю вуза (4 группы)¹⁾</i>					
Объем практик (з.е.) $M_1 = 47.2, M_2 = 42.6, M_3 = 45.7, M_4 = 43.7$	3.26	.353			
Объем НИР в практиках (з.е.) $M_1 = 26.8, M_2 = 15.4, M_3 = 11.5, M_4 = 18.2$	13.70	.003	3-4	-2.79	.005
Доля НИР в практиках (%) $M_1 = 55.7, M_2 = 35.8, M_3 = 26.1, M_4 = 41.4$	13.23	.004	1-3	-2.52	.012
			3-4	-2.88	.004
Объем учебных практик (з.е.) $M_1 = 6.0, M_2 = 9.0, M_3 = 12.0, M_4 = 13.1$	8.30	.040	1-3	-2.67	.007
			2-3	-2.55	.011
Объем НИР в учебных практиках (з.е.) $M_1 = 3.0, M_2 = 1.2, M_3 = 7.0, M_4 = 8.9$	40.42	.000	2-3	-4.40	.000
			2-4	-6.12	.000
Доля НИР в учебных практиках (з.е.) $M_1 = 50.0, M_2 = 16.8, M_3 = 50.0, M_4 = 57.2$	27.73	.000	1-2	-2.51	.012
			2-3	-3.56	.000
			2-4	-5.22	.000
Объем производственных практик (з.е.) $M_1 = 45.0, M_2 = 33.9, M_3 = 31.3, M_4 = 30.5$	16.14	.001	1-2	-3.54	.000
			1-3	-3.26	.001
			1-4	-3.23	.001
			2-3	-3.45	.001
Объем НИР в производственных практиках (з.е.) $M_1 = 30.0, M_2 = 15.7, M_3 = 12.3, M_4 = 9.0$	35.50	.000	1-2	-3.29	.001
			1-3	-3.26	.001
			1-4	-3.35	.001
			2-4	-4.42	.000

Переменная и средние значения по группам	Тест Краскела-Уолиса		Тест Манна-Уитни*		
	χ^2	<i>p</i>	Группы	<i>Z</i>	<i>p</i>
Доля НИР в производственных практиках (%) $M_1 = 50.0, M_2 = 46.3, M_3 = 36.6, M_4 = 26.5$	28.53	.000	2-4	-4.76	.000
<i>Группы по форме обучения (3 группы)²⁾</i>					
Объем практик (з.е.) $M_1 = 44.0, M_2 = 42.6, M_3 = 43.5$	5.02	.081			
Объем НИР в практиках (з.е.) $M_1 = 18.2, M_2 = 17.4, M_3 = 17.3$	1.91	.385			
Доля НИР в практиках (%) $M_1 = 41.3, M_2 = 41.1, M_3 = 39.5$	1.25	.535			
Объем учебных практик (з.е.) $M_1 = 13.2, M_2 = 13.8, M_3 = 12.0$	1.91	.385			
Объем НИР в учебных практиках (з.е.) $M_1 = 9.1, M_2 = 9.0, M_3 = 6.9$	4.65	.098			
Доля НИР в учебных практиках (%) $M_1 = 58.6, M_2 = 49.3, M_3 = 48.0$	6.69	.035	1-3	-2.56	.011
Объем производственных практик (з.е.) $M_1 = 30.8, M_2 = 29.1, M_3 = 31.3$	1.36	.508			
Объем НИР в производственных практиках (з.е.) $M_1 = 9.7, M_2 = 7.2, M_3 = 10.3$	3.74	.154			
Доля НИР в производственных практиках (%) $M_1 = 27.4, M_2 = 20.7, M_3 = 30.9$	5.06	.080			
<i>Группы по специальности (4 группы)³⁾</i>					
Объем практик (з.е.) $M_1 = 43.7, M_2 = 44.3, M_3 = 42.4, M_4 = 44.0$	11.21	.011	2-3	-3.40	.001
Объем НИР в практиках (з.е.) $M_1 = 17.8, M_2 = 17.8, M_3 = 16.0, M_4 = 20.7$	1.91	.385			
Доля НИР в практиках (%) $M_1 = 40.6, M_2 = 39.9, M_3 = 38.2, M_4 = 46.0$	2.44	.486			
Объем учебных практик (з.е.) $M_1 = 12.4, M_2 = 13.3, M_3 = 10.6, M_4 = 17.8$	7.43	.059			
Объем НИР в учебных практиках (з.е.) $M_1 = 8.0, M_2 = 7.7, M_3 = 6.8, M_4 = 14.2$	7.38	.061			
Доля НИР в учебных практиках (%) $M_1 = 55.1, M_2 = 41.8, M_3 = 55.3, M_4 = 68.1$	9.34	.025	2-4	-2.69	.007

Переменная и средние значения по группам	Тест Краскела-Уолиса		Тест Манна-Уитни*		
	χ^2	p	Группы	Z	p
Объем производственных практик (з.е.) $M_1 = 30.8, M_2 = 32.7, M_3 = 31.4, M_4 = 26.2$	8.64	.034	1-4	-2.77	.006
			3-4	-2.67	.008
Объем НИР в производственных практиках (з.е.) $M_1 = 10.0, M_2 = 10.8, M_3 = 9.4, M_4 = 6.6$	3.58	.311			
Доля НИР в производственных практиках (%) $M_1 = 29.7, M_2 = 29.1, M_3 = 25.8, M_4 = 19.2$	3.43	.330			

Примечания:

1. M_1, M_2, M_3, M_4 – средние значения по соответствующим группам, χ^2 – статистика хи-квадрат, Z – z-статистика, p – асимптотическая двухсторонняя значимость.

Статистически значимые значения p выделены полужирным шрифтом.

2. Нули в записи целых опущены; вместо десятичной запятой используется точка.

* Парные сравнения выполнялись для переменных, по которым выявлены значимые различия по тесту Краскела-Уолиса. Из статистических соображений при множественных сравнениях значимыми различиями считались: для трех групп – $p < .017$, для четырех – $p < .013$ (см. [9]).

¹⁾ Группы программ вузов: 1 – педагогического профиля, 2 – гуманитарного, 3 – технического, 4 – универсального. Объемы групп при расчете для объема практик, объема и доли НИР в практиках равны, соответственно, 6, 38, 29 и 579; для остальных переменных – 4, 31, 15 и 345. Парные сравнения не показаны для групп, между которыми не выявлено значимых различий. Например, для объема НИР в практиках при сравнении групп 1 и 2 $Z = -2.45, p = .014$, групп 1 и 3 – $Z = -2.49, p = .013$, и т.д.

²⁾ Группы программ: 1 – очной формы обучения, 2 – очно-заочной, 3 – заочной. Объемы групп при расчете для объема практик, объема и доли НИР в практиках равны, соответственно, 354, 28 и 270; для остальных переменных – 210, 15 и 170. Парные сравнения не показаны для групп, между которыми не выявлено значимых различий. Так, для доли НИР в учебных практиках при сравнении групп 1 и 2 $Z = -.87, p = .386$, групп 2 и 3 – $Z = -.04, p = .965$.

³⁾ Группы программ по специальности: 1 – 44.04.01, 2 – 44.04.02, 3 – 44.04.03, 4 – 44.04.04. Объемы групп при расчете для объема практик, объема и доли НИР в практиках равны, соответственно, 474, 113, 43 и 22; для остальных переменных – 275, 65, 33 и 22. Парные сравнения не показаны для групп, между которыми не выявлено значимых различий. Например, для объема практик при сравнении групп 1 и 2 $Z = -1.77, p = .077$, групп 1 и 3 – $Z = -2.48, p = .013$, и т.д.

Профиль вуза влияет на все исследуемые показатели, кроме объема практик. При этом, как и для программ бакалавриата, это влияние в целом амбивалентно. Например, в программах вузов универсального профиля доля НИР в практиках (41%) намного выше ($p < 0,01$), чем в программах вузов технического профиля (26%), а доля НИР

в производственных практиках (27%) намного ниже ($p < 0,01$), чем в программах вузов гуманитарного профиля (46%), в которых, в свою очередь, ниже ($p < 0,05$) объем учебных практик (9 з.е.), чем в программах вузов технического профиля (12 з.е.) и т.д. (см. табл. 5). Вместе с тем на этом фоне еще более отчетливо, чем для бакалавриата (см. табл. 3), выделяется тенденция лучшей представленности НИР в практиках для программ магистратуры вузов педагогического профиля. В таких программах намного выше ($p < 0,01$) доля НИР в практиках (56%), чем в программах вузов технического профиля (26%); выше ($p < 0,05$) доля НИР в учебных практиках (50%), чем в программах вузов гуманитарного профиля (17%); намного выше ($p < 0,01$) объем производственных практик (45 з.е.) и объем НИР в производственных практиках (30 з.е.), чем в программах вузов всех остальных профилей – гуманитарного (34 з.е. и 16 з.е., соответственно), технического (31 з.е. и 12 з.е.) и универсального (31 з.е. и 9 з.е.). Хотя здесь есть и исключение: так, в программах вузов технического профиля средний объем учебных практик (12 з.е.) намного выше ($p < 0,01$), чем педагогического (6 з.е.).

В отличие от профиля вуза, форма обучения влияет только на долю НИР в учебных практиках: в программах очной формы она выше ($p < 0,05$), чем заочной (59% vs 48%).

Более сильное влияние, чем для бакалавриата, на рассматриваемые характеристики оказывает специальность. Так, объем практик у программ по специальности 44.04.02 намного выше ($p < 0,01$), чем по специальности 44.04.03 (44 з.е. vs 42 з.е.). Доля НИР в учебных практиках у программ по специальности 44.04.04 намного выше ($p < 0,01$), чем по специальности 44.04.02 (68% vs 42%). Объем производственных практик у программ по специальности 44.04.04 (26 з.е.) намного ниже ($p < 0,01$), чем по специальностям 44.04.01 и 44.04.03 (по 31 з.е.). Вместе с тем для понимания целесообразности выявленных тенденций требуются дополнительные исследования, учитывающие содержательную специфику каждой из рассмотренных специальностей.

Таким образом, программы как бакалавриата, так и магистратуры в плане представленности НИР в практиках обладают очень широкой вариативностью, а из внешних факторов наиболее сильное положительное влияние на такую представленность оказывают государственный статус и педагогический профиль вуза.

Заключение

В ходе исследования проанализирована вариативность представленности НИР в программах высшего педагогического образования (на выборке, включившей 1373 программы бакалавриата и 652 программы магистратуры). Установлено, что представленность НИР в относительных

показателях выше для программ магистратуры по сравнению с программами бакалавриата (доля НИР в практиках в целом, а также в учебных и производственных практиках). Вместе с тем встречаются программы магистратуры, в которых НИР не представлена в учебных практиках (более 23% проанализированных программ магистратуры), либо в производственных практиках (более 25%), либо в практиках в целом (3%). Такое положение представляется неоправданным и требует от вузов принятия соответствующих мер по совершенствованию программ магистратуры.

В качестве важных факторов, влияющих на качество образовательных программ с точки зрения представленности НИР в практиках, выявлены государственный статус вуза, его самостоятельность и педагогический профиль. Влияние педагогической специальности и формы обучения оказалось значительно более слабым.

- Государственные вузы, по сравнению с негосударственными, имеют:
- для программ бакалавриата – значительно более высокие объем и долю НИР в учебных практиках и практиках в целом, объем учебных практик, а также более высокие объем и долю НИР в производственных практиках (при несколько меньшем их объеме);
 - для программ магистратуры – значительно более высокие объем и долю НИР в учебных практиках и практиках в целом, а также более высокий объем учебных практик при несколько меньшем объеме производственных практик.

Таким образом, хотя в выборке присутствовали и весьма качественные программы негосударственных вузов (в аспекте исследуемых показателей), тем не менее в целом всем вузам следует обратить внимание на выявленные недостатки и подтянуть показатели программ бакалавриата и магистратуры как минимум к среднему уровню, характерному для государственных вузов (см. табл. 2 и 4).

Программы филиалов вузов, по сравнению с программами самостоятельных вузов, имеют: для программ бакалавриата – значительно более высокие объем НИР в практиках в целом и в производственных практиках, а также долю НИР в производственных практиках; в отличие от предыдущего, для программ магистратуры – значительно меньший объем практик и объем учебных практик. Таким образом, влияние фактора самостоятельности вуза амбивалентно: для программ бакалавриата оно, скорее, позитивное, а для программ магистратуры, наоборот, негативное. Возможно, подобные тенденции связаны с практикой укрупнения вузов, при которой некоторые прежде самостоятельные вузы, в частности педагогического профиля, приобрели статус филиалов. При этом многие из таких вузов имели многолетний опыт подготовки специалистов, но по естественным причинам не имели опыта подготовки магистров. Однако все это пока всего лишь предположения. Поиск

точных причин этого явления требует, очевидно, дополнительных исследований.

Влияние профиля вуза на исследуемые показатели в целом амбивалентно, но на этом фоне все же выделяется тенденция лидерства вузов педагогического профиля. В частности, в программах таких вузов выше:

- для бакалавриата – объем и доля НИР в практиках по сравнению с программами вузов технического и универсального профилей, объемы учебных практик и НИР в учебных практиках, а также доля НИР в производственных практиках по сравнению с программами вузов гуманитарного и универсального профилей;
- для магистратуры – доля НИР в практиках по сравнению с программами вузов технического профиля, доля НИР в учебных практиках по сравнению с программами вузов гуманитарного профиля, объем производственных практик и НИР в их составе по сравнению с программами вузов всех остальных профилей.

В силу подобных причин всем вузам целесообразно использовать в качестве ориентира средние значения отмеченных показателей, выявленные для вузов педагогического профиля (см. табл. 3 и 5).

С формальной точки зрения выявленные закономерности не являются нарушением соответствия образовательных программ современным образовательным стандартам высшего образования (ФГОС ВО 3++). Вместе с тем важность разностороннего усиления работы по формированию научно-исследовательской компетентности будущих педагогов зафиксирована во многих положениях «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». В связи с этим целесообразно не игнорировать выявленные негативные тенденции, а постараться переломить и исправить их.

Проведенный мониторинг позволил выявить ряд важных проблемных моментов педагогического образования, на устранение которых следует обратить внимание как исследователей, так и практиков образования. В силу этого целесообразно сделать подобные мониторинги образовательных программ и качества педагогического образования регулярными. При этом по итогам исследования можно внести следующее конструктивное предложение: для уточнения соответствия содержания учебных планов требованиям практической ориентированности и развития научно-исследовательского компонента в структуре компетенций обучающихся целесообразно дополнить данные, собираемые в ходе мониторинга, следующими сведениями: 1) типы задач профессиональной деятельности в учебном плане; 2) список профессиональных компетенций и индикаторы их формирования; 3) индикаторы реализации концепции/стратегии социально-экономического развития региона, где расположен вуз; 4) список работодателей и социальных

партнеров вуза; 5) особенности научной и методической школы и традиций вуза.

В качестве направлений продолжения исследования отметим следующие:

- содержательное изучение того, в какой мере НИР в составе практик программ подготовки педагогов соответствует требованиям реальной профессиональной деятельности;
- поиск оптимального соотношения представленности НИР в составе учебных и производственных практик для каждого уровня высшего образования;
- изучение конструктивных возможностей применения ресурсов вуза и региона для сопровождения формирования у обучающихся исследовательских компетенций, необходимых как для самостоятельной научно-исследовательской работы (включая подготовку выпускной квалификационной работы), так и для работы в составе научного коллектива, выполняющего научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы в сфере приоритетных исследований, соответствующих традициям научной школы вуза и стратегии социально-экономического развития региона.

Список литературы

1. Белоногова Л.Н., Тимошина И.Н., Иванова А.В. Аспекты работы по вовлечению будущих учителей в научно-исследовательскую деятельность // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5. – № 2. – С. 202–215.
2. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (утв. Распоряжением Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (дата обращения: 15.08.2022). – Текст: электронный.
3. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата для УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки». – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (дата обращения: 15.08.2022). – Текст: электронный.
4. ФГОС ВО (3++) по направлениям магистратуры для УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки». – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/25/117> (дата обращения: 15.08.2022). – Текст: электронный.
5. Рубцова Н.Е., Михайлова Е.Е. Рефлексивное развитие гибких навыков магистрантов при переходе к персонализированному образованию // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2021. – № 1. – С. 101–115.
6. Безусова Т.А., Рихтер Т.В. Влияние использования модели организации научно-исследовательской работы на формирование научно-исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подго-

товки // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12. – № 2. – С. 92–110. doi: 10.15293/2658-6762.2202.05

7. Григорьева Е.А. Организация исследовательской деятельности студентов в рамках научно-педагогической школы // Педагогическое образование. – 2022. – Т. 3. – № 2. – С. 131–135.
8. Воробьева И.А., Карлова М.Ю., Фомина Т.П. Структура и содержание научно-исследовательской деятельности студентов. // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 4–3 (118). – С. 46–51. – doi: 10.23670/IRJ.2022.118.4.040
9. Гржибовский А.М. Анализ трех и более независимых групп количественных данных // Экология человека. – 2008. – № 3. – С. 50–58.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Леньков Сергей Леонидович – доктор психологических наук, профессор, главный аналитик ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Россия.

E-mail: new_psy@mail.ru

Рубцова Надежда Евгеньевна – доктор психологических наук, доцент, главный специалист Управления координации научных исследований и подготовки кадров высшей квалификации ФГБУ «Российская академия образования», профессор кафедры общей психологии и психологии труда АНО ВО «Российский новый университет», Москва, Россия.

E-mail: hope432810@yandex.ru

VARIABILITY OF RESEARCH WORK IN THE STRUCTURE OF PRACTICES OF EDUCATIONAL PROGRAMS IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

LENKOV S.L., RUBTSOVA N.E.

The research analyzes the variability of the representation of research work in the structure of practices of educational programs of higher education in pedagogical specialties. The sample included 2025 programs, including 1373 undergraduate and 652 graduate programs.

The authors used several absolute (in credit units) and relative (in percentage) indicators that characterize the educational program. Absolute indicators included the volume of training practices, production practices and practices in general, as well as the volume of research work as part of each type of practice. Relative rates included the share of research work in each type of practice. Using non-parametric statistics methods, the authors reveal a high variability of research work in the practice structure of the considered educational programs. For example, the share of research work in the total amount of practice for undergraduate programs varies from 0% to 75%. For graduate programs, this indicator varies from 0% to almost 90%. It is established that the representation of research work in the composition of practices is significantly influenced by such factors as the legal status of the university (state or non-state) and the university's profile (pedagogical, humanitarian, technical or universal). In turn, the specialty of training (five specialties were considered for undergraduate programs and four specialties for graduate programs) and the form of education (full-time, part-time or correspondence) have less influence. Based on the research results, the

authors formulate recommendations for improving the educational programs of higher pedagogical education in terms of the representation of students' research work in the structure of educational and industrial practices.

Keywords: teacher education; higher education; educational program; practice structure; research work; students; teachers; professional activity; professional standards; research competence.

References

1. *Belonogova L.N., Timoshina I.N., Ivanova A.V.* Aspekty raboty po vovlecheniyu budushchikh uchitelei v nauchno-issledovatel'skuyu deyatel'nost' // Antropologicheskaya didaktika i vospitanie. – 2022. – T. 5. – № 2. – S. 202–215.
2. Kontseptsiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda (utv. Rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 24 iyunya 2022 g. № 1688-r). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (data obrashcheniya: 15.08.2022). – Tekst: elektronnyi.
3. FGOS VO (3++) po napravleniyam bakalavriata dlya UGSN 44.00.00 «Obrazovanie i pedagogicheskoe nauki». – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (data obrashcheniya: 15.08.2022). – Tekst: elektronnyi.
4. FGOS VO (3++) po napravleniyam magistratury dlya UGSN 44.00.00 «Obrazovanie i pedagogicheskoe nauki». – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/25/117> (data obrashcheniya: 15.08.2022). – Tekst: elektronnyi.
5. *Rubtsova N.E., Mikhailova E.E.* Refleksivnoe razvitie gibkikh navykov magistrantov pri perekhode k personalizirovannomu obrazovaniyu // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. – 2021. – № 1. – S. 101–115.
6. *Bezusova T.A., Rikhter T.V.* Vliyanie ispol'zovaniya modeli organizatsii nauchno-issledovatel'skoi raboty na formirovanie nauchno-issledovatel'skoi kompetentnosti studentov pedagogicheskikh napravlenii podgotovki // Science for Education Today. – 2022. – T. 12. – № 2. – S. 92–110. doi: 10.15293/2658-6762.2202.05
7. *Grigor'eva E.A.* Organizatsiya issledovatel'skoi deyatel'nosti studentov v ramkakh nauchno-pedagogicheskoi shkoly // Pedagogicheskoe obrazovanie. – 2022. – T. 3. – № 2. – S. 131–135.
8. *Vorob'eva I.A., Karlova M.Yu., Fomina T.P.* Struktura i sodержanie nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti studentov. // Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal. 2022. № 4–3 (118). – S. 46–51. – doi: 10.23670/IRJ.2022.118.4.040
9. *Grzhibovskii A.M.* Analiz trekh i bolee nezavisimyykh grupp kolichestvennykh dannykh // Ekologiya cheloveka. – 2008. – № 3. – S. 50–58.

ABOUT THE AUTHORS

Lenkov Sergey L. – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Chief Analyst, Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

E-mail: new_psy@mail.ru

Rubtsova Nadezhda E. – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Chief Specialist of the Department for the Coordination of Scientific Research and Training of Highly Qualified Personnel of the Russian Academy of Education, Professor of the Department of General Psychology and Labor Psychology, Russian New University, Moscow, Russia.

E-mail: hope432810@yandex.ru

Н.Е. РУБЦОВА, С.Л. ЛЕНЬКОВ

СИСТЕМНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

*(отдел перспективных научных исследований
ФГБУ «Российская академия образования»;
Управление координации научных исследований и подготовки кадров
высшей квалификации ФГБУ «Российская академия образования»,
кафедра общей психологии и психологии труда
АНО ВО «Российский новый университет»;
e-mail: new_psy@mail.ru; hope432810@yandex.ru)*

В работе рассмотрена проблема системности формирования исследовательской компетентности студентов педагогических специальностей в процессе вузовского обучения. Проанализировано 1319 образовательных программы высшего образования по педагогическим специальностям, в том числе 924 программы бакалавриата и 395 программ магистратуры. Рассматривались качественные показатели системности представленности исследовательской работы в образовательных программах, характеризующие полную (всестороннюю) системную представленность (т.е. представленность и в теории, и в обоих видах практик – учебных и производственных), а также семь разнородных видов ее нарушений. Установлено, что полная системная представленность встречается лишь в половине программ магистратуры и в менее трети программ бакалавриата. Соответственно, различные нарушения системной представленности встречаются в более чем 50% программ магистратуры и 73% программ бакалавриата. Из нарушений системности в программах бакалавриата чаще всего встречаются отсутствие исследовательской работы в учебных практиках (20%), а в программах магистратуры – в учебных практиках (22%) и в производственных практиках (17%). Выявлено влияние на системность представленности исследовательской работы в образовательных программах бакалавриата и магистратуры таких внешних факторов, как правовой статус вуза (государственный или негосударственный), самостоятельность вуза (самостоятельный вуз или филиал вуза), профиль вуза (педагогический, гуманитарный, технический или универсальный), форма обучения (очная, очно-заочная или заочная), педагогическая специальность (пять специальностей для бакалавриата и четыре для магистратуры). Сформулиро-

¹ Данная статья выполнена в рамках проекта «Разработка методологии и реализации программы мониторингового исследования состояния педагогических образовательных программ в условиях перехода на ФГОС 3++ в системе университетского образования» в ходе реализации государственного задания ФГБУ «Российская академия образования» на 2022 год.

ваны практические рекомендации для вузов по совершенствованию образовательных программ высшего педагогического образования в аспекте усиления системности формирования исследовательской компетентности студентов.

Ключевые слова: высшее образование; педагогическое образование; образовательная программа; исследовательская компетентность; студенты; педагоги; формирование компетентности; принцип системности; профессионализм; индивидуальный подход.

Введение

Профессиональная деятельность педагога, как и любая другая, неизбежно включает многие рутинные, шаблонные составляющие, и их удельный вес в труде педагога зачастую является весьма значительным, обуславливая риски профессионального выгорания и профессиональных деформаций личности [1], усиливающиеся в современных условиях пандемии COVID-19 и цифровизации образования [2; 3]). Однако даже с учетом этого труд педагога в своей основе является глубоко творческим, требующим особого, индивидуального подхода, по крайней мере, к некоторым ученикам, высокой восприимчивости к обновлению и расширению знаний в своей предметной области, частого принятия оригинальных, нестандартных решений, постоянного поиска новых, более эффективных форм и методов обучения, воспитания и развития обучающихся.

Подобная креативность данного труда неразрывно связана с его глубоко исследовательским характером – специфическим, зачастую вовсе не таким, как у штатных научно-исследовательских работников, ориентированным больше не на глобальные научные открытия и высокие теоретические достижения, а на постоянную, скорее практическую исследовательскую деятельность в отношении своих учеников, образовательной среды, используемых содержания, форм и методов образования. Такая деятельность требует от педагога достаточно высокой, действительно профессиональной компетентности в сфере научно-исследовательской работы (далее – НИР), подразумевающей сформированность знаний, умений и навыков в плане критического и аналитического мышления, антиципации, стратегического и оперативного планирования и т.д.

Формированию компетентности будущего педагога в сфере НИР в процессе вузовского обучения уделяется значительное внимание и в научных исследованиях, и в практике высшего образования. Ясно, что в идеале формирование такой компетентности должно осуществляться системно, предусматривая, в частности, получение необходимых теоретических знаний и выработку на их основе практических умений и навыков, ориентированных на непосредственное применение в будущей профессиональной деятельности. Так, например, в «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период

до 2030 года» предусмотрено «включение в программы подготовки педагогических кадров *сквозной* (выделено нами – С.Л., Н.Р.) траектории формирования исследовательских компетенций педагога» [4, с. 8]. Аналогично, важную роль подобной системности подтверждают результаты научных исследований, в которых обосновывается необходимость преемственности в организации научно-исследовательской деятельности студентов-педагогов, обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры укрупненной группы специальностей 44.00.00 [5]; предложена модель НИР магистрантов, ориентированная на учет глобальной цифровизации и интеграции гуманитарного и технического знания [6] и т.д. Вместе с тем вопрос о том, насколько системно представлено формирование исследовательской компетентности педагогов в современных образовательных программах высшего образования, остается практически не изученным.

Цель исследования состояла в том, чтобы выявить актуальное состояние системности формирования исследовательской компетентности в образовательных программах высшего педагогического образования. Достижение данной цели предусматривало решение ряда задач, соответствующих получению ответов на следующие исследовательские вопросы:

- какова актуальная представленность в программах высшего педагогического образования системного формирования исследовательской компетентности студентов?
- какие виды нарушений искомой системности и насколько часто встречаются в программах высшего педагогического образования?
- какие из внешних факторов (таких, как правовой статус, самостоятельность и профиль вуза, форма обучения, педагогическая специальность) влияют на системность формирования исследовательской компетентности будущих педагогов?

Методы и выборка исследования

Методы. Сбор данных об образовательных программах педагогического образования проводился в рамках проекта «Разработка методологии и реализации программы мониторингового исследования педагогических образовательных программ в условиях перехода на ФГОС 3++ в системе университетского образования» в ходе реализации государственного задания ФГБУ «Российская академия образования» на 2022 год, утвержденного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации. При анализе данных применялись следующие методы:

- качественный и количественный анализ структуры и содержания образовательных программ, включая учебные планы;
- систематизация и классификация результатов качественного анализа;

– статистические методы анализа данных, реализованные в пакете программ IBM SPSS Statistics for Windows (IBM Corp., Armonk, NY, USA) [7].

Системность формирования НИР в рассматриваемых образовательных программах понималась исходя из критериев, подразумевающих представленность НИР в следующих разделах образовательных программ, регламентированных ФГОС ВО 3++: 1) в Блоке 1 «Дисциплины и модули»; 2) в Блоке 2 «Практики», а также в учебных и образовательных практиках по отдельности [8; 9]. В соответствии с этим в исследовании использовались качественные переменные S1–S8, принимающие дихотомические значения «да» (имеется) и «нет» (отсутствует) и характеризующие показатели системности НИР в образовательных программах, подразумевающие, что НИР представлена, соответственно:

1) системно – и в теории (в Блоке 1), и в обоих видах практик – учебной и производственной (S1 Представлена системно);

2) в теории и в учебных (но не в производственных) практиках (S2 Нет в производственных практиках);

3) в теории и в производственных (но не в учебных) практиках (S3 Нет в учебных практиках);

4) только в теории (т.е., в Блоке 1), но не в учебных или производственных практиках (S4 Нет в практиках);

5) в учебных и производственных практиках, но не в Блоке 1 (S5 Нет в теории);

6) в учебных практиках, но не в теории и производственных практиках (S6 Нет в теории и производственных практиках);

7) в производственных практиках, но не в теории и учебных практиках (S7 Нет в теории и учебных практиках);

8) НИР не представлена ни в теории, ни в учебных или производственных практиках, т.е. полное отсутствие представленности НИР (S8 Не представлена).

Статистический анализ полученных качественных данных проводился с использованием специальных (ориентированных на качественные, категориальные данные) непараметрических методов проверки гипотез, включающих следующие критерии: критерии хи-квадрат Пирсона, в необходимых случаях – с учетом поправки на непрерывность Йетса (Yates' Continuity Correction); Макнемара (McNemar's Test); Кокрена (Cochran's Q Test). При попарных сравнениях более чем двух групп использовалась поправка Бонферрони (Bonferroni) для множественных сравнений.

Выборка исследования. В результате мониторинга были получены разносторонние описания свыше 2 тыс. образовательных программ. В ходе отбора программ в выборку исследования использовались следующие критерии: 1) полнота и непротиворечивость сведений

о вузе-разработчике и образовательной программе; 2) разработка программы по ФГОС ВО 3++; 3) наличие учебного плана, позволяющего осуществить более глубокую качественную и количественную экспертизу программы.

В результате итоговая выборка включила 1319 программ, в числе которых 924 программы бакалавриата и 395 программ магистратуры. В качестве контролируемых факторов использовались: 1) правовой статус вуза (государственный или негосударственный); 2) самостоятельность вуза (самостоятельные вузы или филиалы вузов); профиль вуза (педагогический, гуманитарный, технический или универсальный); 3) педагогическая специальность – 44.03.01–44.03.05 для бакалавриата и 44.04.01–44.04.04 для магистратуры; 4) форма обучения (очная, очно-заочная или заочная).

Результаты и их обсуждение

Общая картина нарушений системности. По итогам оценки исследуемых показателей общая картина нарушений системности выглядит следующим образом (см. табл. 1). Полная системная представленность НИР (переменная S1) в программах магистратуры встречается значительно чаще ($p < 0,01$), чем бакалавриата; однако при этом такую идеальную представленность даже на уровне магистратуры имеет лишь менее половины программ (49%), а на уровне бакалавриата – менее трети (27%).

Таблица 1. Сравнение программ бакалавриата ($n = 924$) и магистратуры ($n = 395$)

Показатели системности НИР	Представленность (%)		Тест Хи-квадрат	
	Бакалавриат	Магистратура	χ^2	p
S1 Представлена системно	26.7	49.4	62.620	.000
S2 Нет в производственных практиках	5.4	16.5	41.034	.000
S3 Нет в учебных практиках	19.6	21.8	.687	.407
S4 Нет в практиках	14.6	1.8	46.147	.000
S5 Нет в теории	13.5	2.5	35.233	.000
S6 Нет в теории и производственных практиках	5.2	7.8	3.005	.083
S7 Нет в теории и учебных практиках	4.7	.3	15.281	.000
S8 Не представлена	10.3	.0	42.239	.000

П р и м е ч а н и я:

1. Представленность – выраженность качественной переменной в группе (процент количества случаев от объема группы), χ^2 – статистика хи-квадрат (с учетом поправки Йетса), p – асимптотическая двухсторонняя значимость. Статистически значимые значения $p < 0.05$ выделены полужирным шрифтом.
2. Нули в записи целых опущены; вместо десятичной запятой использована точка.

Соответственно, нарушения системности встречаются в более чем 50% программ магистратуры и в более чем 73% программ бакалавриата. Для программ бакалавриата можно выделить следующие градации по частоте нарушений системности:

1) чаще всего встречается отсутствие НИР в учебных практиках (переменная $S3$, около 20%), при этом отличие от ближайшего конкурента $S4$ является статистически значимым ($p < 0,05$) по критерию Макнемара (статистика критерия $\chi_c^2 = 6,408$, $p = 0,011$);

2) несколько реже (10–15%) встречается отсутствие представленности НИР: полное ($S8$), в теории ($S5$) или в практиках в целом ($S4$); эта градация не является идеально однородной (по критерию Кокрена статистика $Q = 7,324$, $p = 0,026$), но при этом наиболее высокий показатель $S4$, как показано выше, значимо ($p < 0,05$) отличается от конкурента из первой градации $S3$, а наиболее низкий показатель $S8$ значимо ($p < 0,01$) отличается от ближайшего конкурента $S2$ из третьей градации (по критерию Макнемара $\chi_c^2 = 13,352$, $p = 0,000$), что обосновывает целесообразность объединения в единую градацию;

3) реже всего (около 5%) встречается отсутствие НИР: в производственных практиках ($S2$), в теории и производственных практиках ($S6$), в теории и учебных практиках ($S7$); при этом данные группы статистически однородны (по критерию Q Кокрена $Q = 0,553$, $p = 0,758$), а отличие наиболее высокого показателя $S2$ от ближайшего конкурента из второй градации $S8$ является, как показано выше, значимым, что позволяет объединить показатели $S2$, $S6$, $S7$ в единую градацию.

Для программ магистратуры аналогичные градации выглядят несколько иначе:

1) чаще всего встречается отсутствие НИР в учебных практиках ($S3$, 22%) и в производственных практиках ($S2$, 17%); при этом данные группы статистически однородны (по критерию Макнемара $\chi_c^2 = 2,649$, $p = 0,104$), а отличие наиболее низкого показателя $S2$ от ближайшего конкурента из второй градации $S6$ является значимым ($p < 0,01$) по критерию Макнемара ($\chi_c^2 = 11,344$, $p = 0,001$), что позволяет выделить данную градацию;

2) несколько реже встречается отсутствие представленности НИР в теории и производственных практиках ($S6$, 8%); при этом данный показатель значимо ($p < 0,01$) отличается от наиболее высокого показателя $S5$ из третьей градации (по критерию Макнемара $\chi_c^2 = 9,756$, $p = 0,002$);

3) еще реже встречается отсутствие НИР: в теории (переменная $S5$, 3%) и в практиках в целом ($S4$, 2%); при этом, хотя отличие наиболее низкого показателя $S4$ от ближайшего конкурента $S7$ из четвертой градации по критерию Макнемара статистически не значимо ($\chi_c^2 = 3,125$, $p = 0,077$), данные группы статистически однородны (по критерию

Макнемара $\chi_c^2 = 0,235, p = 0,629$), что делает целесообразным выделение данной градации;

4) наконец, реже всего встречается отсутствие НИР в теории и учебных практиках (S7, менее 1%) и полное отсутствие представленности НИР (S8), которое для программ магистратуры не встретилось ни в одном случае; при этом данные группы статистически однородны (по критерию Макнемара $\chi_c^2 = 0,000, p = 1,000$), что и позволяет объединить показатели S7, S8 в единую градацию.

Отметим также ряд отличий по показателям системности. В программах магистратуры по сравнению с программами бакалавриата:

- НИР значительно чаще ($p < 0,01$) отсутствует в производственных практиках (S2 – 17% vs 5%), но при этом значительно реже ($p < 0,01$) – в практиках в целом (S4 – 2% vs 15%);
- НИР значительно реже ($p < 0,01$) отсутствует в теории (S5 – 3% vs 14%), а также в теории и учебных практиках (S7 – менее 1% vs 5%);
- НИР значительно реже ($p < 0,01$) совсем не представлена в программе (S8 – 0% vs 10%).

Таким образом, для программ магистратуры в той или иной форме НИР представлена всегда (в рамках используемой выборки), в то время как для бакалавриата более 10% программ характеризуются полным игнорированием научно-исследовательской подготовки студентов – точнее, формальной представленности такой подготовки в образовательной программе, хотя и не очень ясно, зачем вузу может понадобиться вести такую работу, но не отражать ее в структуре образовательной программы.

Влияние факторов правового статуса и самостоятельности вуза

Результаты проверки влияния на системность представленности НИР правового статуса вуза и его самостоятельности представлены для программ бакалавриата в табл. 2, а магистратуры – в табл. 3.

Таблица 2. Влияние правового статуса и самостоятельности вуза (бакалавриат)

Показатели системности НИР	Представленность (%)		Тест хи-квадрат	
	Группа 1	Группа 2	χ^2	p
<i>Группы по правовому статусу вуза¹⁾</i>				
S1 Представлена системно	27.1	.0	3.893	.048
S2 Нет в производственных практиках	5.4	7.1	.000	1.000
S3 Нет в учебных практиках	19.8	7.1	.711	.399
S4 Нет в практиках	13.8	64.3	24.220	.000

Показатели системности НИР	Представленность (%)		Тест хи-квадрат	
	Группа 1	Группа 2	χ^2	p
S5 Нет в теории	13.7	.0	1.205	.272
S6 Нет в теории и производственных практиках	5.3	.0	.076	.783
S7 Нет в теории и учебных практиках	4.5	14.3	1.177	.278
S8 Не представлена	10.3	7.1	.000	1.000
<i>Группы по самостоятельности вуза²⁾</i>				
S1 Представлена системно	30.5	10.3	28.369	.000
S2 Нет в производственных практиках	5.2	6.3	.163	.687
S3 Нет в учебных практиках	15.3	37.9	44.364	.000
S4 Нет в практиках	17.1	4.0	18.229	.000
S5 Нет в теории	12.4	18.4	3.836	.050
S6 Нет в теории и производственных практиках	4.5	8.0	2.861	.091
S7 Нет в теории и учебных практиках	2.3	14.9	48.327	.000
S8 Не представлена	12.7	.0	23.212	.000

Примечания:

1. Представленность – выраженность качественной переменной в группе (процент количества случаев от объема группы), χ^2 – статистика хи-квадрат (с поправкой Йетса), p – асимптотическая двухсторонняя значимость, n – объем группы. Статистически значимые значения $p < .05$ выделены полужирным шрифтом.
2. Нули в записи целых опущены; вместо десятичной запятой использована точка.

Группы программ: ¹⁾ 1 – государственных вузов ($n = 910$), 2 – негосударственных вузов ($n = 14$); ²⁾ 1 – самостоятельных вузов ($n = 750$), 2 – филиалов вузов ($n = 174$).

Выявлено существенное влияние на искомую системность правового статуса вуза. Так, в программах бакалавриата государственных вузов, по сравнению с программами негосударственных (см. табл. 2), встречается чаще ($p < 0,05$) полная системная представленность НИР (S1 – 27% vs 0%), а также значительно реже ($p < 0,01$) – отсутствие НИР в практиках в целом (S4 – 14% vs 64%). Настораживает абсолютное отсутствие в программах негосударственных вузов полной системной представленности НИР: из 14-ти проанализированных программ такая представленность не встретилась ни в одной.

Для магистратуры, в отличие от бакалавриата, влияние правового статуса вуза является более узким и выявлено только для одного показателя (см. табл. 3): отсутствие НИР в практиках в целом (S4) встречается значительно реже ($p < 0,01$) в программах государственных вузов, чем негосударственных (1% vs 50%).

**Таблица 3. Влияние правового статуса
и самостоятельности вуза (магистратура)**

Показатели системности НИР	Представленность (%)		Тест хи-квадрат	
	Группа 1	Группа 2	χ^2	<i>p</i>
<i>Группы по правовому статусу вуза¹⁾</i>				
S1 Представлена системно	49.9	25.0	1.072	.300
S2 Нет в производственных практиках	16.8	.0	.619	.432
S3 Нет в учебных практиках	21.7	25.0	.000	1.000
S4 Нет в практиках	.8	50.0	82.657	.000
S5 Нет в теории	2.6	.0	.000	1.000
S6 Нет в теории и производственных практиках	8.0	.0	.029	.865
S7 Нет в теории и учебных практиках	.3	.0	.000	1.000
S8 Не представлена	.0	.0	-*	
<i>Группы по самостоятельности вуза²⁾</i>				
S1 Представлена системно	51.1	11.8	8.538	.003
S2 Нет в производственных практиках	15.9	29.4	1.296	.255
S3 Нет в учебных практиках	20.4	52.9	8.311	.004
S4 Нет в практиках	1.9	.0	.000	1.000
S5 Нет в теории	2.4	5.9	.012	.913
S6 Нет в теории и производственных практиках	8.2	.0	.591	.442
S7 Нет в теории и учебных практиках	.3	.0	.000	1.000
S8 Не представлена	.0	.0	-*	

Примечания:

1. Представленность – выраженность качественной переменной в группе (процент количества случаев от объема группы), χ^2 – статистика хи-квадрат (с поправкой Йетса), *p* – асимптотическая двухсторонняя значимость, *n* – объем группы. Статистически значимые значения *p* < .05 выделены полужирным шрифтом.
2. Нули в записи целых опущены; вместо десятичной запятой использована точка.

* Статистика не вычисляется, т.к. переменная в группах является константой.

¹⁾ Группы программ: 1 – государственных вузов (*n* = 387), 2 – негосударственных вузов (*n* = 8).

²⁾ Группы программ: 1 – самостоятельных вузов (*n* = 378), 2 – филиалов вузов (*n* = 17).

Для бакалавриата в программах самостоятельных вузов, по сравнению с программами филиалов вузов (см. табл. 2), значительно чаще (*p* < 0,01) встречается полная системная представленность НИР

(S1 – 31% vs 10%) и значительно реже ($p < 0,01$) – отсутствие НИР в учебных практиках (S3 – 15% vs 38%), а также в теории и учебных практиках (S7 – 2% vs 15%). Вместе с тем в программах самостоятельных вузов значительно чаще ($p < 0,01$) встречаются отсутствие НИР в практиках в целом (S4 – 17% vs 4%) и полное отсутствие представленности НИР (S8 – 13% vs 0%). Таким образом, влияние самостоятельности вуза для программ бакалавриата в целом является амбивалентным.

Для программ магистратуры по влиянию фактора самостоятельности вуза значимых различий выявлено два (см. табл. 3). В программах самостоятельных вузов, по сравнению с программами филиалов вузов, значительно чаще ($p < 0,01$) встречается полная системная представленность НИР (S1 – 51% vs 12%) и значительно реже ($p < 0,01$) – отсутствие НИР в учебных практиках (S3 – 20% vs 53%). Таким образом, влияние самостоятельности вуза для магистратуры в целом является однозначно позитивным.

Влияние факторов профиля вуза, формы обучения и специальности

Проверка влияния отмеченных факторов для бакалавриата приведена в табл. 4, а для магистратуры – в табл. 5.

Таблица 4. Влияние профиля вуза, формы обучения и специальности (бакалавриат)

Показатели системности НИР и их выраженность в группах	Группы в целом		Попарные сравнения*		
	χ^2	p	Группы	χ^2	p
<i>Группы по профилю вуза (4 группы)^{а)}</i>					
S1 Представлена системно ¹⁾ P1 = 41.3, P2 = 16.7, P3 = 32.3, P4 = 25.6	11.289	.010	1-2	6.387	.011
			1-4	7.758	.005
S2 Нет в производственных практиках P1 = 10.7, P2 = .0, P3 = 9.7, P4 = 5.0	7.777	.051			
S3 Нет в учебных практиках P1 = 24.0, P2 = 14.3, P3 = 32.3, P4 = 18.9	5.041	.169			
S4 Нет в практиках ²⁾ P1 = 1.3, P2 = 42.9, P3 = .0, P4 = 14.9	42.833	.000	1-2	31.144	.000
			1-4	9.574	.002
			2-3	15.402	.000
			2-4	20.664	.000
S5 Нет в теории ³⁾ P1 = 1.3, P2 = 21.4, P3 = .0, P4 = 14.8	17.732	.000	1-2	11.457	.001
			1-4	9.451	.002
S6 Нет в теории и производственных практиках ⁴⁾ P1 = 18.7, P2 = .0, P3 = 6.5, P4 = 4.1	31.847	.000	1-2	7.222	.007
			1-4	25.515	.000

Показатели системности НИР и их выраженность в группах	Группы в целом		Попарные сравнения*		
	χ^2	<i>p</i>	Группы	χ^2	<i>p</i>
S7 Нет в теории и учебных практиках ⁵⁾ P1 = 2.7, P2 = .0, P3 = 19.4, P4 = 4.5	17.853	.000	1-3	6.526	.011
			2-3	6.477	.011
			3-4	10.717	.001
S8 Не представлена ⁶⁾ P1 = .0, P2 = 4.8, P3 = .0, P4 = 12.0	15.975	.001	1-4	8.898	.003
<i>Группы по форме обучения (3 группы)^{b)}</i>					
S1 Представлена системно P1 = 27.0, P2 = 14.3, P3 = 26.7	1.138	.566			
S2 Нет в производственных практиках P1 = 5.7, P2 = .0, P3 = 5.1	.926	.629			
S3 Нет в учебных практиках P1 = 18.7, P2 = 14.3, P3 = 21.5	1.306	.520			
S4 Нет в практиках ⁷⁾ P1 = 12.9, P2 = .0, P3 = 18.6	7.942	.019**			
S5 Нет в теории P1 = 15.0, P2 = 14.3, P3 = 10.6	3.417	.181			
S6 Нет в теории и производственных практиках P1 = 4.8, P2 = .0, P3 = 6.1	1.447	.485			
S7 Нет в теории и учебных практиках ⁸⁾ P1 = 3.3, P2 = .0, P3 = 7.4	8.286	.016	1-3	6.609	.010
S8 Не представлена P1 = 12.5, P2 = 57.1, P3 = 3.9	50.495	.000	1-2	19.612	.000
			1-3	16.778	.000
			2-3	56.960	.000
<i>Группы по специальности (5 групп)^{c)}</i>					
S1 Представлена системно P1 = 22.2, P2 = 33.0, P3 = 26.9, P4 = 22.4, P5 = 27.9	5.496	.240			
S2 Нет в производственных практиках P1 = 6.4, P2 = 6.3, P3 = 3.0, P4 = .0, P5 = 5.6	4.226	.376			
S3 Нет в учебных практиках P1 = 22.6, P2 = 18.8, P3 = 20.9, P4 = 24.5, P5 = 17.5	3.502	.478			
S4 Нет в практиках ⁹⁾ P1 = 18.8, P2 = 16.1, P3 = 22.4, P4 = 4.1, P5 = 12.1	13.386	.010**			

Показатели системности НИР и их выраженность в группах	Группы в целом		Попарные сравнения*		
	χ^2	<i>p</i>	Группы	χ^2	<i>p</i>
S5 Нет в теории ¹⁰⁾ P1 = 12.8, P2 = 3.6, P3 = 11.9, P4 = 10.2, P5 = 16.9	14.644	.005	2-5	11.981	.001
S6 Нет в теории и производственных практиках ¹¹⁾ P1 = 4.3, P2 = 10.7, P3 = .0, P4 = 18.4, P5 = 3.7	30.420	.000	1-4	10.698	.001
			2-5	7.891	.005
			3-4	10.898	.001
			4-5	16.866	.000
S7 Нет в теории и учебных практиках ¹²⁾ P1 = 7.3, P2 = 3.6, P3 = 7.5, P4 = 16.3, P5 = 1.9	27.752	.000	1-5	10.777	.001
			4-5	24.183	.000
S8 Не представлена ¹³⁾ P1 = 5.6, P2 = 8.0, P3 = 7.5, P4 = 4.1, P5 = 14.3	16.928	.002	1-5	10.914	.001

Примечания:

- P1, P2, P3, P4, P5 – выраженность качественной переменной в соответствующих группах (в процентах от объема группы *n*), χ^2 – статистика хи-квадрат (при попарных сравнениях – с поправкой Йетса), *p* – асимптотическая двухсторонняя значимость. Статистически значимые значения *p* выделены полужирным шрифтом.
- Нули в записи целых опущены; вместо десятичной запятой использована точка.

* Попарные сравнения выполнялись для переменных, по которым для групп в целом выявлены значимые различия. В соответствии с поправкой Бонферрони при множественных сравнениях значимыми различиями считались: для трех групп – $p < .017$, для четырех – $p < .013$, для пяти – $p < .010$. Попарные сравнения приведены для групп, между которыми выявлены значимые различия; краткие описания прочих сравнений представлены в примечаниях ниже.

** При попарных сравнениях групп значимых различий не выявлено.

Группы программ: ^{a)} 1 – вузов педагогического профиля ($n = 75$), 2 – гуманитарного ($n = 42$), 3 – технического ($n = 31$), 4 – универсального ($n = 776$); ^{b)} 1 – очной формы обучения ($n = 599$), 2 – очно-заочной ($n = 14$), 3 – заочной ($n = 311$); ^{c)} 1 – по специальности 44.03.01 ($n = 234$), 2 – 44.03.02 ($n = 112$), 3 – 44.03.03 ($n = 67$), 4 – 44.03.04 ($n = 49$), 5 – 44.03.05 ($n = 462$).

Среди других сравнений групп по данной переменной ближе к порогу значимости следующие: ¹⁾ 2–3 ($\chi^2 = 1.633, p = .201$); ²⁾ 3–4 ($\chi^2 = 4.266, p = .039$); ³⁾ 2–3 ($\chi^2 = 5.724, p = .017$), 3–4 ($\chi^2 = 4.213, p = .040$); ⁴⁾ 1–3 ($\chi^2 = 1.689, p = .194$); ⁵⁾ 2–4 ($\chi^2 = 1.031, p = .310$); ⁶⁾ 3–4 ($\chi^2 = 3.106, p = .078$); ⁷⁾ 1–3 ($\chi^2 = 4.992, p = .025$); ⁸⁾ 2–3 ($\chi^2 = .273, p = .601$); ⁹⁾ 1–4 ($\chi^2 = 5.415, p = .020$), 1–5 ($\chi^2 = 5.107, p = .024$), 3–4 ($\chi^2 = 6.190, p = .013$), 3–5 ($\chi^2 = 4.461, p = .035$); ¹⁰⁾ 1–2 ($\chi^2 = 6.305, p = .012$); ¹¹⁾ 1–2 ($\chi^2 = 4.251, p = .039$), 2–3 ($\chi^2 = 6.077, p = .014$); ¹²⁾ 2–4 ($\chi^2 = 6.297, p = .012$), 3–5 ($\chi^2 = 4.932, p = .026$); ¹³⁾ 4–5 ($\chi^2 = 3.163, p = .075$)

Таблица 5. Влияние профиля вуза, формы обучения и специальности (магистратура)

Показатели системности НИР и их выраженность в группах	Группы в целом		Попарные сравнения*		
	χ^2	<i>p</i>	Группы	χ^2	<i>p</i>
<i>Группы по профилю вуза (4 группы)</i>					
S1 Представлена системно ¹⁾ P1 = 100.0, P2 = 6.5, P3 = 73.3, P4 = 51.6	31.075	.000	1-2	15.739	.000
			2-3	19.126	.000
			2-4	21.454	.000
S2 Нет в производственных практиках P1 = .0, P2 = .0, P3 = 13.3, P4 = 18.3	7.818	.050			
S3 Нет в учебных практиках ²⁾ P1 = .0, P2 = 54.8, P3 = 13.3, P4 = 19.4	22.762	.000	2-4	18.576	.000
S4 Нет в практиках ³⁾ P1 = .0, P2 = 9.7, P3 = .0, P4 = 1.2	12.216	.007	2-4	7.115	.008
S5 Нет в теории ⁴⁾ P1 = .0, P2 = 29.0, P3 = .0, P4 = .3	95.748	.000	2-4	80.005	.000
S6 Нет в теории и производственных практиках P1 = .0, P2 = .0, P3 = .0, P4 = 9.0	4.875	.181			
S7 Нет в теории и учебных практиках P1 = .0, P2 = .0, P3 = .0, P4 = .3	.145	.986			
S8 Не представлена P1 = .0, P2 = .0, P3 = .0, P4 = .0	-**				
<i>Группы по форме обучения (3 группы)^{b)}</i>					
S1 Представлена системно ⁵⁾ P1 = 48.1, P2 = 20.0, P3 = 53.5	6.490	.039***			
S2 Нет в производственных практиках P1 = 18.1, P2 = 6.7, P3 = 15.3	1.623	.444			
S3 Нет в учебных практиках P1 = 20.0, P2 = 26.7, P3 = 23.5	.906	.636			
S4 Нет в практиках P1 = 1.0, P2 = .0, P3 = 2.9	2.416	.299			
S5 Нет в теории ⁶⁾ P1 = 1.4, P2 = 13.3, P3 = 2.9	8.244	.016***			
S6 Нет в теории и производственных практиках ⁷⁾ P1 = 11.0, P2 = 33.3, P3 = 1.8	24.968	.000	1-3	11.042	.001
			2-3	26.010	.000
S7 Нет в теории и учебных практиках P1 = .5, P2 = .0, P3 = .0	.883	.643			
S8 Не представлена P1 = .0, P2 = .0, P3 = .0	-**				

Показатели системности НИР и их выраженность в группах	Группы в целом		Попарные сравнения*		
	χ^2	<i>p</i>	Группы	χ^2	<i>p</i>
Группы по специальности (4 группы) ^{а)}					
S1 Представлена системно P1 = 50.2, P2 = 49.2, P3 = 48.5, P4 = 40.9	.713	.870			
S2 Нет в производственных практиках P1 = 17.1, P2 = 10.8, P3 = 12.1, P4 = 31.8	5.837	.120			
S3 Нет в учебных практиках P1 = 21.1, P2 = 27.7, P3 = 24.2, P4 = 9.1	3.608	.307			
S4 Нет в практиках ^{б)} P1 = .4, P2 = 6.2, P3 = 6.1, P4 = .0	14.187	.003	1-2	8.497	.004
S5 Нет в теории P1 = 3.6, P2 = .0, P3 = .0, P4 = .0	4.477	.214			
S6 Нет в теории и производственных практиках P1 = 7.3, P2 = 6.2, P3 = 9.1, P4 = 18.2	3.703	.295			
S7 Нет в теории и учебных практиках P1 = .4, P2 = .0, P3 = .0, P4 = .0	.437	.932			
S8 Не представлена P1 = .0, P2 = .0, P3 = .0, P4 = .0	-**				

Примечания:

1. P1, P2, P3, P4 – выраженность качественной переменной в соответствующих группах (в процентах от объема группы *n*), χ^2 – статистика хи-квадрат (при попарных сравнениях – с поправкой Йетса), *p* – асимптотическая двухсторонняя значимость. Статистически значимые значения *p* выделены полужирным шрифтом.
2. Нули в записи целых опущены; вместо десятичной запятой использована точка.

* Попарные сравнения выполнялись для переменных, по которым для групп в целом выявлены значимые различия. В соответствии с поправкой Бонферрони при множественных сравнениях значимыми различиями считались: для трех групп – $p < .017$, для четырех – $p < .013$. Попарные сравнения приведены для групп, между которыми выявлены значимые различия; краткие описания прочих сравнений представлены в примечаниях ниже.

** Статистика не вычисляется, т.к. переменная в группах является константой.

*** При попарных сравнениях групп значимых различий не выявлено.

Группы программ: ^{а)} 1 – вузов педагогического профиля ($n = 4$), 2 – гуманитарного ($n = 31$), 3 – технического ($n = 15$), 4 – универсального ($n = 345$); ^{б)} 1 – очной формы обучения ($n = 210$), 2 – очно-заочной ($n = 15$), 3 – заочной ($n = 170$); ^{с)} 1 – по специальности 44.04.01 ($n = 275$), 2 – 44.04.02 ($n = 65$), 3 – 44.04.03 ($n = 33$), 4 – 44.04.04 ($n = 22$).

Среди других сравнений групп по данной переменной ближе к порогу значимости следующие: ¹⁾ 1–4 ($\chi^2 = 2.026$, $p = .155$); ²⁾ 1–2 ($\chi^2 = 5.573$, $p = .018$); ³⁾ 2–3 ($\chi^2 = .371$, $p = .542$); ⁴⁾ 2–3 ($\chi^2 = 3.726$, $p = .054$); ⁵⁾ 2–3 ($\chi^2 = 4.931$, $p = .026$); ⁶⁾ 1–2 ($\chi^2 = 4.474$, $p = .034$); ⁷⁾ 1–2 ($\chi^2 = 4.546$, $p = .033$); ⁸⁾ 1–3 ($\chi^2 = 4.888$, $p = .027$).

В программах бакалавриата вузов педагогического профиля полная системная представленность НИР ($S1 - 41\%$) выше ($p < 0,05$), чем у вузов гуманитарного профиля (17%) и намного выше ($p < 0,01$), чем у вузов универсального профиля (26%) (см. табл. 4). При этом в программах вузов педагогического профиля намного реже ($p < 0,01$) встречается отсутствие НИР в практиках ($S4 - 1\%$) по сравнению с вузами гуманитарного (43%) и универсального (15%) профилей. В свою очередь, в программах вузов гуманитарного профиля отсутствие НИР в практиках (43%) встречается намного чаще ($p < 0,01$), чем у вузов технического (0%) и универсального (15%) профилей.

Отсутствие НИР в теории встречается в программах бакалавриата вузов педагогического профиля ($S5 - 1\%$) намного реже ($p < 0,01$), чем у вузов гуманитарного профиля (21%) и вузов универсального профиля (15%). Вместе с тем отсутствие НИР в теории и производственных практиках встречается в программах вузов педагогического профиля ($S6 - 19\%$), наоборот, намного чаще ($p < 0,01$), чем у вузов гуманитарного профиля (0%) и вузов универсального профиля (4%).

Отсутствие НИР в теории и учебных практиках встречается в программах бакалавриата вузов технического профиля ($S7 - 19\%$) чаще ($p < 0,05$), чем у вузов педагогического профиля (3%) и гуманитарного профиля (0%), и намного чаще ($p < 0,01$), чем у вузов универсального профиля (5%).

Полное отсутствие представленности НИР в программах бакалавриата вузов педагогического профиля ($S8 - 0\%$) встречается намного реже ($p < 0,01$), чем у вузов универсального профиля (12%).

В программах магистратуры вузов педагогического профиля полная системная представленность НИР ($S1$) достигает 100% (см. табл. 5) и намного выше ($p < 0,01$), чем у вузов гуманитарного профиля (7%); последняя, в свою очередь, намного ниже ($p < 0,01$), чем у вузов технического (73%) и универсального (52%) профилей. Таким образом, по этому показателю вузы гуманитарного профиля демонстрируют, по сравнению с вузами всех иных профилей, полный провал (разумеется, в среднем, что вовсе не исключает наличия у некоторых из таких вузов вполне качественных образовательных программ).

В программах вузов гуманитарного профиля намного чаще ($p < 0,01$) встречается отсутствие НИР в учебных практиках ($S3 - 55\%$), практиках в целом ($S4 - 10\%$) и в теории ($S5 - 29\%$), чем у вузов универсального профиля (19% , 1% и менее 1% , соответственно).

Обращает на себя внимание также тот факт, что вузы педагогического профиля, имея в программах бакалавриата стопроцентную системную представленность НИР, имеют, соответственно, нулевые показатели по всем видам нарушений системности (переменные $S2-S7$, см. табл. 4).

Влияние фактора формы обучения значительно менее широкое. Так, для программ бакалавриата (см. табл. 4) отсутствие представленности НИР в теории и учебных практиках (S7) встречается в программах для очной формы обучения (3%) реже ($p < 0,05$), чем для заочной (7%). Полное отсутствие представленности НИР (S8) встречается в программах для очно-заочной формы обучения (57%) намного чаще ($p < 0,01$), чем для очной (13%) и заочной (4%), а в программах для очной формы обучения (13%) намного чаще ($p < 0,01$), чем для заочной (4%).

Для программ магистратуры значимое влияние формы обучения выявлено только для одного показателя (см. табл. 4): отсутствие НИР в теории и производственных практиках (S6) в программах заочной формы обучения (2%) встречается, как ни странно, намного реже ($p < 0,01$), чем очной (11%) и очно-заочной (33%).

Сложным и неоднозначным оказалось влияние фактора специальности. В программах бакалавриата (см. табл. 4) отсутствие НИР в теории (S5) встречается в программах для специальности 44.03.05 (17%) намного чаще, чем для специальности 44.03.02 (4%). Отсутствие НИР в теории и производственных практиках (S6) встречается в программах для специальности 44.03.04 (18%) намного чаще, чем для специальностей 44.03.01 (4%), 44.03.03 (0%) и 44.03.05 (4%). Кроме того, отсутствие НИР в теории и производственных практиках встречается в программах для специальности 44.03.02 (11%) намного чаще, чем для специальности 44.03.05 (4%).

Отсутствие НИР в теории и учебных практиках (S7) встречается в программах для специальности 44.03.05 (2%) намного реже ($p < 0,01$), чем для специальностей 44.03.01 (7%) и 44.03.04 (16%). Полное отсутствие представленности НИР (S8) встречается в программах для специальности 44.03.05 (14%) намного чаще ($p < 0,01$), чем для специальности 44.03.01 (6%).

В программах магистратуры значимое влияние специальности выявлено только для одного показателя (см. табл. 5): отсутствие НИР в практиках (S4) встречается в программах для специальности 44.04.02 (6%) намного чаще, чем для специальности 44.04.01 (менее 1%).

Заключение

На выборке, включившей 1319 образовательных программ высшего педагогического образования, было проведено эмпирическое исследование качественных показателей, характеризующих системность представленности НИР в образовательных программах. По итогам исследования можно сделать следующие выводы:

1. Полную системную представленность НИР (т.е. представленность и в теории, и в обоих видах практик – учебной и производственной) содержит лишь менее половины программ магистратуры

(менее 50%) и менее трети (менее 27%) программ бакалавриата. Соответственно, те или иные нарушения системной представленности НИР встречаются в более чем 50% программ магистратуры и в более чем 73% программ бакалавриата.

2. Из нарушений системности в программах бакалавриата чаще всего встречаются отсутствие НИР в учебных практиках (20%), а в программах магистратуры – отсутствие НИР в учебных практиках (22%) и в производственных практиках (17%). При этом в программах магистратуры, по сравнению с программами бакалавриата, НИР значительно реже отсутствует в теории, в теории и учебных практиках или совсем не представлена в программе, но при этом значительно чаще отсутствует в производственных практиках.
3. На искомую системность влияет правовой статус вуза: в программах государственных вузов, по сравнению с программами негосударственных вузов, для бакалавриата чаще встречается полная системная представленность НИР, при этом и для бакалавриата, и для магистратуры реже встречается отсутствие НИР в практиках в целом.
4. На искомую системность влияет самостоятельность вуза: для магистратуры – позитивно, а для бакалавриата – амбивалентно. В программах самостоятельных вузов, по сравнению с программами филиалов вузов, и для бакалавриата, и для магистратуры чаще встречается полная системная представленность НИР и реже – отсутствие НИР в учебных практиках. Кроме этого, для бакалавриата реже встречается отсутствие НИР в теории и учебных практиках, но чаще – отсутствие НИР в практиках в целом и полное отсутствие представленности НИР.
5. На искомую системность широкое влияние оказывает профиль вуза, причем такое явление является сложным и неоднозначным. Например, для магистратуры в программах вузов педагогического профиля полная системная представленность НИР достигает 100% и намного выше, чем у вузов гуманитарного профиля (7%); последняя, в свою очередь, намного ниже, чем у вузов технического профиля (73%) и универсального профиля (52%). Для бакалавриата, например, в программах вузов педагогического профиля, по сравнению с программами вузов гуманитарного и универсального профилей, чаще встречается полная системная представленность НИР, реже – отсутствие НИР в теории и отсутствие НИР в практиках; но при этом отсутствие НИР в теории и производственных практиках встречается, наоборот, намного чаще. Аналогичные неоднозначные отношения связывают различные показатели системности в программах вузов гуманитарного и технического профилей, технического и универсального профилей и т.д.

6. На искомую системность влияет форма обучения, причем такое явление является сложным и неоднозначным. Так, для программ бакалавриата отсутствие представленности НИР в теории и учебных практиках встречается в программах для очной формы обучения реже, чем для заочной; полное отсутствие представленности НИР встречается в программах для очно-заочной формы обучения чаще, чем для очной и заочной, а в программах для очной формы обучения – намного чаще, чем для заочной. Для магистратуры значимое влияние формы обучения выявлено только для одного показателя: отсутствие НИР в теории и производственных практиках в программах заочной формы обучения встречается, как ни парадоксально, реже, чем очной и очно-заочной.
7. Сложным и неоднозначным оказалось влияние на искомую системность фактора специальности. Программы по почти каждой педагогической специальности по показателям системности НИР в чем-то превосходят программы по другим специальностям, а в чем-то уступают им.

Из результатов исследования следует очевидная, естественная практическая рекомендация: каждой организации высшего образования целесообразно, ориентируясь на те значения внешних факторов (правовой статус и профиль вуза, педагогические специальности, формы обучения и др.), которые характерны для программ именно данного вуза, проанализировать и устранить выявленные в ходе исследования типичные недостатки образовательных программ в плане системности формирования НИР студентов. Главным же, магистральным, направлением должно стать обеспечение полной, всесторонней системности в формировании исследовательской компетентности будущих педагогов, особенно на уровне магистратуры.

Перспективы продолжения исследования связаны с включением в состав анализируемых программ педагогического образования образовательных программ специалитета, а также с углублением качественного анализа содержания образования в плане системного формирования исследовательской компетентности будущих педагогов.

Список литературы

1. *Покровская С.Е.* Особенности профессиональных деформаций личности у педагогических работников // Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика. – 2022. – № 1. – С. 250–253. – doi: 10.24412/cl-36923-2022-1-250-253
2. *Мерзлякова Д.Р.* Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой

- трансформации образовательного процесса // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14. – № 2. – С. 48–63. – doi: 10.17759/psyedu.2022140204
3. *Хакимова Н.Р., Матлаш В.Д., Григорьева Е.В.* Профессиональное выгорание педагогов в условиях цифровизации образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 1 (45). – С. 169–174.
 4. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (утв. Распоряжением Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (дата обращения: 02.09.2022). – Текст: электронный.
 5. *Горбунова Т.В.* Преимущество в организации научно-исследовательской деятельности обучающихся // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30795> (access date: 02.09.2022). – Текст: электронный. – doi: 10.17513/spno.30795
 6. *Дворяткина С.Н., Дякина А.А., Щербатых С.В.* Научно-исследовательская работа магистрантов в условиях цифровизированного диалога культур // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 3 (57). – С. 108–125. – doi: 10.32744/pse.2022.3.7
 7. IBM Corporation. IBM SPSS Statistics Algorithms. Armonk, NY: IBM Corp., 2021. – 1426 p.
 8. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата для УГСН 44.00.00 «Образование и педагогическое науки»: сайт / Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (дата обращения: 02.09.2022). – Текст: электронный.
 9. ФГОС ВО (3++) по направлениям магистратуры для УГСН 44.00.00 «Образование и педагогическое науки»: сайт / Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/25/117> (дата обращения: 02.09.2022). – Текст: электронный.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Рубцова Надежда Евгеньевна – доктор психологических наук, доцент, главный специалист Управления координации научных исследований и подготовки кадров высшей квалификации ФГБУ «Российская академия образования», профессор кафедры общей психологии и психологии труда АНО ВО «Российский новый университет», Москва, Россия.
E-mail: hope432810@yandex.ru

Леньков Сергей Леонидович – доктор психологических наук, профессор, главный аналитик отдела перспективных научных исследований ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Россия.
E-mail: new_psy@mail.ru

CONSISTENCY OF RESEARCH COMPETENCE FORMATION IN EDUCATIONAL PROGRAMS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

LENKOV S.L., RUBTSOVA N.E.

The research considers the problem related to the consistency of forming the research competence in students of pedagogical specialties during university education. The authors analyzed 1319 educational programs of higher education in pedagogical specialties, including 924 undergraduate programs and 395 graduate programs. The authors consider qualitative indicators of systemic representation of research work in educational programs, that characterize the complete (comprehensive) systemic representation (i.e., represented in theory and in both types of practices – training and work), as well as seven heterogeneous types of its violations. The authors found that complete systemic representation occurs in only half of the graduate programs and in less than a third of undergraduate programs. Accordingly, various violations of systemic representation are found in more than 50% of graduate programs and 73% of undergraduate programs. Among the violations of consistency in undergraduate programs, the most common is the lack of research work in the training practices (20%). In graduate programs, the most common is the lack of research work in the training practices (22%) and work practices (17%). The authors determined that the systemic representation of research work in undergraduate and graduate educational programs is influenced by such external factors as the legal status of the university (state or non-state), the independence of the university (an independent university or a branch of the university), the university's profile (pedagogical, humanitarian, technical, or universal), the form of education (full-time, part-time, or correspondence), and pedagogical specialty (five specialties for undergraduate and four for graduate). Practical recommendations are formulated for universities to improve educational programs of higher pedagogical education in the aspect of strengthening the systemic formation of students' research competence.

Keywords: higher education; teacher education; educational program; research competence; students; teachers; formation of competence; the principle of consistency; professionalism; individual approach.

References

1. *Pokrovskaya S.E.* Osobennosti professional'nykh deformatsii lichnosti u pedagogicheskikh rabotnikov // Strategii i resursy lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga: sovremennoe prochtenie i sistemnaya praktika. – 2022. – № 1. – S. 250–253. – doi: 10.24412/cl-36923-2022-1-250-253
2. *Merzlyakova D.R.* Osobennosti psikhologicheskogo zdorov'ya pedagogov s raznym urovnem professional'nogo masterstva v usloviyakh tsifrovoi transformatsii obrazovatel'nogo protsessa // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. – 2022. – T. 14. – № 2. – C. 48–63. – doi: 10.17759/psyedu.2022140204
3. *Khakimova N.R., Matlash V.D., Grigor'eva E.V.* Professional'noe vygoranie pedagogov v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. – 2022. – № 1 (45). – S. 169–174.

4. Kontseptsiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda (utv. Rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 24 iyunya 2022 g. № 1688-r). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (data obrashcheniya: 02.09.2022). – Tekst: elektronnyi.
5. *Gorbunova T.V.* Preemstvennost' v organizatsii nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti obuchayushchikhsya // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. – 2021. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30795> (access date: 02.09.2022). – Tekst: elektronnyi. – doi: 10.17513/spno.30795
6. *Dvoryatkina S.N., Dyakina A.A., Shcherbatykh S.V.* Nauchno-issledovatel'skaya rabota magistrantov v usloviyakh tsifrovizirovannogo dialoga kul'tur // *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. – 2022. – № 3 (57). – S. 108–125. – doi: 10.32744/pse.2022.3.7
7. IBM Corporation. IBM SPSS Statistics Algorithms. Armonk, NY: IBM Corp., 2021. – 1426 p.
8. FGOS VO (3++) po napravleniyam bakalavriata dlya UGSN 44.00.00 «Obrazovanie i pedagogicheskoe nauki»: sait / Portal federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (data obrashcheniya: 02.09.2022). – Tekst: elektronnyi.
9. FGOS VO (3++) po napravleniyam magistratury dlya UGSN 44.00.00 «Obrazovanie i pedagogicheskoe nauki»: sait / Portal federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/25/117> (data obrashcheniya: 02.09.2022). – Tekst: elektronnyi.

ABOUT THE AUTHORS

Rubtsova Nadezhda E. – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Chief Specialist of the Department for the Coordination of Scientific Research and Training of Highly Qualified Personnel of the Russian Academy of Education, Professor of the Department of General Psychology and Labor Psychology, Russian New University, Moscow, Russia.
E-mail: hope432810@yandex.ru

Lenkov Sergey L. – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Chief Analyst of the Department of Advanced Scientific Research, Russian Academy of Education, Moscow, Russia.
E-mail: new_psy@mail.ru

А.К. ОРЕШКИНА, А.А. АРТЮХИНА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОНИТОРИНГОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ¹

*(лаборатория современных форм и методов профессионального самоопределения и профориентации Центра воспитания и развития личности ФГБУ «Российская академия образования»;
Центр развития педагогического образования ФГБУ «Российская академия образования»;
e-mail: oreshkinaa2015@yandex.ru; rida_art@mail.ru)*

В статье изложен концептуальный подход к проведению мониторинга в системе высшего образования. Представленная проблема рассматривается в рамках методологии постиндустриального образования, понимаемой, согласно определению академика Российской академии образования Новиковым А.М., как учение об осуществлении деятельности, то есть ее логической структуры, форм, методов и средств. Авторами статьи аргументирован излагаемый подход мониторингового исследования, обусловленный педагогической практикой. Одним из условий повышения эффективности профессионального образования на современном этапе развития общества является поиск путей совершенствования педагогического процесса вуза. Решение этого вопроса лежит в области управления образовательным процессом вуза, где в качестве важнейшего компонента выступает контроль за освоением образовательных программ магистратуры и результатами обучения студентов. Информационную составляющую этого процесса составляет мониторинг качества обучения. В научно-педагогической литературе для определения сущности мониторинга используются различные определения. Авторами статьи обоснована характеристика педагогического мониторинга с позиции современных требований к образованию и рассматривается как:

- системная диагностика качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития образовательной системы;
- анализ объектов или явлений педагогической действительности с целью обеспечения педагогов качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия управленческих решений;
- процесс непрерывного научно обоснованного прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора целей, задач и средств их решения.

¹ Данная статья выполнена в рамках проекта «Разработка методологии и реализации программы мониторингового исследования состояния педагогических образовательных программ в условиях перехода на ФГОС 3++ в системе университетского образования» в ходе реализации государственного задания ФГБУ «Российская академия образования» на 2022 год.

Отслеживание стратегической тенденции подготовки педагогических кадров целесообразно рассматривать с позиции мониторингового исследования магистерских программ как одного из необходимых условий, выступающего предпосылкой исследования феноменов современной педагогической действительности и их объяснения.

Ключевые слова: мониторинг в образовании; педагогические исследования; методология образования; критерии; показатели; система высшего образования; качество образования; объект; управление; контроль; оценивание.

Введение

Мониторинг в образовании, предполагающий постоянное оценивание результатов и показателей образовательной системы как по соответствию целям и требованиям ФГОС различных образовательных уровней и ступеней, так и по соответствию тенденции инновационной деятельности, направлен на выявление объективных данных. В развитие представлений о системообразующей основе данного феномена целесообразно отметить, что сущность мониторинга проявляется в непрерывной фиксации данных и в наблюдении за параметрами изменения объекта, что в педагогической практике означает фиксацию достижений на сравнительно-критериальном уровне. Вследствие осуществления мониторингового исследования актуализируется решение проблем по разработке системы сбора, составления банка данных, анализа результатов образовательной деятельности, научной интерпретации количественных и качественных показателей, а также оценки эффективности и проектирования лонгитюдного исследования [1]. При этом актуальность степени объективности мониторинга согласуется с качественными показателями, обуславливающими выявление образовательных дефицитов и их характерных особенностей, влияющих на оценку долгосрочных эффектов образовательной организации. Мониторинг промежуточных и конечных результатов, представление обобщенной оценки деятельности образовательной организации и эффективности ее функционирования в конкретной подсистеме образования обеспечивает разработку новых механизмов стратегически значимых инноваций в образовании.

С учетом происходящих трансформационных процессов проведение мониторингового исследования актуально рассматривать с позиции повышения функции управления в образовании как процесса, обеспечивающего основания объективного оценивания результатов и определения способов их информативности. При этом в качестве результативности проведения мониторингового исследования выступают управленческие решения, предназначенные для их исполнения [2].

Процесс проведения текущего мониторингового исследования в системе высшего образования актуально рассматривать в качестве:

- одного из действенных механизмов обратной связи по эффективному процессу реализации в педагогической практике инновационных стратегий в высшем образовании;
- объективной оценки развития инновационной деятельности в образовательных организациях и достижения ее целей и результатов;
- действенного механизма эффективного взаимодействия образовательной теории и практики, обеспечивающего этапы отслеживания педагогических явлений, включая показатели реализуемых в вузе образовательных программ;
- объективного показателя управленческих решений в целях согласованности с требованиями ФГОС;
- инструмента фиксации педагогических проблем, выявления степени эффективности взаимосвязи педагогической науки и практики.

С этих позиций отметим, что программу мониторингового исследования реализации педагогических образовательных программ в университетском образовании в условиях перехода на ФГОС 3++ «Образование и педагогические науки» составили аспекты используемого в ходе мониторингового исследования аналитического подхода, содержащие:

- 1) рассмотрение магистерских программ, реализуемых в условиях образовательного процесса вуза как открытой системы, изменяющейся под влиянием внутренних и внешних факторов;
- 2) анализ развития инновационной тенденции подготовки педагогических кадров, обусловленной стратегией социокультурного и экономического развития регионов (в качестве аналитических оснований мониторингового исследования могут выступать: элективные курсы, курсы по выбору и факультативы, формы интеграции модулей и блоков дисциплин учебного плана);
- 3) оценку структурирования содержания учебного плана (блоков дисциплин), отражающего специфику социально-экономической тенденции регионального развития.

Материалы и методы

Отслеживание стратегической тенденции подготовки педагогических кадров целесообразно рассматривать с позиции мониторинга магистерских программ как одного из необходимых условий, выступающего предпосылкой исследования феноменов современной педагогической действительности и их объяснения. При разработке аналитического подхода к проведению мониторингового исследования магистерских программ учитывались такие пошаговые действия, как соответствие:

- 1) магистерских программ государственной стратегии в сфере педагогического образования с позиции целей и задач Национальных

проектов «Наука» и «Образование», Поручений Президента РФ в части национальных стратегий развития высшего образования [3-6];

- 2) тенденции развития новых подходов подготовки специалистов и признания сущности мониторинга как инструмента управления;
- 3) мониторингового исследования типу образовательной организации как конкретного субъекта мониторинга в соответствии;
- 4) магистерских программ разработанным критериям проводимого мониторингового исследования;
- 5) магистерских программ кадровым потребностям и развитию социально-экономической стратегии региона;
- 6) формированию и развитию карьерной траектории студента.

Основу технологии мониторингового исследования составила соотнесенность с такими показателями, как обновление региональной нормативно-законодательной базы образования, нормативно-правовые аспекты проработки институциональных изменений, например, в соответствии с «Положением» о региональном органе Управления организацией высшего образования (в рамках «Соглашений о сотрудничестве с РАО») и развитием взаимодействия с социальными партнерами (региональными и федеральными Ассоциациями, Консорциумами, Центрами, др.).

В целях объективности проведения мониторингового исследования в практике освоения педагогических образовательных программ, реализуемых в университетском образовании в условиях перехода на ФГОС 3++, применен сравнительно-критериальный уровень анализа содержания магистерской программы по разработанным критериям:

- 1) Критерий актуальности выбираемого вузом направления (профиля) магистерской программы;
- 2) Критерий соответствия требованию формирования компетенций цифровой экономики, что согласуется с Концепцией подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года [7] в части п.23 «Решение задачи по включению системы подготовки педагогических кадров в решение проблем цифровой трансформации экономики и общественной жизни» (утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 24.06. 2022 г. 31688-р) [8-9], что предусматривает: а) внедрение образовательных цифровых сервисов для формирования у студентов опыта освоения содержания образования в смешанном формате, опыта проектирования и освоения цифровых образовательных ресурсов, других компонентов цифровой грамотности, б) активизацию применения в образовательных организациях электронной образовательной среды, включающей различные цифровые сервисы для обучающихся и преподавателей, в) включение

в образовательные программы педагогических направлений подготовки цифрового контента (включая учебники и тренажеры), средовых решений, используемых в современной цифровой школе, инструментов использования в профессиональной деятельности больших данных, г) конструирование и реализацию новых магистерских программ, направленных на подготовку проектировщиков технологических и содержательных цифровых решений для современной школы.

- 3) Критерий соответствия требованию вариативности содержания магистерской программы вне обязательной части Блока №2 «Дисциплины»;
- 4) Критерий формирования исследовательской компетенции, содержательно представленной в элективных курсах, курсах по выбору и факультативах;
- 5) Критерий соответствия практикоориентированности магистерской программы региональной специфике, обуславливающей формирование профессиональных компетенций специалиста с позиции потребностей современного общества, развития региональной экономики и образования (основания аналитики: область и способы решаемых проблем в профессиональной деятельности в рамках содержания магистерской программы).

В целом проведение мониторингового исследования на представленной критериальной основе, осуществленного по схожим направлениям (профилям) магистерских программ в определенной степени сопоставимости их содержания, и обеспечивает объективность анализа способов формирования групп компетенций в рамках требований ФГОС и дифференцируемость профессиональных компетенций по степени полноты и соответствия критерию инновационности в части содержания дисциплин и блочно-модульной структуры магистерской программы (Блок №1 «Дисциплины» (модули), Блок №2 «Практика», Блок №3 «Государственная итоговая аттестация») и представляется эффективным.

Сравнительно-критериальный уровень аналитического подхода к реализуемым в вузах программам магистратуры в ходе анализа учебного плана позволил выявить следующее: 1) содержание программ соответствует современным потребностям общества, экономики и образования, 2) структурирование магистерских программ отвечает социально-педагогической востребованности и актуальности (содержание дисциплин (модулей) и элективных курсов, факультативных дисциплин (модулей), дисциплин (модулей) обязательной части программы и видов практик, обеспечивающих формирование общепрофессиональных компетенций (основание: приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 26.11.2020 № 1456

«О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования», зарегистрирован 27.05.2021 № 63650). В качестве аргументации аналитики выводов мониторинга также актуально отметить следующее: 1) блочно-модульное построение учебного плана, 2) многообразие направлений (профилей) освоения магистерских программ (например, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», Бюджетное учреждение ВО Ханты-Мансийского автономного округа Югры «Сургутский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет», ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (Гуманитарно-педагогический институт) и др.

Лонгитюдное исследование магистерских программ целесообразно продолжить с учетом следующих подходов [10-13].

С учетом наличия соответствия ориентированности магистерских программ актуальным потребностям общества, экономики, регионализации образования, тем не менее представляется актуальным с позиции государственной стратегии регионального социально-экономического развития во всем многообразии его национальных, территориальных, климатических особенностей продолжить сравнительно-сопоставительный анализ динамики развития образовательного пространства регионов в отношении критерия № 5 (в части теоретического, практического обучения, учебного проектирования и государственной аттестации). Показатели мониторинга по данному критерию позволят составить прогноз трудоустройства выпускников педагогических программ организаций высшего образования, на что особенно обращается внимание в Письме Минобрнауки (1-й протокол заседания межведомственной рабочей группы по восстановлению рынка труда, проходившего 9 июля 2021 года под председательством Первого заместителя Председателя Правительства РФ А.Р. Белоусова).

В развитие вышеизложенного концептуального представления проведения мониторинга отметим: 1) перспективными представляются мониторинговые исследования развития сетевой формы реализации образовательных программ педагогического образования в условиях становления единого регионального образовательного пространства, 2) в соответствии с принятой «Концепцией подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» (Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 года №1688-р) в части задачи по включению системы подготовки педагогических кадров в решение проблем цифровой трансформации экономики и общественной жизни целесообразно расширить локальный мониторинг магистерской программы до обобщенной аналитики формирования и развития

электронно-образовательной среды вуза (и ее потенциала), что согласуется с мониторингом содержания цифрового контента учебного плана блоков №1–3 в целях его соответствия требованиям ФГОС 3++, разработанных ФУМО по программам подготовки педагогических кадров (введены с 2019 г.).

В качестве приоритетной цели мониторингового исследования выступает создание условий для внедрения в практику деятельности вузов формы развития взаимодействия образовательных организаций системы высшего образования с Региональными и Научными центрами ФГБУ «Российская академия образования» (далее – РАО), системообразующим основанием которого является государственная стратегия в сфере высшего образования [14–16]. При этом отметим, что аналитическое осмысление этапов мониторинга также означает и развитие партнерских отношений с органами власти, российскими и зарубежными научными и образовательными организациями в рамках государственного задания РАО № 075-00714-21-00 от 25.12.2020 г., направленного на принятие организационно-управленческих, прогностических решений, разработку регуляторных механизмов, которые необходимо использовать в ходе планового мониторинга.

Результаты

Концептуальные положения мониторингового исследования педагогических образовательных программ, реализуемых в университетском образовании в условиях перехода на ФГОС 3++ «Образование и педагогические науки», составляют положения, опирающиеся на научные идеи научной школы академиков РАО, заслуженных деятелей науки РФ С.Я. Батышева и А.М. Новикова, отраженные в их труде «Профессиональная педагогика. Теория непрерывного образования». В работе подчеркивается значимость построения научного анализа с учетом совокупности компонентов: логического, временного, структуры деятельности, форм, методов и средств его осуществления [17]. Интеграция проектного (в динамике, сопровождающегося изменениями в условиях трансформационных процессов в высшем образовании) и процессного (в относительной статике, сопровождающегося регулярной, повторяющейся деятельностью при неизменных внешних условиях системы регионального педагогического образования) видов управления развитием научного потенциала, согласно идеям С.Я. Батышева, выступает прогнозирование и проектирование целей и образовательных результатов.

Соответственно, мониторинг реализации основных образовательных программ педагогической направленности рассматривался как комплексный процесс, в ходе которого соотносились показатели

эффективности реализации программ, их цели и задачи, с положениями ФГОС [18–20]:

- анализ и оценку выполнения требований ФГОС на основе разработанных вузом учебных планов, позволяющих предположить сформулированные показатели и оценки результатов освоения программ;
- оценку ресурсов инновационной деятельности вуза как по отношению к целям, так и по отношению к процессу ее достижения, чему способствует аналитическое сопоставление наименований дисциплин и вариативность предметов по выбору;
- аналитическое обобщение результатов деятельности вуза на основе учета промежуточных результатов мониторинга.

В качестве ведущих оснований развития вузов в рамках инновационных процессов определены мониторинговые показатели, в качестве которых: соответствие принятым критериям мониторинга на определенном этапе его выполнения; мониторинг деятельности как постоянной оценки отношения к самой деятельности, так и к ее процессу (мониторинг по целям представления предметов по выбору в соответствии с направлениями), что в общем целесообразно рассматривать как степень вовлеченности субъектов образовательной организации в инновационную деятельность.

Результатом реализации мониторинга магистерских программ в образовательной практике педагогического образования выступает направленность на:

- интеграцию научного потенциала регионов РФ и РАО в реализации совместных фундаментальных и поисковых научных исследований в сфере наук об образовании;
- разработку и совершенствование инновационных механизмов продвижения научных инноваций в образовательное пространство регионов РФ;
- создание системы мониторинга данных развития наук об образовании в регионах РФ;
- внедрение эффективной практики мониторингового самообследования как лонгитюдного локального проекта вуза с позиции результатов инновационной деятельности и способа ее прогнозирования.

Список литературы

1. *Майоров А.Н.* Мониторинг в образовании: Изд. 3-е, испр. и доп. Майорова А.Н. – Москва: Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.
2. *Майоров А.Н.* Мониторинг в системе информационного обеспечения управления образованием: автореферат диссертации на соискание ученой

- степени доктора педагогических наук: 13.00.01 / Рос. пед. ун-т. Им. А.И.Герцена. – Санкт-Петербург, 2003. – 42 с.
3. *Чепелев Т.Н.* Образовательный мониторинг: формируется понятие // Стандарты и мониторинг в образовании / Т.Н. Чепелев. – 2000. – № 5. – С. 65–69.
 4. *Аверкин В.А.* Региональная система управления образованием. Мониторинг развития / В.А. Аверкин // Народное образование. – 2008. – № 2. – С. 156–164.
 5. *Фурсов В.В.* Мониторинг образования / В.В. Фурсов. – М., 2017.
 6. *Лазарев В.С.* Метод оценки инновационной деятельности школы и его практическое применение / В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян. – М.: РАО, 2003.
 7. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 года №1688-р. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_420869/e770ac61626ac35a388e3d25ff8d4124cb0bc25c/. – Режим доступа: Сайт «Консультант Плюс». – Текст: электронный.
 8. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 года №1688-р. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207010040>. – Режим доступа: Официальный интернет-портал правовой информации. – Текст: электронный.
 9. Приказ Минобрнауки от 22 февраля 2018 года №126 в редакции с изменениями №1456 от 26.11.2020 года ГОСтандарта». – URL: <https://files.omsu.ru/soo/st/st-440401+.pdf>. – Режим доступа: Омский государственный университет Ф.М.Достоевского. – Текст: электронный.
 10. *Новиков А.М.* Методология образования / А.М. Новиков. – Москва: Изд-во «Эгвес», 2006. – 488 с.
 11. *Орешкина А.К.* Развитие методологического наследия академика Российской академии образования Александра Михайловича Новикова в практике профессионального педагогического образования / А.К. Орешкина // Казанский педагогический журнал. – 2021. – №6 (49).
 12. *Орешкина А.К.* Методологические основания теории и практики развития неинституциональных форм образования / А.К. Орешкина. – М.-Ярославль: Канцлер, 2021.
 13. *Андреев В.И.* Проблемы педагогического мониторинга качества образования / В.И. Андреев // Известия Российской Академии Наук. – 2001. – №1. – С. 37.
 14. *Беспалько В.П.* Мониторинг качества обучения – средство управления образованием / В.П. Беспалько // Мир образования. – 1996. – № 2. – С. 31–38.
 15. *Карпова Г.А.* Педагогический потенциал психолого-педагогического мониторинга в образовательном учреждении / Г.А. Карпова, С.Н. Силина // Психолого-педагогические проблемы социализации личности. – Шадринск: Изд-во Шадринского пединститута, 1997. – С. 197–201.

16. *Ким Н.Ф.* Рейтинговая система оценки успеваемости студентов вуза как фактор повышения качества образования // Молодой ученый. – 2015. – №24. – С. 50–55.
17. *Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова.* – Изд. 3-е, перераб. – М.: Изд-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
18. *Головичер Г.В.* Теория и практика проведения мониторинга качества знаний обучающихся образовательных учреждений региона/ Г.В. Головичер // Управление качеством образования. – 2008. – № 2. – С. 48–58.
19. *Аверкин В.* Региональная система управления образованием: мониторинг развития/ В. Аверкин, С. Аверкина, Е. Карданова Е. и др. // Народное образование. – 2008. – № 2. – С. 156–164.
20. *Булдыгина, Л.М.* Реализация мониторинга как средство управления профессиональным развитием педагогов/ Булдыгина Л.М., О.Г. Красношлыкова // Информатика и образование. – 2007. – № 4. – С. 103–108.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Орешкина Анна Константиновна – доктор педагогических наук, заведующая лабораторией современных форм и методов профессионального самоопределения и профориентации Центра воспитания и развития личности ФГБУ «Российская академия образования», член-корреспондент РАН, научный руководитель инновационных площадок ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Россия.
E-mail: oreshkinaa2015@yandex.ru

Артиухина Амариды Аслановна – главный эксперт Центра развития педагогического образования ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Россия.
E-mail: rida_art@mail.ru

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE MONITORING RESEARCH OF PEDAGOGICAL EDUCATIONAL PROGRAMS

ORESHKINA A.K., ARTIUKHINA A.A.

The research presents a conceptual approach to monitoring in the higher education system. The presented problem is considered within the framework of the methodology of post-industrial education. According to the definition by A.M. Novikov, the academician of the Russian Academy of Education, the methodology of post-industrial education a doctrine of the implementation of activities, that is, its logical structure, forms, methods, and means. The authors of this research argued the stated approach of monitoring research, substantiated by the pedagogical practice. At the current stage of social development, one of the conditions for increasing the effectiveness of vocational education is to find ways to improve the pedagogical process of the universities. The solution to this issue lies in the field of managing the educational process of the universities, where the most important component is control over the development of specialist's degree programs and the results of student learning. The information component of this process is the

monitoring of education quality. The scientific and pedagogical literature uses various definitions to determine the essence of monitoring. The authors of this research substantiate the characteristics of pedagogical monitoring from the standpoint of current requirements for education. These characteristics are as follows:

- systemic diagnostics of qualitative and quantitative characteristics of the efficiency of functioning and tendencies of self-development of the educational system;
- analysis of objects or phenomena of pedagogical reality in order to provide teachers with high-quality and timely information necessary for making managerial decisions;
- continuous scientifically based prognostic monitoring of the current state and the development of the pedagogical process in order to optimally select goals, objectives, and means of their solution.

Tracking the strategic trend in teacher training should be considered from the standpoint of a monitoring study graduate programs as one of the necessary conditions, acting as a prerequisite for studying the phenomena of contemporary pedagogical reality and their explanation.

Keywords: monitoring in education; pedagogical research; education methodology; criteria; indicators; higher education system; education quality; object; management; control; evaluation.

References

1. *Maierov A.N.* Monitoring v obrazovanii: Izd.3-e, ispr. I dop. Maierova A.N. – Moskva: Intellekt-Tsentr, 2005. – 424 s.
2. *Maierov A.N.* Monitoring v sisteme informatsionnogo obespecheniya upravleniya obrazovaniem: avtoreferat dissertatsii na soiskanie uchenoi stepeni doktora pedagogicheskikh nauk: 13.00.01 / Ros. ped. un-t. Im. A.I.Gertsena. – Sankt-Peterburg, 2003. – 42 s.
3. *Chepelev T.N.* Obrazovatel'nyi monitoring: formiruetsya ponyatie // Standarty i monitoring v obrazovanii / T.N. Chepelev. – 2000. – № 5. – S. 65–69.
4. *Averkin V.A.* Regional'naya sistema upravleniya obrazovaniem. Monitoring razvitiya / V.A. Averkin // Narodnoe obrazovanie. – 2008. – № 2. – S. 156–164.
5. *Fursov V.V.* Monitoring obrazovaniya / V.V. Fursov. – M., 2017.
6. *Lazarev V.S.* Metod otsenki innovatsionnoi deyatelnosti shkoly i ego prakticheskoe primenenie / V.S. Lazarev, B.P. Martirosyan. – M.: RAO, 2003.
7. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24 iyunya 2022 goda № 1688-r. Kontseptsiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_420869/e770ac61626ac35a388e3d25ff8d4124cb0bc25c/. – Rezhim dostupa: Konsul'tant Plyus. – Tekst: elektronnyi.
8. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24 iyunya 2022 goda № 1688-r. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207010040>. – Rezhim dostupa: Ofitsial'nyi internet-portal pravovoi informatsii. – Tekst: elektronnyi.
9. Prikaz Minobrnauki ot 22 fevralya 2018 goda № 126 v redaktsii s izmeneniyami №1456 ot 26.11.2020 goda GOSTandarta». – URL: <https://files.omsu.ru/soo/>

- st/st-440401+.pdf. – Rezhim dostupa: Omskii gosudarstvennyi universitet F.M.Dostoevskogo. – Tekst: elektronnyi.
10. *Novikov A.M.* Metodologiya obrazovaniya / A.M. Novikov. – Moskva: Izd-vo «Egves». – 2006. – 488 c.
 11. *Oreshkina A.K.* Razvitie metodologicheskogo naslediya akademika Rossiiskoi akademii obrazovaniya Aleksandra Mikhailovicha Novikova v praktike professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya / A.K. Oreshkina // Kazanskii pedagogicheskii zhurnal. – 2021. – № 6 (49).
 12. *Oreshkina A.K.* Metodologicheskie osnovaniya teorii i praktiki razvitiya neinstitutsonal'nykh form obrazovaniya / A.K. Oreshkina. – M.-Yaroslavl': Kantsler, 2021.
 13. *Andreev V.I.* Problemy pedagogicheskogo monitoringa kachestva obrazovaniya / V.I. Andreev // Izvestiya Rossiiskoi Akademii Nauk. – 2001. – № 1. – S. 37.
 14. *Bespal'ko V.P.* Monitoring kachestva obucheniya – sredstvo upravleniya obrazovaniem / V.P. Bespal'ko // Mir obrazovaniya. – 1996. – № 2. – S. 31–38.
 15. *Karpova G.A.* Pedagogicheskii potentsial psikhologo-pedagogicheskogo monitoringa v obrazovatel'nom uchrezhdenii / G.A. Karpova, S.N. Silina // Psikhologo-pedagogicheskie problemy sotsializatsii lichnosti. – Shadrinsk: Izd-vo Shadrinskogo pedinstituta, 1997. – S. 197–201.
 16. *Kim N.F.* Reitingovaya sistema otsenki uspevaemosti studentov vuza kak faktor povysheniya kachestva obrazovaniya//Molodoi uchenyi. – 2015. – № 24. – S. 50–55.
 17. Professional'naya pedagogika: uchebnyk dlya studentov, obuchayushchikhsya po pedagogicheskim spetsial'nostyam i napravleniyam / pod red. S.Ya. Batysheva, A.M. Novikova. – Izd. 3-e, pererab. – M.: Izd-vo EGVES, 2009. – 456 s.
 18. *Golovicher G.V.* Teoriya i praktika provedeniya monitoringa kachestva znaniy obuchayushchikhsya obrazovatel'nykh uchrezhdenii regiona/ G.V. Golovicher // Upravlenie kachestvom obrazovaniya. – 2008. – № 2. – S. 48–58.
 19. *Averkin V.* Regional'naya sistema upravleniya obrazovaniem: monitoring razvitiya/ V. Averkin, S. Averkina, E. Kardanova E. i dr. // Narodnoe obrazovanie. – 2008. – № 2. – S. 156–164.
 20. *Buldygina L.M.* Realizatsiya monitoringa kak sredstvo upravleniya professional'nym razvitiem pedagogov/ Buldygina L.M., O.G. Krasnoshlykova // Informatika i obrazovanie. – 2007. – № 4. – S. 103–108.

ABOUT THE AUTHORS

Oreshkina Anna K. – Doctor of Pedagogical Sciences, Laboratory of Modern Forms and Methods of Professional Self-determination and Career Guidance Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

E-mail: oreshkinaa2015@yandex.ru

Artiukhina Amarida A. – Chief Expert Center for the Development of Pedagogical Education Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

E-mail: rida_art@mail.ru

В.С. БАСЮК, Е.И.КАЗАКОВА, Е.Г.ВРУБЛЕВСКАЯ

РЕЗУЛЬТАТЫ МОНИТОРИНГА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ¹

*(ФГБУ «Российская академия образования»;
факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова;
институт педагогики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский
государственный университет»;
Федеральное учебно-методическое объединение высшего образования
по УГСН 44.00.00 «образование и педагогические науки»;
e-mail: bvs050@mail.ru; kazakova58@bk.ru; veg67@mail.ru)*

В статье рассматриваются результаты мониторинга эффективности основных образовательных программ бакалавриата, магистратуры и специалитета, реализуемых вузами, различной подведомственности, в рамках УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки». Основные исследовательские выводы программы: треть реализуемых основных образовательных программ по УГСН 44.00.00 – это программы, которые формируют образовательный процесс дисциплинарного типа. Фиксируются проблемы разобщенности содержания дисциплин, отсутствие внутренней целостности, неравномерность психолого-педагогической, предметной, методической подготовки, отсутствие ориентации на единый (комплексный) экзамен, позволяющий проверить достижение запланированных в модуле компетенций. Особенно это характерно для основных образовательных программ магистратуры.

В выпускных квалификационных работах отсутствует обращение к исследовательским данным в научных работах, а также к данным официальных документов органов государственной власти и государственной статистики, в том числе к данным в области регионального образования. В программах отсутствуют модули (дисциплины), направленные на развитие внутренней позиции личности, на формирование мировоззрения и российской гражданской идентичности будущего педагога, не выделены часы на изучение русского языка и литературы, отсутствуют временные и организационные возможности для углубленного изучения психолого-педагогических и (или) иных дисциплин.

В целом профессиональное образование будущих учителей в таких условиях осуществляется фрагментарно, по реактивному типу, то есть реагируя на отдельные задачи обучения, что является неэффективным для развития любых групп компетенций и, в целом, для профессионального становления российского учителя.

¹ Работа выполнена в рамках проекта «Разработка методологии и реализации программы мониторингового исследования состояния педагогических образовательных программ в условиях перехода на ФГОС 3++ в системе университетского образования» в ходе реализации государственного задания РАО на 2022 год, утвержденного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации.

Ключевые слова: мониторинг педагогического образования; педагогические исследования; мониторинг качества программ; культурологический подход; подготовка учителя; ценности педагогического образования; дисциплинарная модель обучения; модульные учебные планы; научная работа магистрантов; качество квалификационной работы; региональная система образования.

Введение

Логика развития любой отрасли профессионального образования в современный период диктует настоятельную необходимость постоянного обновления программ и стандартов в соответствии с накопленными достижениями науки, запросами практики и возможностями технологического обновления. В настоящее время профессиональное сообщество должно ответить на вызов, который условно можно назвать «стандарты высшего образования четвертого поколения». Очевидно, что отрасль высшего педагогического образования вовлечена в эти трансформационные процессы в первую очередь.

В «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» (утверждена Распоряжением Правительства от 24.06.2022 № 1688-р, далее – Концепция) подчеркивается, что содержание, технологии, управление и инфраструктура педагогического образования требуют постоянной трансформации, связанной с изменениями, происходящими в системе общего образования, с необходимостью обеспечивать опережающие темпы изменений системы подготовки педагогических кадров [1]. Целью Концепции является совершенствование системы подготовки педагогических кадров в Российской Федерации в соответствии с национальными целями и задачами развития страны, современными направлениями научно-технологического развития и с учетом имеющейся исследовательской повестки в сфере образования, актуального контекста развития общего образования для формирования возможностей самореализации и развития талантов у детей и молодежи, личностного роста, поддержки образовательно-воспитательного потенциала семьи [1, с. 6]. Поэтому ФГБУ «Российская академия образования» (далее – РАО) поставила перед Центром развития педагогического образования РАО, перед всеми исследователями очень точную задачу – обеспечить процесс проектирования стандарта нового поколения ясными ориентирами, точными исследовательскими данными.

Настоящая статья в большей степени посвящена анализу проведенного мониторингового исследования в области проблематики качества педагогического образования, которое было осуществлено в 2022 году. Мы остановимся на ключевых результатах мониторинга, поскольку более частные результаты изложены в статьях других авторов, участвовавших в мониторинге.

Материалы и методы

Методологическую основу разработанной и реализованной модели мониторинга составили положения системно-деятельностного и ценностно-смыслового (культурологического) научных подходов, позволившие нам опереться на сложившееся в науке представление о мониторинге как системно организованной деятельности субъектов по получению максимально полной и достоверной информации об изучаемом объекте (явлении), а также выстроить модель научной интерпретации данных, опирающуюся на представление о том, что основная образовательная программа – это единица культурного порядка, отличающаяся определенной степенью целостности, направленностью на реализацию общественно и индивидуально-значимых ценностей. Изучение качества реализации образовательных программ, если мы остаемся на квалиметрических показателях, всегда неполно, и только частично обеспечивает нам понимание в ответе на главный вопрос ФГОС 3++ о возможности сформировать общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции в процессе обучения по профессиональной программе педагогической направленности. В этом плане особенную значимость для построения модели научного анализа и интерпретации данных, полученных в мониторинге, имели сложившиеся в науке представления о культуре как об «аксиологически-деятельностном срезе бытия человека» (В.Н. Сагатовский) [2], о взаимовлиянии человека и культуры, согласно которым культура образуется человеческой деятельностью и, одновременно, сама влияет на развитие человека, заставляя его меняться и тем самым становиться ее «продуктом» (М.С. Каган) [3]. Ценности в этих процессах имеют ключевое значение, поскольку, согласно С.Л. Рубинштейну, выполняют функцию создания первичного отношения – действенного, практического отношения человека к миру [4].

Ценностно-смысловой (культурологический) подход применен нами в качестве методологической основы мониторинга также с опорой на принципы, рассмотренные в Концепции и подчеркивающие важность понимания роли учителя, педагога как ключевой фигуры для обеспечения качества общего образования и для будущего развития страны, указывающие на важность реализации ценностно-смыслового подхода к подготовке учителей в Российской Федерации [1].

Целью мониторинга было изучение специфики процесса, условий и качества реализации образовательных программ бакалавриата, магистратуры и специалитета, реализуемых вузами, подведомственными Министерству образования и науки, в рамках УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки». Мониторинг включал две базовых процедуры – самооценку по предложенным критериям и выборочный

анализ продуктов деятельности (учебные планы, контрольно-измерительные материалы, рабочие программы, выпускные квалификационные работы).

Организаторы мониторинга, на основании открытых статистических и исследовательских данных, представленных на рабочих конференциях, методологических семинарах, сформулировали следующие ключевые предположения о процессе реализации образовательных программ высшего педагогического образования:

образовательные программы в большинстве вузов реализуются в соответствии с ФГОС 3++;

соотношение направлений и профилей подготовки в разных вузах/регионах разное, но можно выделить программы, которые наиболее востребованы;

образовательные программы магистратуры не во всех вузах ориентированы на актуальные потребности общества, экономики и образования;

образовательные программы проектируются преимущественно как дисциплинарные;

содержание и объем психолого-педагогической и предметно-методической подготовки в образовательных программах бакалавриата в разных вузах неоднородны;

тематика, структура и требования к выпускным квалификационным работам (далее – ВКР) в рамках одного направления/профиля, в разных вузах существенно разнятся;

профессиональный экзамен как форма государственной итоговой аттестации (далее – ГИА) реализуется не во всех образовательных программах;

научно-исследовательская работа как вид практической подготовки недостаточно представлена в образовательных программах бакалавриата и магистратуры.

Результаты исследования

В мониторинговом исследовании приняли участие 139 вузов, из них 122 вуза, подведомственных Министерству высшего образования и науки РФ, и 17 вузов других ведомств. Во время мониторингового исследования были проведены две стратегические сессии с участием проректоров по учебной работе вузов-участников мониторингового исследования. Материалы мониторинга были обсуждены на стратегических сессиях педагогических вузов (28.06.2022 г. и 01.10.2022 г.). В стратегических сессиях приняли участие 512 человек; а видеозаписи сессии и материалов на официальных страницах РАО и Центра развития педагогического образования в социальной сети «ВКонтакте» просмотрели

4724 раза (данные на 04.12.2022). Результаты мониторинга имеются в открытом доступе по адресу: <http://project5091380.tilda.ws/>.

В мониторинге приняли участие вузы, расположенные во всех 8 федеральных округах: от Дальневосточного федерального округа участвовало 9 вузов, от Приволжского федерального округа – 27, от Северо-западного федерального округа – 12, от Северо-Кавказского федерального округа – 10, от Сибирского федерального округа – 18, от Уральского федерального округа – 11, от Центрального федерального округа – 37, от Южного федерального округа – 13 вузов.

Всего в базу данных мониторинга было загружено 2654 основные образовательные программы (далее – ООП), в том числе 65,7% – программы бакалавриата, 31,8% – программы магистратуры, 0,22% – программы специалитета. Мониторинг не ставил задачу охвата всех ООП, относящихся к УГСН 44.00.00. Представленных программ было достаточно для репрезентативной выборки и убедительного в научном плане выявления общих тенденций и устойчивых характеристик в структуре и содержании ООП педагогической направленности в нашей стране.

Анализ всех представленных программ показал, что образовательные программы в большинстве вузов реализуются в соответствии с ФГОС 3++. Нами не выявлены факты, говорящие об обратном.

Свое подтверждение нашло и положение гипотезы о том, что соотношение направлений и профилей подготовки в разных вузах/регионах разное, но можно выделить программы, которые наиболее востребованы. Представленные программы были проанализированы на предмет максимальной и минимальной востребованности (Рис. 1).

Из информации, представленной на схеме следует, что наибольшее количество программ – это программы, реализующие ФГОС ВО 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (уровень бакалавриата) – 737 программ, ФГОС ВО 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры) – 612 программ, ФГОС ВО 44.03.01. «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) – 450 программ. Эти программы существенно лидируют по количеству с большим отрывом во всех вузах. Также во многих вузах представлены программы по ФГОС ВО 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (уровень бакалавриат), но в общей численности по стране таких программ реализуется значительно меньше, чем программ-лидеров.

Обращает на себя внимание исключительно малое количество программ по ФГОС ВО 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения» (уровень специалитета) – 6 программ (!), ФГОС ВО 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» (уровень магистратуры) – 31 программа, ФГОС ВО 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (уровень магистратуры) – 49 программ.

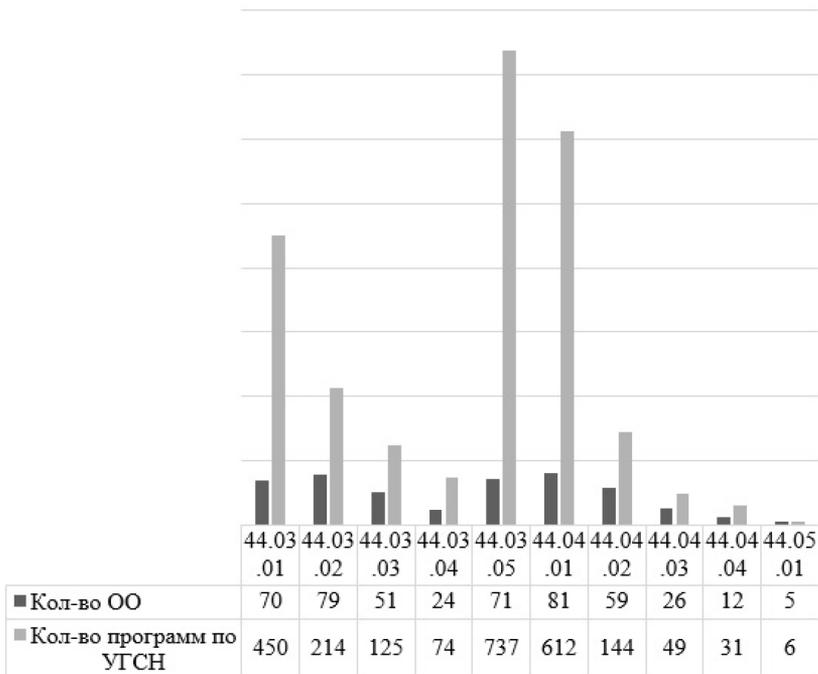


Рисунок 1. Количество программ по УГСН 44.00.00 в образовательных организациях высшего профессионального образования (принявших участие в мониторинге)

Анализ показывает существенную диспропорцию в распределении количества программ по ФГОС. Программы-лидеры опережают в численности программы-аутсайдеры более чем в 15-20 раз. При этом особенно много вопросов вызывает факт, что наиболее существенно по количеству отстают программы, направленные на подготовку специалистов по работе с девиантными подростками. Ситуация по данному направлению подготовки катастрофична. Такая недооценка значимости подобных программ вступает в острое противоречие с актуальными общественными запросами, связанными с нарастающей востребованностью профессионального образования (в колледжах), общественной тревогой в части агрессивного и деструктивного поведения детей и молодежи и с сохраняющейся потребностью в современном специальном образовании.

Вызывает серьезную озабоченность и подготовка профессионалов в области отраслевой педагогики: инженерной, военной, медицинской и др. Различные отрасли образования, например, сельскохозяйственное образование, образование в сфере культуры и искусства, медицинское

образование и т.д., кардинально отличаются по своим потребностям в научно-теоретическом обеспечении и требуют специального педагогического сопровождения. Необходимы программы профессионально-педагогической подготовки педагогических и научно-педагогических кадров, учитывающие вековые традиции отечественной отраслевой педагогики, основанные на реалиях современного профессионального образования, внедрения инновационного отраслевого содержания. Восстановление и развитие отечественной экономики и промышленности невозможно без сильных, грамотных в методическом плане педагогов, способных максимально эффективно учить своих студентов, развивать их специальные профессиональные навыки, формировать образ действия и мышления.

Следующее проверяемое положение гипотезы содержало утверждение, что образовательные программы магистратуры не во всех вузах ориентированы на актуальные потребности общества, экономики и образования. Данное положение частично подтвердилось.

Ориентация на актуальные потребности общества, экономики и образования в конкретной программе изучалась нами посредством прямого анализа актуальности профилей подготовки и развиваемых компетенций, а также анализа содержания учебного плана программы, тематики и содержания выпускных квалификационных работ. Исследование показало, что все профили подготовки по УГСН 44.00.00 можно отнести к актуальным. Все развиваемые компетенции соотносятся с потребностями общественного развития на данном этапе, необходимы для развития отечественной экономики. В то же время нельзя не отметить малую обновляемость программ, значительное число программ не столько направлено на решение актуальной проблемы для отрасли и (или) региона, сколько на самореализацию профессорско-преподавательского состава; формирование устойчивых авторских научных школ стало важной задачей для современной педагогической науки, но всегда ли магистерские программы выступают продуктом текущего научно-образовательного процесса?

Ориентация программ на актуальные потребности общества, экономики и образования анализировалась нами также с опорой на идею, согласно которой описание таких потребностей содержится в научных работах, конкретных исследовательских данных, а также в официальных документах органов государственной власти и государственной статистики. Соответственно, аналитики полагали, что в учебных планах должны быть предусмотрены дисциплины, развивающие у будущих педагогов умение изучать социальную ситуацию и использовать объективные данные в осмыслении педагогических проблем, при разработке педагогических решений. В 84 % программ мы нашли подобную дисциплину: «Методология педагогических исследований» (в разных

программах название дисциплины незначительно изменено, но, в целом, речь идет об одной и той же дисциплине). Однако, анализ ВКР (проанализировано 4784 ВКР. Рис.2) показал, что обращение к данным государственной статистики присутствует только в 16 % работ, мы также не нашли ни одного обращения к исследованиям в системе регионального образования, отсутствуют обращения к фундаментальным исследовательским данным. В 92 % работ актуальность темы ВКР прописывается как аксиоматичное положение, без доказательных аргументов; доказывается, как правило, эффективность отдельного педагогического проекта, который имеет значение только как частный прикладной вариант организации педагогической деятельности. Особенное беспокойство вызывает ситуация отсутствия обращения к данным в области регионального образования. Это означает, что актуальные потребности образовательной системы региона остаются вне подготовки магистров по программам педагогической направленности, что в свою очередь, негативно влияет на трудоустройство выпускников в регионе.

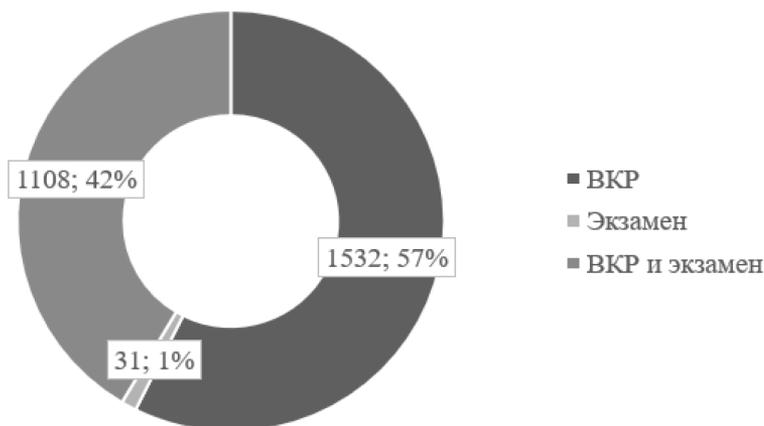


Рисунок 2. Количественное распределение форм итоговой аттестации

Выполнение ВКР имеет важнейшее значение для формирования профессиональной идентичности будущего педагога, поскольку оно включено в рефлексию его собственного профессионального выбора и тем самым развивает мотивацию к педагогической деятельности. Проведение педагогического исследования расширяет представления обучающегося о психолого-педагогических механизмах образования, учит вычленять педагогическую ситуацию как ключевую единицу педагогического процесса и решать ее с опорой на анализ сложившихся обстоятельств; у студента вырабатывается умение проектировать педагогическую деятельность как живую практику педагогического

взаимодействия. Поэтому ВКР максимально значима для личностно-профессионального становления будущего профессионала, но только в том случае, если тема работы предусматривает поиск решения реальной педагогической проблемы и если пройдены все этапы теоретической рефлексии изучаемой проблемы и динамики ее изучения: первичное наполнение информации, формулирование научного аппарата, осуществление констатирующего и преобразующего экспериментов, анализ и интерпретация полученных результатов. К сожалению, примерно в половине всего массива работ сохраняется тенденция подмены реального теоретического анализа проблемы ритуальным реферативным обзором; диагностические исследования чреватые бездоказательностью; проектные разработки не обосновываются (и их чрезвычайно мало, а те, что есть чаще всего, не опираются на заказ современной практики). Практически отсутствует преемственность работ (которая могла бы служить важным критерием для оценки научных школ, динамики развития магистратуры).

Следующее положение нашей гипотезы, которое проверялось, было связано с попыткой понять, в какой мере ООП педагогической направленности сохраняют (или не сохраняют) в своей структуре дисциплинарную модель обучения. Анализ показал, что из 2654 программ в 774 программах имеется модульный учебный план, в 949 программах – дисциплинарный, и смешанный – в 960 программах.

Иными словами, 36 % ООП по УГСН 44.00.00 – это программы, которые формируют образовательный процесс дисциплинарного типа. Можно и нужно критично отнестись к такой ситуации, однако анализ показывает, что и в модульных учебных планах остаются те же проблемы, которые обычно более характерны для дисциплинарной модели: разобщенность содержания дисциплин, отсутствие внутренней целостности, неравномерность психолого-педагогической, предметной, методической подготовки, отсутствие ориентации на единый (комплексный) экзамен, позволяющий проверить достижение запланированных в модуле компетенций. Особенно это характерно для ООП магистратуры.

В 24 % программ педагогической магистратуры полностью отсутствуют педагогические дисциплины. В 63 % программ имеются признаки непрофессионального подхода к подбору дисциплин и логике их изучения. Так, например, по модульной программе магистратуры «Развитие личности» (ФГОС ВО 44.04.02 – Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры) авторы предлагают в 1 семестре изучать такие дисциплины, как «Методология и методы организации научного исследования (16 ч.), «Правовые и этические основы профессиональной деятельности» (16 ч.), «Е-портфолио в презентации и признании достижений» (28 ч.), «Психология развития личности» (20 ч.),

«Основы профессиональной деятельности» (20 ч.), «Методология индивидуального сопровождения» (20 ч.), «Технологии профессиональной деятельности» (32 ч.). Очевидно, что дисциплины подбирались без опоры на научное представление о содержании образования и на научное понимание логики познавательной деятельности человека, иначе трудно объяснить, как в одном семестре могут оказаться дисциплины, предполагающие одновременное изучение основ профессиональной деятельности и ее технологий. Или, например, неясно, какими психологическими закономерностями руководствовались разработчики учебного плана, когда ставили изучение курса «Психология развития личности» в первом семестре, а исходный, базовый курс «Психология личности» предлагался к изучению в третьем семестре.

Отсутствует научно-методическое объяснение для логики распределения часов в учебном плане той же программы. Так, для дисциплины «Е-портфолио в презентации и признании достижений» в учебном плане выделяется 44 часа, на «Профессиональный английский язык» – 52 часа, а на «Технологии сопровождения обучающихся, испытывающих трудности в социализации», одну из ключевых тем в педагогической магистратуре, – 20 часов. Видимо, знание английского языка и технологий электронного портфолио значительно более важно для специалистов в области развития личности, чем умение работать с лицами, испытывающими трудности в социализации. Мы приводим в данной статье только один пример, чтобы проиллюстрировать всю степень спонтанности в структурировании и отборе содержания педагогических программ педагогической магистратуры, но подчеркиваем еще раз, что программ с подобными признаками по данным мониторинга – 63 %.

Следующее проверяемое положение было сформулировано как предположение, что научно-исследовательская работа как вид практической подготовки недостаточно представлена в образовательных программах бакалавриата и магистратуры. Это положение подтвердилось частично. Только в 3 % всех программ магистратуры отсутствовала научно-исследовательская работа, и мы склонны списать этот факт на погрешность в подаче материала для мониторинга. Однако, как показал анализ, имеет место общая недооценка значимости научно-исследовательской деятельности в программах как магистратуры, так и бакалавриата. Разработчикам программ нужно учитывать, что обучение на программах педагогической направленности – это всегда системный процесс, в центре которого определен тип системообразующей деятельности. Такая деятельность становится формой сборки результатов и новых задач в развитии будущего профессионала, создает систему координат для осмысления итогов и проектирования новых задач. Это значит, что при проектировании основных образовательных программ разработчику

важно ясно представлять, какая именно деятельность в его программе будет выполнять эту функцию и какой она должна быть, чтобы сохранять и развивать внутрисистемные связи. Такой системообразующей деятельностью в современных ООП важно сделать научно-исследовательскую деятельность студентов, которая способна преобразовать сам характер включения студентов в процесс обучения, придать ему центриацию на самостоятельном поиске, на овладении методами самостоятельного получения объективного знания, на педагогическом проектировании и прогнозировании. Научно-исследовательская деятельность особенно ценна для будущего учителя, поскольку развивает его способность к критическому восприятию информации, к проверке на основе научной аргументации, к научному осмыслению и переосмыслению педагогической практики. С.И. Гессен писал: «Высшая научная школа, или университет, есть... нераздельное единство преподавания и исследования... Университет... не есть просто учебное заведение, хотя бы и высшего типа, но очаг научного исследования ... и высшая научная школа» [5, с. 310].

Еще одно аналитическое наблюдение с позиций культурологического подхода, которое не вписывается в жесткие границы мониторинга, но основывается на полученных данных и вполне уместно для создания общей картины эффективности наших программ педагогического образования. Педагогическая профессия – это творческая профессиональная деятельность человека, которая востребует и развивает творческий потенциал личности учителя. Педагогическая деятельность предрасполагает к творчеству в силу своей гуманитарной природы, означающей, что ни одно педагогическое решение не может считаться универсальным, поскольку нет одинаковых педагогических проблем и ситуаций. Будущий учитель готовится работать с неопределенностью и непредсказуемостью не потому, что мир изменился, а потому, что учебный процесс по своей природе неравновесен и педагогическая деятельность преимущественно строится «от ситуации» взросления, события, взаимодействия и многих других [6]. В этих рассуждениях кроется ответ на вопрос, почему философы и педагоги говорят о деятельности учителя как об источнике преобразования не только школы, но и общественного прогресса. Именно поэтому так важно, чтобы выпускники педагогических программ были широко образованными, воспитанными, эрудированными людьми и умели использовать ресурсы собственного мышления. Профессиональное творчество требует мощного знаниевого обеспечения и, прежде всего, научного знания в области психологии, педагогики, физиологии, философии. Учителю необходимы развитые представления о социальной среде, укладе школьной жизни, психологическом микроклимате в классе и в образовательной организации. Для этого он должен уметь исследовать, изучать людей и среду, делать

обоснованные, грамотные выводы, проектировать на этой основе логику развития ситуации и свое вмешательство в нее.

Поэтому еще в период вузовского обучения важно создать условия, при которых будущий профессионал выстроит связь с «большой наукой», научится ориентироваться на фундаментальные идеи, активному профессионально ориентированному самообразованию, разовьет навык целостного видения педагогического процесса, учебной деятельности школьников. Все эти составляющие – важнейшие компоненты творческой, научной культуры учителя, развитие которых позволит нам с оптимизмом смотреть в будущее отечественного образования, поскольку они сами по себе – лучшая профилактика для перенасыщения системы новшествами, инноваций «нон-стоп», когда одновременно в систему внедряется большое количество обновлений, которые между собой плохо совместимы или вообще альтернативны; когда люди с недостаточным уровнем профессиональной компетентности берутся за обновление образования и всемерно раздувают частную идею до размеров уникального средства от всех болезней отечественного образования, имитируя бурную деятельность, которая для подлинного обновления системы не просто бесполезна, но и вредна.

Иными словами, нам нужно вернуть в учебные планы то, что являлось крупным дидактическим достижением отечественного педагогического образования – обширную мировоззренческую и общекультурную подготовку наших учителей (философию, историю, культурологию), о которой К.Д. Ушинский писал, как о ключевом ценностном основании в профессиональном становлении русского учителя [7].

Важно вернуть в программы подготовки изучение русского языка и литературы. Недопустимы ситуации, когда в педагогической магистратуре будущий учитель детально и долго изучает английский и не учится владеть литературным словом, красиво и убедительно излагать мысль, декламировать стихи. Из результатов исследований 2018 года следует, что российские учителя за год читают всего от 2 до 5 книг, что 58 % из всего прочитанного – это материалы в интернете и что только 3 % приходится на статьи и научную литературу, почти не читают классическую литературу (8 %) [8, с. 77]. Русский язык как источник духовного слова уходит из культуры развития учителя, и поэтому он с таким трудом пробивает себе дорогу в читательской культуре детства. Необходимо отметить, что К.Д. Ушинский большое значение в профессиональном развитии учителя придавал педагогической литературе. По его убеждению, «педагогическая литература даёт в руки учителя средства для достижения осознанной педагогической цели, поможет оградить учителей от той односторонности, ошибок, которые встречаются в деятельности учителей, не изучающих педагогическую литературу» [9, с. 216]. Ученый-педагог отмечал «Педагогическая литература,

живая, современная и обширная, вырывает воспитателя из его замкнутой, усыпительной сферы, вводит его в благородный круг мыслителей, посвятивших всю свою жизнь делу воспитания» [10, с. 32].

И еще, главное, в профессиональное образование учителей должна вернуться глубинная духовно-нравственная ценность российского образования – ценность понимания [11;12;13.]. Ведь значимость любой лекции, практического занятия, если мы вернемся к отечественной педагогической традиции, состоит не в том, сколько часов аудиторной и внеаудиторной работы было потрачено на изучение материала, а в том, что пережил студент в этом процессе, что понял, что именно принял для себя как духовно-нравственный ориентир и как это сказалось на его личностном росте. В этом отношении понятно, что увеличение часов, например на психолого-педагогическую подготовку, малоэффективно до той поры, пока дисциплины этого направления остаются препарированными выжимками из теорий и концепций, а практические занятия строятся преимущественно как повторение пройденного и тестовая проверка. Нужно возвращение к педагогике понимания, когда каждая дидактическая единица становится глубоким прожитым смыслом, живым знанием и убеждением будущего учителя.

В Концепции подчеркивается необходимость «обеспечения единых подходов к осуществлению предметной, методической и психолого-педагогической подготовки будущих учителей, к процессу воспитания и результатам формирования социальной ответственности личности, гуманитарных, духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей педагогического образования, а также к процессу подготовки педагога к осуществлению воспитательной деятельности, поддержки образовательно-воспитательного потенциала семьи» [1]. Так вот, с позиций ценностно-смыслового подхода такое единение возможно именно по вектору внутреннегокрепления для всей системы педагогического образования – по вектору мировоззрения, нравственных убеждений и глубокого понимания другого человека.

Выводы

Таким образом, мониторинг эффективности основных образовательных программ бакалавриата, магистратуры и специалитета, реализуемых вузами, различной подведомственности, в рамках УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» показал, что образовательные программы в большинстве вузов реализуются в соответствии со ФГОС 3++; соотношение направлений и профилей подготовки в разных вузах/регионах разное, но выделяются направления подготовки, которые наиболее и наименее востребованы; образовательные программы магистратуры частично ориентированы на актуальные потребности общества, экономики и образования; образовательные программы

проектируются преимущественно как дисциплинарные; содержание и объем психолого-педагогической и предметно-методической подготовки в образовательных программах бакалавриата в разных вузах неоднородны; научно-исследовательская работа как вид практической подготовки в целом представлена в образовательных программах бакалавриата и магистратуры.

Мониторинг также дал основания для следующих выводов:

В программах присутствует (часто) разобщенность содержания дисциплин, отсутствие внутренней целостности, имеются признаки бессистемного подбора дисциплин и установления часов на их изучение.

Имеет место общая недооценка значимости научно-исследовательской деятельности в программах как магистратуры, так и бакалавриата: магистранты пишут работы без обращения к исследовательским данным, в том числе к данным в области регионального образования. Это означает, что актуальные потребности регионального образования остаются вне образовательных программ магистратуры педагогической направленности, что, в свою очередь, негативно влияет на трудоустройство выпускников в регионе.

В программах отсутствуют модули (дисциплины), направленные на развитие внутренней позиции личности, мировоззрения российской гражданской идентичности будущего педагога, не выделены часы на изучение русского языка и литературы, отсутствуют временные и организационные возможности для углубленного изучения психолого-педагогических и (или) иных дисциплин.

Профессиональное образование будущих учителей в таких условиях осуществляется фрагментарно, по реактивному типу, то есть реагируя на отдельные задачи обучения, что является неэффективным для развития любых групп компетенций и в целом для профессионального становления российского учителя.

Список литературы

1. «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» (утверждена Распоряжением Правительства от 24.06.2022 № 1688). – URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf> (дата обращения 06.12.2022г.). – Режим доступа: сайт «Правительство России». – Текст: непосредственный.
2. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения): Часть III. Антропология (Человек и мир: укорененная ли Вселенная в человеке?). Заключение: Мировоззрение для XXI столетия? – Санкт-Петербург: ООО «Петрополис», 1999. – 288 с.
3. Каган М.С. Философская теория ценностей. – Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.

4. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 512 с.
5. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – Москва: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
6. *Врублевская Е.Г.* Личностные результаты образования в психолого-педагогических классах. // Отечественная и зарубежная педагогика. № 1(88), 2022. – С. 78–88.
7. *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений. Т. 8: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии, т. 1. – М.-Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950. – 777 с.
8. *Федоров О.Д., Журавлева О.Н., Полякова Т.Н.* Образовательные стратегии проектирования дополнительных профессиональных программ для педагогов: выбор приоритетов. // Вопросы образования, № 2, 2018. – С. 71–90.
9. *Ушинский К.Д.* О пользе педагогической литературы. – Санкт-Петербург: тип. М. Меркушева, 1895. – 29 с.
10. *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений. Т. 2: Педагогические статьи 1857–1861 гг. / Сост.: В.Я. Струминский. – М.-Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1948.
11. *Басюк В.С., Казакова Е.И., Врублевская Е.Г.* Непрерывность педагогического образования: культурологический аспект. // Вестник московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – № 1. – 2022. – С. 3–14.
12. *Врублевская Е.Г.* Воспитание и педагогическая культура в современной школе. // Научное мнение. – 2022. – № 1–2. – С. 30–36.
13. *Врублевская Е.Г.* Взросление как ценностный регулятор воспитательной деятельности учителя. // Ценности и смыслы. – 2022. – № 1 (7). – С. 72–81.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Басюк Виктор Стефанович – доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент РАО, декан факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, главный ученый секретарь президиума ФГБУ «Российская академия образования», и.о. вице-президента РАО, Москва, Россия.
E-mail: bvs050@mail.ru

Казакова Елена Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», научный руководитель Центра развития педагогического образования ФГБУ «Российская академия образования», председатель ФУМО по высшему педагогическому образованию, Санкт-Петербург, Россия.
E-mail: kazakova58@bk.ru

Врублевская Елена Геннадьевна – доктор педагогических наук, доцент, руководитель Центра развития педагогического образования ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Россия.
E-mail: veg67@mail.ru

RESULTS OF MONITORING TEACHER EDUCATION: VALUE-AND-MEANING INTERPRETATION

V.S. BASYUK, E.I. KAZAKOVA, E.G. VRUBLEVSKAYA

The research discusses monitoring outcomes of quality of the main educational programs applied to undergraduate, graduate and specialist programs performed by higher education institutions subordinate to the Ministry of Education and Science within enlarged groups of specializations and majors (EGSM) 44.00.00 "Education and Pedagogical Sciences." The main research outcomes are as follows: 36% of the main educational programs within EGSM 44.00.00 are the programs that impose an educational process of a disciplinary type. The research reveals issues of discrepancy and disunity of the discipline contents, absence of internal wholeness, unevenness in the distribution of psychological, pedagogical, disciplinary, and methodological training, and the absence of orientation towards the unified (complex) exam, which would ensure testing of learning outcomes achievement within preplanned competences. These tendencies are especially typical for the main graduate educational programs.

Final qualification works lack reference to research data in scientific works and data of official documentation issued by governmental bodies and state statistics, including data in the field of regional education. Programs lack modules (disciplines) aimed at developing the worldview of future teachers; there is no workload designed for the Russian language and literature. To proceed, there are no temporary and organizational opportunities to secure in-depth study of psychological – pedagogical and (or) other disciplines.

Considering the above, the professional education of future teachers is performed fragmentary, following the reactive type, that is, reacting to discreet teaching tasks of which is ineffective either for the development of any group of competencies, or, in general, for the professional development of a Russian teacher.

Keywords: monitoring of teacher training programs; teacher training research; monitoring the quality of the main educational programs; culturological approach; teacher training; values of pedagogical education; disciplinary mode of education; module-based curricula; research work of graduate students; quality of final qualification work; regional system of education.

References

1. Kontseptsiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 g.» (utverzhdena Rasporyazheniem Pravitel'stva ot 24.06.2022 № 1688). – URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf> (data obrashcheniya 06.12.2022g.). – Rezhim dostupa: sait «Pravitel'stvo Rossii». – Tekst: neposredstvennyi.
2. *Sagatovskii V.N.* Filosofiya razvivayushcheysya garmonii (filosofskie osnovy mirovozzreniya): Chast' III. Antropologiya (Chelovek i mir: ukorenennaya li Vselennaya v cheloveke?). Zaklyuchenie: Mirovozzrenie dlya XXI stoletiya? – Sankt-Peterburg: OOO «Petropolis», 1999. – 288 s.
3. *Kagan, M.S.* Filosofskaya teoriya tsennostei. – Sankt-Peterburg: TOO TK «Petropolis», 1997. – 205 s.

4. *Rubinshtein, S.L.* Bytie i soznanie. Chelovek i mir. – Sankt-Peterburg: Piter, 2003. – 512 s.
5. *Gessen S.I.* Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu. – Moskva: «Shkola-Press», 1995. – 448 s.
6. *Vrublevskaya E.G.* Lichnostnye rezul'taty obrazovaniya v psikhologo-pedagogicheskikh klassakh. // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. № 1(88), 2022. – S. 78–88.
7. *Ushinskii K.D.* Sobranie sochinenii. T. 8: Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoi antropologii, t. 1. – M.-L.: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1950. – 777 s.
8. *Fedorov O.D., Zhuravleva O.N., Polyakova T.N.* Obrazovatel'nye strategiy proektirovaniya dopolnitel'nykh professional'nykh programm dlya pedagogov: vybor prioritetov. // Voprosy obrazovaniya, № 2, 2018. – S. 71–90.
9. *Ushinskii K.D.* O pol'ze pedagogicheskoi literatury. – Sankt-Peterburg: tip. M. Merkusheva, 1895. – 29 s.
10. *Ushinskii K.D.* Sobranie sochinenii. T. 2: Pedagogicheskie stat'i 1857–1861 gg. / Sost.: V.Ya. Struminskii. – M.-L.: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1948.
11. *Basyuk V.S., Kazakova E.I., Vrublevskaya E.G.* Nepreryvnost' pedagogicheskogo obrazovaniya: kul'turologicheskii aspekt. // Vestnik moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. – № 1. – 2022. – S. 3–14.
12. *Vrublevskaya E.G.* Vospitanie i pedagogicheskaya kul'tura v sovremennoi shkole. // Nauchnoe mnenie. – 2022. – № 1–2. – S. 30–36.
13. *Vrublevskaya E.G.* Vzroslenie kak tsennostnyi regul'yator vospitatel'noi deyatel'nosti uchitelya. // Tsennosti i smysly. – 2022. – № 1 (7). – S. 72–81.

ABOUT THE AUTHORS

Basyuk Victor S. – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Educational Studies Lomonosov Moscow State University, Chief Scientific Secretary of the Presidium of the Russian Academy of Education, Acting Vice President of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: bvs050@mail.ru

Kazakova Elena I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Director of the Institute of Pedagogy of St. Petersburg State University, Academic Supervisor of the Center for the Development of Pedagogical Education of the Russian Academy of Education, Chairman of Federal Educational and Methodical Association (FEMA) for Higher Teacher Education, Saint Petersburg, Russia. E-mail: kazakova58@bk.ru

Vrublevskaya Elena G. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Center for the Development of Pedagogical Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: veg67@mail.ru

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ МНЕНИЕ

М.П. Войтеховская

РАЗВИТИЕ РОССИЙСКОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РАЗНОЙ ВЕДОМСТВЕННОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОВРЕМЕННЫЕ ЗАДАЧИ¹

*(ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»,
Институт научных исследований и разработок;
e-mail: vojtechovskaja@mail.ru)*

Формирование к началу XIX в. российской системы образования происходило в контексте общеевропейских тенденций, но под мощным влиянием внутренних процессов модернизации страны. Процветание России в общественном сознании было связано с просвещением: общее и педагогическое образование являли собой звенья единой системы в ведении Министерства народного просвещения. Были сформированы общие принципы: приоритет функции воспитания, глубокий «с запасом» научный фундамент образования, особое отношение к личности учителя как носителя знаний и высоких духовных качеств. Полноценно обеспечить подготовку такого учителя могли только педагогические учебные заведения, но они, как раскрывается в статье, многократно переживали периоды реформ и радикальных трансформаций, что наряду с трудностями финансирования не могло обеспечить процесс открытия новых школ. Это привело к появлению училищ различной ведомственной принадлежности (духовных, военных, земских, заводских и других) и учебных заведений по подготовке для них учителей. Педагогическая общественность и депутаты Государственных дум в начале XX в. в надежде на введение всеобщего обучения ратовали за создание полноценной государственной системы педагогического образования. Но это оказалось возможным лишь с установлением советской власти и переходом к единой школе. Только в 1930 годы окончательно оформилась стройная модель подготовки педагогов с профильными техникумами и институтами, что обеспечило задачу введения всеобщего образования, а уже в середине XX века СССР оказался в числе ведущих стран мира по качеству образования.

В настоящее время Россия выходит из болонской системы образования и общество призывает объективно оценить сложившуюся модель подготовки педагогических кадров, дальнейшее развитие которой должно учитывать уроки прошлого и способствовать продвижению российских традиций в международное научно-педагогическое пространство.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и РИО в рамках научного проекта № 21-09-43044.

Ключевые слова: кадры учебных заведений; педагогическое образование; история образования; воспитание; обучение; профессиональное образование; высшее образование; подготовка научных кадров; педагогический институт; университет.

Введение

Состояние образования в стране определяет её положение в мире. В XX в. отечественная система науки и образования составляла предмет национальной гордости. СССР был в числе мировых лидеров по качеству образования, а научные достижения, особенно в области фундаментального естествознания, обогащали мировую культуру. Вместе с тем на протяжении последних десятилетий сфера образования переживала период кардинальных реформ от ведомственных преобразований до активного внедрения в национальную систему европейских норм образования. Россия выходит из болонской системы высшего образования, возвращается к национальным истокам воспитания молодёжи, общество призывает объективно оценить сложившуюся модель образования, в том числе педагогического. Дальнейшее развитие системы должно учитывать уроки прошлого и способствовать продвижению российских традиций в международное научно-педагогическое и образовательное пространство.

В «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» (распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р) отмечена роль учителя как ключевой фигуры для обеспечения будущего развития страны. Понимание роли и значения учительства в формировании «будущего страны» пришло не сразу, как не сразу была осознана и необходимость специальной подготовки педагогов.

Методы

Изучение проблемы предполагает выявление теоретико-методологических, историографических и конкретно-исторических аспектов генезиса российской системы педагогического образования на основе литературы и исторических источников различного происхождения; использование общенаучного системного и комплексного междисциплинарного подходов; исторических, культурологических, педагогических методов исследований с опорой на принципы научной объективности, историзма, сравнительной педагогики и истории педагогики.

Результаты

В XVIII в. в научных кругах России боролись две позиции: признание необходимости специальной подготовки педагогов и вера в то, что обучение не требует каких-либо специальных навыков (достаточно, чтобы учитель сам знал предмет обучения). Но под влиянием

Петербургской Академии наук и Московского университета в России началось формирование государственной системы образования, составной частью которого стало педагогическое образование [1–5]. В 1766 г. М.В. Ломоносовым была создана группа «гимназических ин-форматоров», на базе которой в 1779 г. при Московском университете для подготовки преподавателей его гимназий возникла первая частная учительская семинария, директором которой стал известный педагог и просветитель профессор Московского университета И.Г. Шварц [2, с. 60; 5, с. 8; 6, с. 129–130].

В 1783 г. специально для подготовки учителей губернских и уездных школ было открыто Санкт-Петербургское Главное народное училище, а по его образу – и главные училища в губернских центрах. Главное народное училище сразу было наделено особым статусом; всем содержа-телям и преподавателям учебных заведений Санкт-Петербурга было велено пройти в нём «наставление», а затем выдержать экзамен в Ко-миссии об установлении народных училищ на право заниматься пре-подавательской деятельностью, в противном случае работа учебных заведений приостанавливалась [2, с. 60]. В 1786 г. из Главного народ-ного училища была выделена первая государственная учительская се-минария, с открытием которой традиционно связывают рождение пе-дагогического образования в России. Учительская семинария работала до 1801 г., была закрыта, но 20 мая 1803 г. восстановлена как учитель-ская гимназия, а в апреле 1804 г. – преобразована в Педагогический институт первое высшее педагогическое учебное заведение России [1, с. 19-20; 7, с. 2].

К 1802-1804 гг. в основном завершилось начатое в 1780-е гг. форми-рование основных элементов государственной системы образования: в 1802 г. было создано Министерство народного просвещения (далее – МНП), воспитания юношества и распространения наук (далее – МНП), в 1803 г. утверждена первая концепция образования – «Предваритель-ные правила народного просвещения», в ноябре 1804 г. оформилась довольно стройная и цельная система учебных заведений различного уровня образования. «Устав Императорского Московского Универси-тета» стал типовым для других университетов, а «Устав учебных заведе-ний, подведомых Университетам» – для учебных заведений, осуществ-ляющих подготовку учителей.

Генезис системы образования происходил в контексте общеевро-пейских тенденций, но под мощным влиянием внутренних процессов модернизации. В обществе постепенно формировался образ будущего, достижение которого возможно было лишь посредством распро-странения просвещения, что означало особое отношение к учителю, которо-му доверялось воспитание молодого поколения. Именно поэтому с мо-мента формирования в Российской империи общее и педагогическое

образование являли собой звенья единой системы. Университеты должны были позаботиться о будущих студентах и подготовить учителей гимназий, а те – подготовить учителей начальной школы. При университетах создавались педагогические институты, на которые и возлагалась не просто задача обеспечения кадрами гимназий соответствующего учебного округа, а задача воспитания педагогов. С 1804 г. началось формирование сети высших педагогических институтов: в Москве – на базе учительской семинарии (1804 г.), тогда же в Дерпте, в 1811 г. – в Харькове, в 1812 г. – в Казани, и позднее, в 1834 г., – в Киеве [8, с. 20].

Первые педагогические институты были не просто высшими – они представляли собой некую надстройку над университетами: их студентами становились выпускники университета, которые за три года обучения получали вторую университетскую степень. Наиболее успешные выпускники приглашались для преподавания в университете и написания научной работы. Утверждение, что качество педагогической подготовки учителей в институтах было низким [2, с. 62], кажется несправедливым. Педагогическая наука в России находилась в стадии становления, в том числе благодаря преподавателям и студентам институтов. Одной из задач было собрать и передать лучшие практики работы, лучшие методики обучения. Под руководством самых опытных преподавателей и директора института вырабатывались наставления «в искусстве преподавать науки ясным и систематическим образом» [9, с. 2–3]. При институтах были открыты гимназии, которые служили местом практики студентов. Последней в образовательной программе института, а затем и других педагогических учебных заведений империи уделялось особое внимание. Будущие учителя должны были постоянно находиться в общении с детьми: присутствовать на занятиях в гимназии, читать пробные лекции и давать «показательные» уроки, готовить наглядные пособия, вместе с учениками отмечать значимые для России события, устраивать праздничные мероприятия – это именно то, что мы сегодня называем «погружением в профессию» и «профессиональными пробами». Повышенным было и внимание к наставникам будущих учителей, которые должны были иметь богатый опыт и явные достижения в профессиональной деятельности. Уже в первой четверти XIX в. были сформированы общие подходы к образованию будущего учителя: приоритет в образовании функции воспитания, глубокий научный фундамент (с запасом) образовательных программ, особое отношение к воспитанию личности педагога как носителя знаний и высоких морально-этических качеств.

Более того, образовательная программа подготовки педагогов, вероятно, и в наше время должна отличаться от академической университетской не только наличием в ней комплекса педагогических дисциплин, но и содержанием всех, даже одноименных, курсов, которое

должно быть в большей степени ориентировано на формирование общей научной картины мира, на освоение педагогами методики обучения и способов передачи полученных знаний ученикам школ соответствующего уровня, а не на углубленное изучение отдельных разделов наук для реализации в дальнейших научных исследованиях, что важно для выпускников научных направлений университетов.

В декабре 1816 г. Санкт-Петербургский Педагогический институт получил звание Главного: на него дополнительно были возложены функции организационно-методического центра, который курировал бы все педагогические институты и обеспечивал их при необходимости кадрами из числа своих выпускников. В 1817 г. в структуре Главного педагогического института появился учительский институт второго разряда для подготовки учителей начальных училищ [10]. Таким образом, к 1818-1819 гг. была осознана необходимость педагогического образования, сложилась вполне стройная и логически понятная его структура. Развитие этой модели могло бы послужить в перспективе основой успешной политики в сфере образования в России, но не получилось...

Главный педагогический институт, отработав два года в феврале 1819 г. был преобразован в Петербургский университет [11, с. 42]. Министр духовных дел и народного просвещения А.Н. Голицын объяснял, что это было вынужденной мерой: столице был нужен университет с сильным кадровым потенциалом и развитой материальной базой, который к тому же должен был взять на себя функции руководства учебным округом. Основной задачей университета стало обучение студентов «высшим наукам» – функция подготовки педагогов отошла на второй план. С реорганизацией Главного института недолго просуществовал и учительский: в 1822 г. он был объединён с третьей гимназией.

Во второй четверти XIX в. были предприняты попытки найти эффективную, но недорогую модель подготовки педагогов. Государственных педагогических учебных заведений было мало, дефицит учителей тормозил процесс открытия новых школ. На проблему обратили внимание императора Николая I, который в 1828 г. велел возобновить работу Главного педагогического института. Однако это произошло не путём реорганизации Санкт-Петербургского университета, а за счёт открытия рядом с университетом нового вуза. В Уставе Главного педагогического института 1828 г., по сравнению с предыдущим (1816 г.), были значительно усилены требования к отбору и надзору за воспитанниками. Н.И. Пирогов критиковал институт этого периода за отсутствие необходимой педагогической практики студентов [12, с. 21], хотя в феврале 1840 г. в нём и была открыта кафедра педагогики.

В декабре 1838 г. по инициативе министра народного просвещения С.С. Уварова «в виде опыта» был вновь открыт учительский институт второго разряда. Несмотря на аналогию в названии, институт

значительно отличался от своего предшественника времен Александра I: в число его обучающихся зачислялись лица похвальной нравственности, хороших способностей и соответствующего для дальнейшей работы здоровья, но особых требований к уровню образования к ним не предъявлялось, достаточно было уметь читать, писать, считать и знать основы вероучения. В декабре 1842 г. было констатировано, что «опыт» удался, и принято решение о целесообразности работы института. Обращение С.С. Уварова к императору о необходимости открытия новых педагогических учебных заведений в целях создания массовой школы не возымело успеха [13]. А общее усиление консервативных тенденций в связи с известными европейскими событиями и Крымской войной сказались на всей системе образования. Сначала 26 июля 1847 г. было заявлено, что учительский институт исполнил своё назначение и стал ненужным, а в 1858 г. и Главный педагогический институт был упразднен. Следом были закрыты и все другие педагогические институты страны.

Разумеется, в России не был ликвидирован дефицит учителей, поводом для закрытия института, возможно, стали недостаточно высокий конкурс на места в институте и плохая «закрепляемость» выпускников в школах. Причины тому были: положение педагогических учебных заведений было нестабильным, а невысокая зарплата и жёсткий административный контроль подрывали престиж профессии. Спустя несколько лет работы в школах многие оставляли педагогическое поприще и находили более престижные и высокооплачиваемые места работы. Кроме того, казна явно сэкономила на подготовке учителей: набор даже в педагогические институты был небольшим, а выпуск с учётом отсева еще меньше (в период 1828–1850 гг. во всех институтах обучалось 200–260 человек в год) [14, с. 50–51].

В 1860–1870-е гг. в связи с «великими реформами», в том числе в образовании, активизировался процесс открытия школ, в частности различной ведомственной принадлежности, военные и женские (мариинские), горные и заводские, земские и новые городские, церковные и др. Школы требовали специально подготовленных учителей, а поскольку МНП не могло обеспечить кадрами даже государственные, возникли педагогические учебные заведения различной ведомственной принадлежности. Содержание обучения в них формировалось соответственно интересам соответствующих ведомств, но и в таком случае соблюдался принцип единства общего и педагогического образования; а также общие требования приоритета воспитательных функций, наличия «образцовой» школы для практики, изучения основ педагогической науки и методики обучения в образовательной программе.

МНП поручило подготовку учителей начальных школ гимназиям, в преподавателей гимназий – университетам. В 1860–1861 гг. при

университетах были открыты, согласно Положению «Об учреждении Педагогических курсов и о преобразовании Советов при Попечительствах учебных округов» от 20 марта 1860 г., двухгодичные педагогические курсы. Курсы обходились казне дешевле, а отдача от них ожидалась быстрее. Между тем было признано, что для формирования профессиональных компетенций необходимо не менее двух лет целенаправленного обучения с практикой в школе соответствующего уровня. В 1860 г. двухгодичные педагогические курсы были открыты при Санкт-Петербургском, Московском, Киевском, Харьковском и Казанском университетах. Занятия на курсах вели профессора университета, для практических занятий курсантов учреждалась особая четырех- или пятиклассная гимназия [15, с. 140]. С точки зрения современных подходов подобные двухгодичные курсы можно было бы считать аналогом магистратуры, образовательная программа которой была ориентирована на выпускников непрофильных направлений подготовки. На время обучения казеннокоштные курсанты обеспечивались стипендией, а годы учёбы засчитывались в стаж. Казалось, что теперь проблем с педагогами в гимназиях не будет. Но выпускники университетов на курсы не спешили, а уже в 1863 г. большинство курсов закрылось [2, с. 66]. Вплоть до 1917 г. единственными государственными высшими педагогическими институтами для подготовки преподавателей гимназий были историко-филологические институты, открытые в 1867 г. в Петербурге и в 1875 г. в Нежине [16, с. 180–181].

В военном ведомстве для подготовки учителей военных гимназий с 1865 по 1883 гг. работали двухгодичные педагогические курсы при 2-й Петербургской военной гимназии [4, с. 370].

Большой популярностью пользовались Высшие женские курсы [17; 18, с. 514–515; 19, с. 76–90; 20] и педагогические курсы, классы при женских (мариинских) гимназиях, епархиальных училищах, а также при женских гимназиях МНП. Всего к концу XIX в. в России было 319 женских гимназий, 30 женских институтов и 40 женских курсов, часть выпускниц которых пополняла ряды народных учителей. Как показывала практика, менее половины девушек, получивших право преподавательской деятельности, действительно устраивались на работу в школы, остальные рассматривали курсы как средство повышения образования [21, с. 24]. При этом работу курсов и классов нельзя считать неэффективной, так как выпускницы, не став учителями для чужих детей, становились педагогически грамотными и хорошо образованными матерями, что было не менее важным для общества и повышало общий уровень культуры населения.

В конце XIX–начале XX вв. большое распространение получили педагогические учебные заведения Святейшего Синода – второклассные церковно-приходские школы с педагогическими курсами

(второклассные учительские школы) для подготовки учителей и учительниц низших начальных училищ духовного ведомства и церковно-учительские школы повышенного типа [22, с. 79–87]. Предполагалось, что выпускники пополнят кадровый состав начальных церковных школ, но они довольно часто становились учителями школ различных ведомств. По примеру учреждений МНП для подготовки воспитанников к практической деятельности при учительских учебных заведениях состояли соответствующие образцовые школы. К 1905 г. в России насчитывалось 328 второклассных учительских школ и 20 церковно-учительских [1, с. 107].

В середине XIX в. в обществе развернулась дискуссия о роли народного учителя и необходимости формирования государственной системы педагогических учебных заведений. В опубликованном «Уставе низших и средних учебных заведений» подготовка народных учителей фактически полностью передавалась «приготовительным педагогическим курсам» при гимназиях. К.Д. Ушинский и Н.И. Пирогов называли такие курсы (какой бы продолжительности они ни были) временной мерой, неспособной решить главную задачу – задачу воспитания будущего педагога, и предлагали авторские проекты учительских семинарий [12, с. 83–90, 108–110, 144–163, 185–188; 23, с. 44–52].

Именно в этот период появляются специальные педагогические учебные заведения нового вида (учительские семинарии и учительские институты), на основе которых в будущем формировалась советская система педагогического образования. Учительские семинарии были предназначены для подготовки учителей сельских начальных училищ [24], а учительские институты – для городских училищ [25, с. 1096–1105, 1169–1191]. Сначала учительские институты и семинарии были наделены практически одинаковым статусом, но, судя по финансированию, на воспитанников института возлагались большие по сравнению с семинаристами надежды. Уже с конца 1870-х гг. распространенным явлением стало поступление выпускников семинарий в институты. При учительских институтах открывались педагогические курсы разных сроков и назначений. Главное внимание и в семинарии, и в институте уделялось технике «учительского ремесла» и педагогической практике в «образцовом» училище. Учительские институты и семинарии должны были готовить учителя-многопредметника, который при необходимости мог обеспечить обучение по любому предмету училища, владел уникальными методиками работы в совмещенных классах-комплектах с учащимися разных возрастов, малокомплектных сельских школах и классах с большим (50 и более) числом учащихся.

В историографии советского периода преобладало критическое отношение к дореволюционной системе педагогического образования, но и советские исследователи не могли не отметить высокий уровень

практической подготовки в учительских семинариях, а особенно в институтах [26, с. 199; 27, с. 192–193; 28, с. 60; 29 с. 2]. Положения и Инструкции, разработанные в 1870-е гг., были основными нормативными актами для учительских институтов и семинарий вплоть до 1917 г., но, как показал исторический опыт, педагогическим коллективам удавалось преодолевать и ограниченность учебных программ и минимизировать негативные стороны «закрытости» учебных заведений, развивая в их стенах дух творчества и знаний [30, с. 3–5; 31; 32; 33]. В начале XX в. в ведении МНП числилось всего 10 учительских институтов, 77 учительских семинарий и школ, 3 постоянных педагогических курса, кистерская школа в Колпани и 2 училища в немецких колониях [34, с. 486; 35, с. 638].

Вплоть до 1917 г. в МНП неоднократно поднимался вопрос о создании сети высших педагогических учреждений, однако решение проблемы всякий раз откладывалось. В декабре 1905 г. известный учёный Д.И. Менделеев направил министру И.И. Толстому свой проект педагогического учебного заведения нового типа – училища наставников [36]. Проект не был реализован, но представляет значительный интерес как отражение позиции научной элиты России в отношении педагогического образования. Д.И. Менделеев предлагал создание своеобразных центров, которые объединяли бы все ступени педагогического образования – от среднего до высшего и послевузовского [36, с. 26–30]. Вполне вероятно, что подобная модель вуза легла в основу будущих институтов народного образования в 1920-е гг.

Вопрос о развитии высшего педагогического образования в начале XX в. рассматривался на съездах педагогической общественности и в инициативных научных коллективах [37]. Позиция научного коллектива Московского университета была высказана в статье Т.Д. Фаддеева [38], к которой прилагался проект Педагогического факультета как надстройки над существовавшими в университетах факультетами. Двухгодичный курс обучения предполагал освоение теоретических знаний по педагогике, истории педагогических идей, педагогической психологии, изучение курсов школьной гигиены и педагогической патологии, а также практикоориентированных курсов по методикам обучения всем школьным дисциплинам. Для практических занятий и научных исследований предлагалось при факультете создать экспериментальные школы различных типов, в том числе и для детей с отклонениями в здоровье. Целесообразным признавалось открытие педагогического музея, педагогического общества, педагогических курсов для лиц, не являвшихся студентами факультета. Педагогический факультет, согласно проекту, должен был представлять «учёную корпорацию» и стать самостоятельной структурной единицей, имеющий и право присуждения степени доктора педагогики [38, с. 157–166]. Необходимость создания

сети высших педагогических учебных заведений отстаивал и лидер Лиги образования В.В. Чарнолуцкий [39, с. 95], который полагал, что для подготовки педагогов гимназий должны быть предназначены специальные педагогические школы для лиц с высшим образованием или педагогические факультеты университетов.

Поскольку правительство не находило возможностей для открытия государственных педагогических учебных заведений, возникла сеть негосударственных вузов: Педагогическая академия Лиги образования и Психоневрологический институт, Педагогический институт П.Г. Шеллапутина и Санкт-Петербургский женский педагогический институт ведомства императрицы Марии. Второе дыхание в начале XX в. получили высшие женские курсы [16, с. 286–297].

Вопросы реформирования системы педагогического образования обсуждались в феврале 1906 г. на съезде слушателей учительских институтов, которые предложили преобразовать институты в высшие учебные заведения или специальные факультеты при университетах. Активная позиция учительства подтолкнула МНП к рассмотрению вопросов реформирования педагогического образования в специальных комиссиях и совещаниях с участием авторитетных учёных, представителей Министерства и педагогических коллективов. Эти же вопросы нашли отражение в работе Государственных дум России всех созывов, но ни один из предложенных проектов реформирования учительских институтов или семинарий не получил поддержки. Между тем был осуществлен значительный прорыв в создании сети учительских семинарий и институтов. Из материалов МНП о планировавшемся на 1917 г. финансировании учительских учебных заведений известно, что к 1 октября 1916 г. насчитывалось 48 учительских институтов, 183 семинарии и школы, но проекты их реформирования не получили поддержки до смены политического строя в России [40].

МНП Временного правительства начало процесс перестройки в сфере образования: учительские институты были наделены статусом «выше средней школы», в них была введена специализация по отделениям (факультетам), к октябрю 1917 г. были открыты 10 новых учительских институтов (правда, некоторые из них так и не приступили к работе из-за революции и гражданской войны). Какими были бы дальнейшие решения в отношении педагогического образования, можно лишь предполагать.

Радикальные перемены в судьбе российского образования начались с момента установления советской власти. Все образовательные учреждения страны были сосредоточены в ведении Народного комиссариата просвещения. Была создана единая и массовая школа. Профессия учителя также должна была стать массовой и отвечать запросам общего образования. В мае 1918 г. специальная Комиссия по реформе учительских

институтов приняла решение о придании им статуса высших учебных заведений. По инициативе заместителя народного комиссара просвещения М.Н. Покровского институты стали именоваться, в соответствии с российскими традициями, педагогическими. В 1919–1920 гг. была предпринята неудачная попытка решения кадровых проблем единой трудовой школы I и II ступеней, а также дошкольных и внешкольных организаций за счет открытия вместо педагогических институтов Институтов народного образования, которые создавались за счет объединения бывших учительских семинарий и институтов. Не увенчалась успехом и работа педагогических факультетов университетов, особенно на огромных пространствах страны за Уралом. Структура факультетов была громоздкой, а использовавшиеся в то время новые проектные методики обучения не оправдали себя. К середине 1921 г. была упорядочена сеть средних педагогических учебных заведений – педагогических техникумов, созданных, как правило, на базе бывших учительских семинарий. К 1927 г. в стране работали 197 педагогических техникумов [41].

Летом 1930 г., в связи с объявленным курсом на всеобщее обязательное начальное обучение, началось открытие педагогических институтов и реорганизация вузов, в структуре которых были педагогические факультеты. Грандиозность поставленных задач привела к созданию в стране единой системы педагогического образования, в значительной мере интегрированного с общим. Педагогические вузы и техникумы были погружены в задачи и проблемы школы, могли реально влиять на содержание и качество учебного процесса, уровень квалификации педагогов, а преподаватели школ обеспечивали получение студентами практических профессиональных компетенций.

Реорганизация государственного органа управления образованием в середине 1990-х гг. привела к тому, что педагогические вузы вместе с вузами других профилей вошли в новое ведомство и оказались фактически оторванными от системы общего образования, при этом «затерялись» в общей среде, утратив в глазах учредителя свою уникальность. Ряд вузов отказался от педагогического профиля и перешёл в группу классических университетов, сохранив подготовку педагогических кадров; некоторые были введены в состав федеральных университетов. В этот период существовало представление о том, что подготовка учителей-предметников в педагогическом вузе дублирует подготовку кадров в классическом университете по соответствующим специальностям. При этом не принималось во внимание, что выпускники по педагогическим и по аналогичным научным специальностям получали разные профессии – «учитель физики» и «физик», «учитель химии» и «химик».

В период с конца XX в. образование в России развивалось под значительным влиянием европейских традиций, вузы перешли на многоуровневую систему подготовки кадров по направлениям. Не ставя задачу

в рамках данной статьи анализировать эффективность данной модели образования, отмечу, что в логике новых подходов к образованию подготовлены тысячи выпусков бакалавров и магистров, а также новых специалистов и научно-педагогических кадров. Безусловно позитивный опыт накоплен в организации обучения по магистерским программам, которые выпускникам непедагогических направлений подготовки предоставляют возможность получить педагогическое образование, по программам, которые способны обеспечить учителями-методистами школы (классы) с углубленным изучением предметов, систему дополнительного образования педагогами с соответствующими компетенциями, образовательные учреждения разного уровня грамотными руководителями. Следует отметить, что и для педагогов-исследователей существуют различные программы, позволяющие более эффективно продолжить обучение в аспирантуре.

Выводы

Современное состояние системы педагогического образования демонстрирует не только наличие разноуровневых образовательных программ, но и вариативность подготовки кадров в рамках направления «Образование и педагогические науки», в также и по педагогическим типам профессиональной деятельности «классических» (непедагогических) научных направлений. Реализацию программ подготовки педагогических кадров осуществляют педагогические вузы и вузы иной профильной направленности и ведомственной подчинённости.

При всём многообразии источников пополнения учреждений общего образования педагогами, каждый из них должен отвечать общим профессиональным требованиям, быть способным обеспечить педагогическое сопровождение процессов взросления личности ученика, развития его способностей, проектировать и осуществлять педагогический процесс с опорой на гуманитарные и традиционные педагогические ценности: личный пример учителя, культура мышления и диалогичности воспитывающих влияний [42].

Целью педагогического образования является раскрытие индивидуального творческого потенциала личности учителя, которому может быть доверена ключевая роль в формировании «будущего страны». А это означает, что при подготовке педагогов должны быть обеспечены единые подходы к содержанию образования, его результатам и условиям реализации, к процессу воспитания и результатам формирования социальной ответственности самой личности педагога, а также к обеспечению его готовности к осуществлению профессиональной образовательно-воспитательной деятельности.

Список литературы

1. *Паначин Ф.Г.* Педагогическое образование в России. – М.: Педагогика, 1979. – 216 с.
2. *Смирнов В.И.* Зарождение и развитие системы педагогического образования в России (конец XVIII – начало XXвв.) // Историко-педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 59–74.
3. История педагогики и образования: учебник для студентов высших учебных заведений под ред. З.И. Васильевой. 7-е изд., перераб. – Москва: Академия, 2013. – 427 с.
4. *Латышина Д.И.* История педагогики: история образования и педагогической мысли: учеб. пособие. – Москва: Гардарики, 2005. – 603 с.
5. Педагогическое образование в России: становление и развитие/под общ. ред. Л.Л. Редько; под науч. ред. В.В. Колпачева. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 279 с.
6. *Тюриков А.Д.* Подвижник русской культуры. – Донецк: Изд-во «Вебер», Донецк. отд-е, 2008. – С. 112–170.
7. *Кузьмин Н.Н.* Учительские семинарии России и их место в подготовке учителей начальной школы. – Курган: [б. и.], 1970. – 102 с.
8. *Алешинцев И.* История гимназического образования в России (XVIII и XIX век). – Санкт-Петербург: Издание О. Богдановой, 1912. – X, 346, VI с.
9. Материалы по вопросу о приготовлении учителей для гимназий и прогимназий. – Санкт-Петербург: тип. А.А. Краевского. – 1865. – II, 90 – 65 с.
10. Об учреждении при Главном педагогическом институте второго разряда для образования в нем учителей приходских и уездных училищ; с приложением первоначального образования и штата сего разряда // Полное собрание законов Российской Империи Собр. 1. – Т. 34. – Ч. 1. – С. 835–840.
11. *Лубков А.В.* Педагогическое образование России: современное состояние, опыт, проблемы и перспективы // Наука и школа. – 2019. – № 5. – С. 41–49.
12. *Пирогов Н.И.* Избранные педагогические сочинения / Сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок. – Москва: Педагогика, 1985. – 496 с.
13. Журнал Ученого комитета Министерства Народного Просвещения. Заседание 26, 31 марта 1864 г. // РГИА. – Ф. 734. – Оп. 3. – Д. 1. – Л. – 560–561.
14. Антология педагогической мысли России XVIII в. / АПН СССР; Редкол.: Г.Н. Волков и др. – Москва: Педагогика, 1985. – 479 с.
15. *Флёров А.П.* К вопросу об организации педагогической подготовки учителей средней школы // Русская школа. – 1909. – № 5–6. – С. 123–146.
16. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 г. / Под ред. В.Г. Кинелева; НИИ высш. образования. – Москва: НИИВО, 1995. – 342 с.
17. *Груздева Е.Н., Колосова Е.М.* Женский педагогический институт на рубеже эпох (1913–1917) // Вестник Герценовского университета. – 2007. – № 5. – С. 22–31.

18. *Лихачева Е.О.* Материалы для истории женского образования в России. – Санкт-Петербург: тип. М.М. Стасюлевича, 1899. – 887 с.
19. Педагогический университет им. А.И. Герцена: от Императорского Воспитательного Дома до Российского государственного педагогического университета. [Изд. 2-е, испр. и доп.]. – Санкт-Петербург: Лики России, 2007. – 223 с.
20. *Цыганков Д.А. В.И.* Герье и Московский Университет его эпохи (вторая половина XIX – начало XX вв.). – Москва: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т, 2008. – 254 с.
21. *Бунаков Н.Ф.* О желательных задатках в современной русской школе: (Из вступительной беседы на учительских курсах)// Всеобщее образование в России: Сб. статей. Вып.1 / Под ред. Дм. Шаховского. М., 1902. – С. 22–28.
22. Церковные ведомости. – 1902. – № 15-16. 14 апр. – С. 79–87.
23. *Ушинский К.Д.* Проект учительской семинарии // Ушинский К.Д. Русская школа. – Москва: Изд-во УРАО, 2002. – С. 44–52.
24. *Перова О.В.* Формирование нормативно-документальной базы деятельности правительственных учительских семинарий в России в 60–80 годах XIX века// Вестник ТГПУ. – 2010. – Выпуск 9 (99). – С. 149–155.
25. Настольная книга по народному образованию: Законы, распоряжения, правила, инструкции, уставы, справ. сведения и пр. по шк. и внешк. образованию народа [В 4 т.] / Сост. Г. Фальборком и В. Чарнолуским. – Неофиц. изд. – Т. 1–4. – Санкт-Петербург, 1899–1911. – 4 т.
26. *Левченко М.И.* Учительские институты // Уч. зап. Магнитогорского пед. ин-та. – Вып. II. – 1949. – С. 167–207.
27. *Медынский Е.Н.* Народное образование в СССР [2-е изд., доп. и перераб.]. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1952. – 260 с.
28. *Шимбирев П.Н.* Педагогическая подготовка учителя средней школы в до-революционной России // Советская педагогика. – 1946. – № 12. – С. 49–61.
29. *Клабуновский И.Г.* Четверть века педагогического образования // Советская педагогика. – 1942. – № 11. – С. 1–11.
30. *Афанасьев В.В.* Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского // Начальная школа. – 2003. – № 7. – С. 3–5.
31. *Войтеховская М.П.* Формирование российской модели педагогического образования и подготовка учительских кадров в Западной Сибири в XIX – начале XX вв. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2012. – 316 с.
32. *Кочурина С.А.* Учительские институты Западной Сибири и их роль в подготовке педагогических кадров (1902–1920 гг.): дис. на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Кочурина С.А.; Томский государственный университет. – Томск, 2005. – 261 с. – Текст: непосредственный.

33. Рабецкая З.И., Татиринов В.И., Щербинин М.Ф. Иркутский педагогический: от учительского института к университету. – Иркутск, 2007. – Т. 1. (1909–1931). – С. 11–90.
34. Извлечение из Всеподданнейшего отчета министра народного просвещения за 1900 г. – СПб., 1902. – 699 с.
35. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности МНП. 1802–1902. – Санкт-Петербург: Государственная типография. – 1902. – 840 с.
36. Проект училища наставников: докладная записка заслуженного профессора Д.И. Менделеева, представленная 30 декабря 1905 г. Его Сиятельству Министру народного просвещения гр. И.И. Толстому. – Санкт-Петербург: Тип. МВД, 1906. – 71 с.
37. Делекторский Н.К. К современному состоянию вопроса о подготовке учителей в России // Сибирская жизнь. – 1909. – № 243.
38. Фаддеев Т. О педагогическом факультете // Русская школа. – 1907. – № 1. – С. 149–166.
39. Чарнолуский В. Основные вопросы организации школы в России. – Санкт-Петербург: Знание, 1909. – 131 с.
40. Войтеховская М.П., Кочурина С.А. Вопросы развития педагогического образования в работе государственных дум 1906–1917 гг. // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2021. – Вып. 5 (217). – С. 90–97.
41. Войтеховская М.П., Кочурина С.А. Формирование сети педагогических учебных заведений в Сибири и на Дальнем Востоке в условиях советской модернизации образования и введения всеобщего обучения в 1917 – начале 1930-х гг. // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – Вып. 6 (46). – С. 131–148.
42. Врублевская Е.Г. Взросление как ценностный регулятор воспитательной деятельности учителя // Ценности и смыслы. – 2022. – № 2 (77). – С. 72–81.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Войтеховская Марина Петровна – доктор исторических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Институт научных исследований и разработок, Томск, Россия. ORCID: 0000-0003-3034-2450 E-mail: vojtechovskaja@mail.ru

DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN MODEL OF TEACHER TRAINING AT EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF VARIOUS DEPARTMENTS: HISTORICAL EXPERIENCE AND CURRENT CHALLENGES

VOYTEKHOVSKAYA M. P.

By the beginning of the 19th century the Russian educational system was being formed in the context of European tendencies, significantly influenced by the internal processes of the country's modernization. Russia's prosperity in public consciousness was associated with enlightenment. General and

pedagogical education were the links of a single system under the jurisdiction of the Ministry of Public Education. Common principles were formed: the priority function of education; a deep, «with reserve», scientific basis of education; a special attitude towards the personality of the teacher as a bearer of knowledge and high spiritual qualities. Only teacher training institutions could fully provide training for such a teacher. However, as disclosed in this research, teacher training institutions repeatedly went through reforms and radical transformations, which, along with funding difficulties, could not ensure the opening of new schools. This led to the emergence of schools of different departmental affiliation (spiritual, military, zemstvo, factory and others) and educational institutions to train teachers for them. In the early 20th century, the pedagogical community and deputies of the State Duma, in the hope of introducing universal education, argued for the creation of a full-fledged state system of teacher education. However, this was possible only possible with the establishment of Soviet power and the transition to a single school system. A coherent model for the training of teachers with specialized technical schools and institutions, which ensured the task of introducing universal education was finally formed only in the 1930s. In the middle of 20th century, the USSR was among the world leaders in terms of quality education.

Currently, Russia is leaving the Bologna system of education, and society calls for an objective assessment of the existing model of teacher training, the further development of which should consider the lessons of the past and promote Russian traditions in the international scientific and pedagogical space.

Keywords: personnel of educational institutions; pedagogical education; history of education; education; training; vocational education; higher education; training of scientific personnel; teacher training institute; university.

References

1. *Panachin F.G.* Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – M.: Pedagogika, 1979. – 216 s.
2. *Smirnov V.I.* Zarozhdenie i razvitie sistemy pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii (konets XVIII – nachalo XX vv.) // Istoriko-pedagogicheskii zhurnal. – 2013. – № 1. – S. 59–74.
3. Istoriya pedagogiki i obrazovaniya: uchebnik dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenii pod red. Z. I. Vasil'evoi. 7-e izd., pererab. – Moskva: Akademiya, 2013. – 427 s.
4. *Latyshina D.I.* Istoriya pedagogiki: istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoi mysli: ucheb. posobie. – Moskva: Gardariki, 2005. – 603 s.
5. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii: stanovlenie i razvitie/pod obshch. red. L.L. Red'ko; pod nauch. red. V.V. Kolpacheva. – Stavropol': Izd-vo SGPI, 2008. – 279 s.
6. *Tyurikov A.D.* Podvizhnik russkoi kul'tury. – Donetsk: Izd-vo «Veber», Donetsk. otd-e, 2008. – S. 112–170.
7. *Kuz'min N.N.* Uchitel'skie seminarii Rossii i ikh mesto v podgotovke uchitelei nachal'noi shkoly. – Kurgan: [b. i.], 1970. – 102 s.

8. *Aleshintsev I.* Istoriya gimnazicheskogo obrazovaniya v Rossii (XVIII i XIX vek). – Sankt-Peterburg: Izdanie O. Bogdanovoi, 1912. – X, 346, VI s.
9. Materialy po voprosu o prigotovlenii uchitelei dlya gimnazii i progimnazii. – Sankt-Peterburg: tip. A.A. Kraevskogo. – 1865. – II, 90 – 65 s.
10. Ob uchrezhdenii pri Glavnom pedagogicheskom institute vtorogo razryada dlya obrazovaniya v nem uchitelei prikhodskikh i uездnykh uchilishch; s prilozheniem pervonachal'nogo obrazovaniya i shtata sego razryada // Polnoe sobranie zakonov Rossiiskoi Imperii Sobr. 1. – T. 34. – Ch. 1. – S. 835–840.
11. *Lubkov A.V.* Pedagogicheskoe obrazovanie Rossii: sovremennoe sostoyanie, opyt, problemy i perspektivy // Nauka i shkola. – 2019. – № 5. – S. 41–49.
12. *Pirogov N.I.* Izbrannye pedagogicheskie sochineniya / Sost. A N. Alekseyuk, G.G. Savenok. – Moskva: Pedagogika, 1985. – 496 s.
13. Zhurnal Uchenogo komiteta Ministerstva Narodnogo Prosveshcheniya. Zasedanie 26, 31 marta 1864 g. // RGIA. – F. 734. – Op. 3. – D. 1. – L. – 560–561.
14. Antologiya pedagogicheskoi mysli Rossii XVIII v. / APN SSSR; Redkol.: G.N. Volkov i dr. – Moskva: Pedagogika, 1985. – 479 s.
15. *Flerov A.P.* K voprosu ob organizatsii pedagogicheskoi podgotovki uchitelei srednei shkoly // Russkaya shkola. – 1909. – № 5–6. – S. 123–146.
16. Vysshee obrazovanie v Rossii: Ocherk istorii do 1917 g. / Pod red. V.G. Kineleva; NII vyssh. obrazovaniya. – Moskva: NIIVO, 1995. – 342 s.
17. *Gruzdeva E.N., Kolosova E.M.* Zhenskii pedagogicheskii institut na rubezhe epokh (1913–1917) // Vestnik Gertsenovskogo universiteta. – 2007. – № 5. – S. 22–31.
18. *Likhacheva E.O.* Materialy dlya istorii zhenskogo obrazovaniya v Rossii. – Sankt-Peterburg: tip. M.M. Stasyulevicha, 1899. – 887 s.
19. Pedagogicheskii universitet im. A.I. Gertsena: ot Imperatorskogo Vospitatel'nogo Doma do Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. [Izd. 2-e, ispr. i dop.]. – Sankt-Peterburg: Liki Rossii, 2007. – 223 s.
20. *Tsygankov D.A. V.I.* Ger'e i Moskovskii Universitet ego epokhi (vtoraya polovina XIX – nachalo XX vv.). – Moskva: Pravoslavnyi Svyato-Tikhonovskii gumanitarnyi un-t, 2008. – 254 s.
21. *Bunakov N.F.* O zhelatel'nykh zadatkakh v sovremennoi russkoi shkole: (Iz vstupitel'noi besedy na uchitel'skikh kursakh) // Vseobshchee obrazovanie v Rossii: Sb. statei. Vyp.1 / Pod red. Dm. Shakhovskogo. M., 1902. – S. 22–28.
22. Tserkovnye vedomosti. – 1902. – № 15–16. 14 apr. – S. 79–87.
23. *Ushinskii K.D.* Proekt uchitel'skoi seminarii // Ushinskii K.D. Russkaya shkola. – Moskva: Izd-vo URAO, 2002. – S. 44–52.
24. *Perova O.V.* Formirovanie normativno-dokumental'noi bazy deyatel'nosti pravitel'stvennykh uchitel'skikh seminarii v Rossii v 60–80 godakh XIX veka // Vestnik TGPU. – 2010. – Vypusk 9 (99). – C. 149–155.

25. Nastol'naya kniga po narodnomu obrazovaniyu: Zakony, rasporyazheniya, pravila, instruksii, ustavy, sprav. svedeniya i pr. po shk. i vneshk. obrazovaniyu naroda [V 4 t.] / Sost. G. Fal'borkom i V. Charnoluskim. – Neofits. izd. – T. 1–4. – Sankt-Peterburg, 1899–1911. – 4 t.
26. *Levchenko M.I.* Uchitel'skie instituty // Uch. zap. Magnitogorskogo ped. in-ta. – Vyp. II. – 1949. – S. 167–207.
27. *Medynskii E.N.* Narodnoe obrazovanie v SSSR [2-e izd., dop. i pererab.]. – Moskva: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1952. – 260 s.
28. *Shimbirev P.N.* Pedagogicheskaya podgotovka uchitelya srednei shkoly v dorevolutsionnoi Rossii // Sovetskaya pedagogika. – 1946. – № 12. – S. 49–61.
29. *Klabunovskii I.G.* Chetvert' veka pedagogicheskogo obrazovaniya // Sovetskaya pedagogika. – 1942. – № 11. – S. 1–11.
30. *Afanas'ev V.V.* Yaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo // Nachal'naya shkola. – 2003. – № 7. – S. 3–5.
31. *Voitekhovskaya M.P.* Formirovanie rossiiskoi modeli pedagogicheskogo obrazovaniya i podgotovka uchitel'skikh kadrov v Zapadnoi Sibiri v XIX – nachale XX vv. – Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2012. – 316 s.
32. *Kochurina S.A.* Uchitel'skie instituty Zapadnoi Sibiri i ikh rol' v podgotovke pedagogicheskikh kadrov (1902–1920 gg.): dis. na soiskanie uchenoi stepeni kandidata istoricheskikh nauk / Kochurina S.A.; Tomskii gosudarstvennyi universitet. – Tomsk, 2005. – 261 s. – Tekst: neposredstvennyi.
33. *Rabetskaya Z.I., Tatarinov V.I., Shcherbinin M.F.* Irkutskii pedagogicheskii: ot uchitel'skogo instituta k universitetu. – Irkutsk, 2007. – T. 1. (1909–1931). – S. 11–90.
34. Izvlechenie iz Vsepoddanneishego otcheta ministra narodnogo prosveshcheniya za 1900 g. – SPb., 1902. – 699 s.
35. *Rozhdestvenskii S.V.* Istoricheskii obzor deyatel'nosti MNP. 1802–1902. – Sankt-Peterburg: Gosudarstvennaya tipografiya. – 1902. – 840 s.
36. Proekt uchilishcha nastavnikov: dokladnaya zapiska zaslužhennogo professora D.I. Mendeleeva, predstavlen'naya 30 dekabrya 1905 g. Ego Siyatel'stvu Ministru narodnogo prosveshcheniya gr. I. I. Tolstomu. – Sankt-Peterburg: Tip. MVD, 1906. – 71 s.
37. *Delektorskii N.K.* K sovremennomu sostoyaniyu voprosa o podgotovke uchitelei v Rossii // Sibirskaya zhizn'. – 1909. – № 243.
38. *Faddeev T.* O pedagogicheskom fakul'tete // Russkaya shkola. – 1907. – № 1. – S. 149–166.
39. *Charnoluskii V.* Osnovnye voprosy organizatsii shkoly v Rossii. – Sankt-Peterburg: Znanie, 1909. – 131 s.
40. *Voitekhovskaya M.P., Kochurina S.A.* Voprosy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v rabote gosudarstvennykh dum 1906–1917 gg. // Vestnik

Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2021. – Vyp. 5 (217). – S. 90–97.

41. *Voitekhovskaya M.P., Kochurina S.A.* Formirovanie seti pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii v Sibiri i na Dal'nem Vostoke v usloviyakh sovetskoi modernizatsii obrazovaniya i vvedeniya vseobshchego obucheniya v 1917 – nachale 1930-kh gg. // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. – 2022. – Vyp. 6 (46). – S. 131–148.
42. *Vrublevskaya E.G.* Vzroslenie kak tsennostnyi regulyator vospitatel'noi deyatel'nosti uchitelya // Tsennosti i smysly. – 2022. – № 2 (77). – S. 72–81.

ABOUT THE AUTHOR

Voytekhovskaya Marina P. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia, ORCID: 0000-0003-3034-2450.

E-mail: vojtehovskaja@mail.ru

Н.В. Ярыгин

**СПОСОБНО ЛИ ВОСПИТАНИЕ И САМОВОСПИТАНИЕ
ГУМАНИСТИЧЕСКИ ПРЕОБРАЗИТЬ НАШ МИР:
ОТВЕТЫ ЭРИХА ФРОММА**

РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ

Лукацкий М.А., Крикунова Е.А. Как не стать деструктивной личностью: Эрих Фромм о воспитании и самовоспитании: монография. – М.: Прометей, 2023. – 302 с.

Вопросы, касающиеся воспитания и самовоспитания, – ключевые для педагогической науки. Так это понималось представителями педагогической науки во все времена. Сегодня как никогда ранее стало понятным, что в условиях беспрецедентного нарастания в мире конфликтности и противоречивости, единственным противоядием стремительному соскальзыванию человечества в пропасть тотальной вражды и этического нигилизма выступает непоколебимая решимость людей жить разумно и нравственно. Ключевую роль в наделении людей такими качествами может сыграть только сфера образования, системно приобщающая каждого к ценностям разумного и нравственного бытия. Именно такое видение, разделяемое подавляющим большинством ученых и представителей гуманистически ориентированной общественности, и закрепляет за воспитанием и самовоспитанием миссию спасения человечества от моральной деградации, хищнического отношения к природе, от слома исторически сложившихся традиций и разрушения культурных устоев. И отнюдь неслучайно проблематика, связанная с воспитанием человека и воспитанием им самого себя, в настоящее время законно заняла одно из основополагающих мест в философской и педагогической литературе. Не являются исключением в этом отношении и труды немецкого социолога, философа, одного из основателей неофрейдизма и видного представителя Франкфуртской школы Эриха Фромма (1900–1980).

Эрих Фромм – мыслитель, труды которого приковывали и продолжают приковывать к себе внимание огромной по численности читательской аудитории. Об этом красноречиво свидетельствуют тиражи его произведений. За последние годы написано немало аналитических работ, посвященных творчеству выдающегося гуманиста. Однако вопросы, касающиеся педагогических воззрений Э. Фромма, долгое время оставались не рассмотренными детально. Изменить эту ситуацию

оказалось под силу вышедшей в конце 2022 года монографии «Как не стать деструктивной личностью: Эрих Фромм о воспитании и самовоспитании», авторами которой являются член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук М.А. Лукацкий и кандидат педагогических наук Е.А. Крикунова.

Несомненным достоинством данной монографии выступает последовательное изложение, хорошо структурированных, тщательно проанализированных и получивших оригинальную авторскую интерпретацию, воззрений Э. Фромма, касающихся судеб института образования. Еще одной позитивной характеристикой книги является, пронизывающая все ее содержание, демонстрация органической связи педагогических воззрений Э. Фромма с его философскими, социальными и психоаналитическими взглядами.

Темы, связанные с философским, социальным и психологическим постижением тайн человеческого бытия постоянно находились в фокусе исследовательского внимания Э. Фромма. Приоткрывая завесу этих тайн, мыслитель неизменно пояснял, что они (эти тайны) связаны со спецификой человеческого существования и являются проявлением особой природы, которой наделены все люди. То, что антропологическая тематика, включающая в себя вопросы, связанные с воспитанием и самовоспитанием, никогда не становилась для Э. Фромма вторичной, обстоятельно показано в предисловии к монографии [1, с. 4–11].

Человеческая природа не может быть радикально изменена, утверждал Э. Фромм, но люди наделены свободой волеизъявления и поэтому могут строить свою жизнь, либо учитывая, либо игнорируя специфику этой настраивающейся над биологией природы. Направляя свою волю на совершение поступков, умножающих зло мира, разрушающих единство людей и несущих им боль и страдания, человек умаляет себя, сводит на нет свое человеческое начало, деградирует нравственно. Он становится источником бед и несчастья людей, участником процессов уничтожения устоев культуры и регламентов общественного бытия. Выстраивая же свою жизнь на нравственных императивах, прошедших проверку временем, человек преодолевает отчужденность от других людей, приобретает собственно человеческий лик, возможность участия в созидательном обустройстве и своей жизни, и совместного с людьми бытия. Раскрытию этого базового положения, пронизывающего все труды Э. Фромма, посвящена первая глава настоящей книги «Свобода волеизъявления человека – онтологическая основа его нравственного возвышения» [1, с. 12–40].

Авторская интерпретация рассуждений Э. Фромма о том, что делает человека носителем свободы волеизъявления, – идейный стержень этой главы. В ней находит последовательное разъяснение мировоззренческая позиция Эриха Фромма, согласно которой, свобода

волеизъявления – это особое качество, присущее исключительно человеку. Оно (это качество) – не подарок высших сил роду людскому. Свобода волеизъявления – это качество приобретенное, и наделены им только люди – существа способные в отличие от всех других обустроить свое бытие с помощью особого инструмента – языка, обеспечивающего возможность символического постижения действительности и организующего деятельность разума человека. А разум, управляющий бытием людей и вносящий в их жизнь гармонию во взаимоотношениях и максимально исключаящий вражду между ними, формулирует непреложные нравственные императивы, без соблюдения которых совместная жизнь становится невозможной. Без свободы волеизъявления нет и не может быть никакого нравственного возвышения. Именно поэтому и следует свободу волеизъявления человека рассматривать как онтологическую основу его этического существования. Только понимание этого положения как истинного позволяет, утверждает Э. Фромм и вслед за ним авторы книги, всерьез размышлять о вопросах воспитания человека, нравственно мыслящего и нравственно действующего.

Разум громко заявляет человеку о том, что тот свободен. Но этот же разум говорит ему, что на способность свободного выбора существенное влияние оказывает биологическая природа, часто требующая от него агрессивных, приносящих разрушения в мир поступков. Желания поступать по велению разума, направляющего человека по пути добра и агрессивные устремления, навязываемые ему биологической природой, наполняют внутреннюю жизнь индивида конфликтным содержанием. Разум, направляющий людей по стезе «быть», и биологическое начало, влекущее их к жизни по принципу «иметь», ведут неустанную борьбу в душе каждого человека. Тревожность, смятение, разочарование, отстраненность от других людей и отчужденность от своих планов и надежд, становятся постоянными спутниками тех, кто не научен тому, как следует справляться с такой конфликтной ситуацией. О том, каким виделся Э. Фромму выход из этой проблемной и на первый взгляд неразрешимой ситуации повествует вторая глава книги «Педагогические возможности укрепления в человеке присущего ему от природы позитивного жизнотворческого начала» [1, с. 41–68]. В главе мысль Э. Фромма о том, что обучение человека жизненной стратегии «быть» должно стать фундаментом просветительской работы, охватывающей всех без исключения, детально охарактеризована и представлена читателю на тщательно отобранном цитатном материале.

Человек, обладающий свободой волеизъявления, способен принимать нравственные решения и нравственно совершенствоваться. Но насколько далеко он может продвинуться в своем нравственном развитии? Существуют ли пределы, жестко ограничивающие процесс его нравственного становления? Эти вопросы всегда находились в фокусе

внимания Э. Фромма. Ответы на них были даны им на страницах многих произведений. Анализ и осмыслению этих ответов и посвящена третья глава книги «Пределы педагогического усмирения в человеке агрессивного и разрушительного начала, коренящегося в его биологической природе» [1, с. 69–88].

Авторы книги уделили в главе особое внимание рассмотрению нетривиальной позиции Э. Фромма, касающейся причин проявления у человека агрессивности. Убежденность Э. Фромма в том, что агрессивное (деструктивное) поведение людей напрямую связано с двойственностью их положения в мире (одновременной принадлежности естественному миру природы и искусственному миру культуры), нашло в главе обстоятельное раскрытие. В главе показано, как Э. Фромм пришел к выводу о том, что есть «две формы агрессивного поведения людей, существенно отличающиеся друг от друга. Одна – биологически адаптивная форма агрессивности, а другая – биологически неадаптивная форма агрессивности. Биологически адаптивная форма агрессивности – это такой формат поведения человека, который обеспечивает ему самосохранение в природной среде и устранение угроз продолжению рода. Такая форма агрессивности биологически обусловлена: вложена в человека в ходе его эволюционного становления» [1, с. 266]. Она носит доброкачественный характер и прикладывает усилия для того, чтобы «исправить» биологию человека, устранить из нее то, что дает индивиду возможность удовлетворять свои витальные интересы, – дело, по мысли Э. Фромма, бесполезное и бесперспективное. «А вот другой форме агрессивности – биологически неадаптивной – должна быть объявлена война. Биологически неадаптивная агрессивность – это такая форма проявления разрушительного, деструктивного поведения человека, которая встречается в культуре с ослабленной иммунной системой, не справляющейся с функцией купирования безнравственных поступков людей, получающих удовольствие от истязаний и издевательств над другими. Такие злокачественные (по терминологии Э. Фромма) проявления культуры могут быть изжиты, но лишь тогда и только тогда, когда будет приведена в порядок иммунная система культуры» [1, с. 266]. Главенствующую роль в налаживании функционирования иммунной системы культуры, обеспечивающей защиту общества от болезней, вызванных утратой людьми нравственных регламентов жизни, Э. Фромм отводит сфере образования. Он убежден, что «просветительская работа, приобщающая всех без исключения к основоположениям гуманистической этики, и есть то спасительное противоядие от безнравственности, которая охватила как исполинский спрут своими щупальцами тело современной культуры» [1, с. 267].

Рассуждения о гуманистическом образовании, спасающем мир от злокачественной агрессивности, пронизывающей все сферы бытия,

завершают главу и готовят читателя к совместному с авторами рассмотрению идей Э. Фромма, о том, как педагогическое просвещение может остановить разгул насилия в жизни людей. Этой тематике и посвящена четвертая глава монографии: «Педагогическое влияние – единственно оправданный инструмент приобщения человека к высшим ценностям».

Диагноз современной культуре, поставленный Э. Фроммом, крайне неутешителен. Человек, как и прогнозировал мыслитель, стал придатком сферы производства, придатком машин, обеспечивающих хозяйственную жизнь людей. Он стал безудержным потребителем многочисленных удовольствий, предоставляемых ему все разрастающейся сферой услуг. Он стал зависим от технических устройств: мобильных телефонов, доступа к сети интернет, всевозможных гаджетов, обеспечивающих ему комфортное существование. Сегодня он уже не принадлежит себе, он – узник культуры, приковавшей его к бытию, в котором все его думы и все его деяния имеют сугубо гедонистическую направленность. Можно ли вернуть человека и общество самим себе, задается вопросом мыслитель. Его ответ – да. Описание пути, по которому следует пройти современным людям, поставившим перед собой задачу вырваться на свободу из плена потребления, пути, который был предложен Э. Фроммом, и дано в четвертой главе монографии. Наглядно и аргументировано в ней показано, что добиться радикальных изменений в культуре невозможно без гуманистически отстроенного просвещения, способного донести до каждого непреложные истины о том, что человек – это больше, чем потребление, что удовольствия – это далеко не удовлетворение жизнью, что отсутствие смысла бытия – это деградация, превращающая людей в биологических роботов.

Образование, центрированное на доведении до каждого индивида истины о необходимости прервать стремительное сползание культуры в дикое, необузданное и бессмысленное потребление, способно добиться исправления сложившейся неблагополучной ситуации. Приобщая людей к высшим гуманистическим ценностям, образование даст им всем возможность получить то, без чего человеческая жизнь принципиально невозможна – смысл бытия и обретение себя. Таков основной лейтмотив четвертой главы.

Пятая глава монографии «Педагогическая помощь человеку в самоосуществлении и самореализации» [1, с. 110–132] содержит выверенную интерпретацию идей Э. Фромма, связанных с его пониманием того, как гуманистическое образование может оказать содействие индивиду в построении жизни, ведущей его к успешной реализации способностей и задатков. Ресурс развития, присущий каждому, должен быть использован индивидом в самосозидании, конечная цель которого – стать тем, кем он может стать. Как дуб вырастает из жёлудя, так и направленность на самосозидание рождает самобытную и неповторимую личность.

Жизненная установка на самосозидание – это тот положительный эгоизм, который превращает потенциальное в актуальное, человека без лица в человека с характером, с нравственными принципами, с устоявшимися взглядами на мир и на свое место в нем. Стать самим собой, стать тем, кого можно уважать самому, тем кого есть за что уважать другим, – наисложнейшая задача, решить которую в одиночку невероятно сложно, а скорее всего и невозможно без помощи других людей. Квалифицированная помощь человеку, идущему по дороге самостроительства, может быть оказана только самоактуализирующейся личностью, человеком, который своим примером демонстрирует, что достижение цели самораскрытия возможно и что приближение именно к ней дает индивиду возможность ощутить удовлетворенность жизнью и полноту бытия. Сфера образования изобилует такими положительными примерами, она способна выполнить миссию просветителя и наставника, уверенно ведущего человека к гуманистической перспективе – «Быть самим собой». Об этом и повествует пятая глава монографии.

Шестая глава «Становление “здорового общества” – базовая цель педагогической деятельности» содержит авторское описание и анализ воззрений Э. Фромма, касающихся роли педагогического просвещения в совместной жизни людей [1, с. 133–155].

Современное общество подвержено многим социальным заболеваниям, одно из которых – превращение человека, из стремящегося к самоактуализации, в субъекта потребления, выдающего в потреблении единственно верный способ существования. Такая трансформация бытия индивида осуществляется с помощью эффективных социальных технологий, тонких и выверенных влияний, убеждающих людей в том, что ценность человеческой жизни определяется масштабами и разнообразием поглощенных им благ, произведенных стремительно разрастающейся сферой производства услуг. Практически все общественные институты, функцией которых является информирование людей, назойливо, прямо и косвенно, внушают им, что счастье бытия неотделимо от размеров потребительских устремлений и способов их достижения. Результат такого массивного влияния – формирование у большинства людей ложных представлений о собственном и совместном бытии, искаженных взглядов на смысл своей и общественной жизни. У таких людей складывается специфический, отражающий их воззрения социальный характер, сращивающий их с индустрией производства и отчуждающий их и от самого себя, и от других. Общество все глубже погружается в эту болезнь, она приобрела почти хронический характер. Спасение от недуга заключается в организации такой просветительской работы, которая направлена на ментальную переориентацию людей, на приобщение к образу жизни, возвращающему их к самим себе и к конструктивному взаимодействию с другими. Просветительская

деятельность, освобождающая людей от социального недуга, позволит сформировать у них продуктивный тип характера, который станет иммунной преградой для негативных общественных влияний. О том, каким образом следует, согласно представлениям Э. Фромма, выстраивать такую просветительскую работу, в аналитическом ключе показано в данной главе.

В седьмой главе монографии «Психоаналитические ориентиры воспитания здорового в нравственном отношении человека» рассмотрены психоаналитические взгляды Э. Фромма, касающиеся психологических закономерностей этического становления индивида [1, с. 156–221]. Антропологические исследования второй половины XX столетия подтвердили психоаналитические установки, согласно которым сложность, противоречивость и конфликтность общественного бытия во многом определяется процессами, протекающими в глубинах психики людей и не осознаваемыми самими людьми. Силы, коренящиеся в бессознательном человека, порой побуждают его к поступкам, которые никогда не были бы оправданы разумом и не получили бы санкции на их осуществление. Можно ли обуздать эти силы и использовать энергетику бессознательного для реализации дел, согласующихся с доводами разума. Представители психоанализа сдержано, а чаще скептически, относились к такой перспективе. Они выражали сомнение относительно возможности сделать бессознательное в полной мере осознаваемым человеком. Э. Фромм был солидарен с такой постановкой вопроса. Вместе с тем, проводимые им психоаналитические исследования, убедили его в том, что у человека все же есть возможность заглянуть в глубины своего внутреннего мира. И хотя, досконально рассмотреть все то, что там происходит, человеку не под силу, но многое из того, что поможет ему разобраться в себе и рационально оценить правильность поставленных перед собой жизненных целей, он в состоянии познать. Узнавая то, что происходит в сокрытых от прямого наблюдения разумом глубинах своей психики, человек приобретает большую, чем имеет, свободу и возможность конструктивно изменять себя и корректировать свой образ жизни. Каждый должен овладеть приемами самоанализа, открывающего человеку путь к самому себе. За решение этой титанической задачи должна взяться сфера образования, просвещая и обучая всех технике такого самоанализа. Размышления Э. Фромма, касающиеся психоаналитического просвещения людей, стимулирующего каждого к совершенствованию себя и нравственному росту, нашли в данной главе свое последовательное раскрытие.

Восьмая, заключительная глава монографии «Педагогическое противодействие социальному подавлению, превращающему человека в авторитарную личность» посвящена анализу представлений Э. Фромма о способах защиты людей от патогенного влияния на них тех

общественных устоев, которые закабаляют их и лишают возможности быть самими собою [1, с. 222–260].

Авторы книги справедливо утверждают, что «любое общество оказывает силовое влияние на людей, составляющих его. Человеческое сознание – не изолированная от внешнего мира сущность, оно формируется, крепнет и получает развитие только в социальной среде, в контексте взаимодействия людей друг с другом. Человек испытывает давление, оказываемое на него обществом; его сознание, хочет того индивид или нет, усваивает принципы и правила, на которых выстраивается общественная жизнь. Таков механизм формирования в человеке ментального начала, скрепляющего его бытие с бытием общества. Пренебрежение же этими принципами и правилами превращает человека в изгоя общества, изолирует его, лишает возможности чувствовать себя частью большого социального целого» [1, с. 275]. Как в таких условиях не стать «человеком толпы», носителем стереотипного мышления и такой черты характера как социальный конформизм? Рецепт избавления от такой перспективы, выписанный обществу Э. Фроммом, содержит лишь один сильнодействующий ингредиент – гуманистическое просвещение, которое помогает человеку самоактуализироваться, реализовать свои способности и стать самим собой. Сфера гуманистического просвещения должна своей деятельностью охватить миллионы людей и не позволить им стать «мертворожденными», одинаковыми, боящимися быть «не как все», ориентирующимися исключительно на лидера, восхищающимися властью и отказавшимися от своей свободы и самоутверждения. Именно об этом подробно говорится в главе.

Украшают книгу тщательно подобранные цитаты из произведений мыслителя, написанных им в разные периоды его творческой жизни, размещенные в специально отведенном для них разделе «Контуры гуманистического (недеструктивного) бытия в избранных цитатах Эриха Фромма». Завершает монографию «Краткое описание этапов жизненного и творческого пути Эриха Фромма», дающее читателю представление о том, как складывалась преподавательская и научная жизнь выдающегося гуманиста, оказавшего существенное влияние на современную философскую, психологическую и педагогическую мысль.

Монография, вне всякого сомнения, вызовет интерес у преподавателей высшей школы и школьных учителей, вовлеченных в воспитательную работу с подрастающим поколением, у всех, кому небезынтересны мысли Э. Фромма о ходе человеческой истории, о перспективах цивилизации и культуры, о возможностях и способах укоренения нравственных регламентов в жизни людей.

Список литературы

1. *Лукацкий М.А., Крикунова Е.А.* Как не стать деструктивной личностью: Эрих Фромм о воспитании и самовоспитании: монография. – М.: Прометей, 2023. – 302 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Ярыгин Николай Владимирович – член-корреспондент Российской академии наук, доктор медицинских наук, профессор, проректор ФГБОУ ВО МГМСУ им. А.И. Евдокимова Минздрава России, Москва, Россия.
E-mail: jarigin@msmsu.ru

CAN EDUCATION AND SELF-EDUCATION HUMANISTICALLY TRANSFORM OUR WORLD: ERICH FROMM'S ANSWERS

N.V. JARIGIN

Review of the monograph
Lukatsky M.A., Krikunova E.A. How not to become a destructive personality: Erich Fromm on education and self-education: Monograph. – М.: Prometheus, 2023. – 302 p.

References

1. *Lukackij M.A., Krikunova E.A.* Kak ne stat' destruktivnoj lichnost'yu: Erich Fromm o vospitanii i samovospitanii: monografiya. – М.: Prometej, 2023. – 302 s.

ABOUT THE AUTHOR

Jarigin Nikolay Vladimirovich – Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Medical Sciences, Professor, Vice-Rector of the A.I. Yevdokimov Moscow State University of Medicine and Dentistry of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russia.
E-mail: Jarigin@msmsu.ru

Е.В. БЕРЕЖНОВА

**РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ
Кузнецовой В.В., Машкиной О.А.
«Эволюция системы образования Китая»**

РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ

Кузнецова В.В., Машкина О.А. Эволюция системы образования Китая: монография. – М.: КУРС, 2022. – 234 с.

Проблема модернизации образования и определения контуров национальной образовательной модели остро обсуждалась в Китае с последней четверти XIX в., но ее актуальность не снизилась и в XXI в. Начиная с 1980-х гг., на протяжении всего периода, названного эпохой «реформ и открытости», в Китае продолжался поиск национальной модели системы образования. В последнее десятилетие задача построения «системы образования с китайской спецификой» обрела особую актуальность в связи с выдвинутым долгосрочной цели – превратить КНР в мирового образовательного лидера к середине XXI в. В рецензируемой монографии аргументированно проанализированы основные темы, которые обсуждались в начале XX в. и обсуждаются в настоящее время китайскими экспертами в сфере образования, стремящимися определить, какой же должна быть «система образования с китайской спецификой».

Авторы монографии «Эволюция системы образования Китая» (В.В. Кузнецова и О.А. Машкина) смогли показать, как менялись приоритеты, направления и реализуемые политические меры в соответствии с ростом достижений в сфере социально-экономического развития страны и по мере накопления Китаем опыта развития системы образования. Одновременно авторы выделили важный рубеж в провозглашаемой китайской образовательной политике: если до конца XX в. на первый план выходило решение условно «количественных» задач (достижение полного охвата детей школьного возврата 9-ти летним (девятилетним) обязательным образованием; увеличение числа образовательных организаций всех типов; численности профессиональных педагогов и др.), то в XXI в. настало время для решения «качественных» задач. Но если «количественные» параметры наблюдаемы и статистически измеряемы, то «качественные» параметры сначала необходимо определить, что крайне сложно в условиях, с одной стороны, идеологических установок на возрождение китайских традиционных ценностей, а с другой, – курса на поощрение креативности и инновационности как

в образовательных программах и методиках, так и в подготовке обучающихся к критическим суждениям и самостоятельным выводам. Пока китайским педагогическим сообществом не будет найдено согласованное решение данного противоречия, как обоснованно показано в монографии, оценка «качества» образования по-прежнему будет осуществляться главным образом по количественным параметрам (доли выпускников основной средней школы, поступивших в старшую среднюю школу; доли выпускников старшей средней школы, поступивших в вузы; числу научных публикаций преподавателей и т.п.).

Авторы выделяют достижения китайской системы образования, которые представляются особенно впечатляющими, если учитывать масштабы самой системы. Происходящие в ней изменения проиллюстрированы богатым и разнообразным статистическим материалом. Одновременно в рецензируемой монографии нашли отражение как выделяемые китайскими педагогами проблемы развития разных уровней образования, так и те проблемы, которые обозначены учеными других стран на основе анализа первоисточников на китайском языке.

Следует отметить, что монография представляет интерес не только для российских ученых, изучающих проблемы в области образования, но и для педагогов-практиков различных вузов, разрабатывающих учебные программы по страноведению, сравнительной педагогике, социальному менеджменту.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Бережнова Елена Викторовна — доктор педагогических наук, профессор кафедры мировой литературы и культуры ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», Москва, Россия.
E-mail: lina164@yandex.ru

REVIEW OF THE MONOGRAPH BY V. V. KUZNETSOVA AND O. A. MASHKINA «THE EVOLUTION OF CHINA'S EDUCATION SYSTEM»

BEREZHNOVA E.V.

Review of the monograph:

Kuznetsova, V.V., Mashkina, O.A. The Evolution of China's Education System: Monograph. – Moscow, Russia: KURS, 2022. –234 p.

ABOUT THE AUTHOR

Berezhnova Elena V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of World Literature and Culture, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia.
E-mail: lina164@yandex.ru

ПАМЯТИ
Ирины Георгиевны
ХАНГЕЛЬДИЕВОЙ
(1950–2022 гг.)



12 декабря 2022 г. не стало Ирины Георгиевны Хангельдиевой – профессора, доктора философских наук, преподавателя кафедры управления образовательными системами факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова.

Жизнь Ирины Георгиевны – пример бесконечной преданности и служения науке и образованию. Ирина Георгиевна была внимательным и чутким человеком, всегда протягивающим руку помощи нуждающимся в ней. Общение с ней приносило радость и заряд энергии, помогало каждому обогатить себя ценным опытом и знаниями, которыми Ирина Георгиевна щедро делилась с коллегами, студентами со всеми людьми, окружавшими ее.

Профессиональную деятельность Ирины Георгиевны характеризует оригинальный подход к исследуемым явлениям, значимость и актуальность поднимаемых вопросов, основательность и фундаментальность научно-педагогической мысли. Ириной Георгиевной подготовлено и опубликовано 9 монографий, 25 учебников и учебных пособий, более 250 научных и учебно-методических работ. В последнее время она занималась вопросами цифровизации образования, развитием креативных образовательных технологий, мегатрендами будущего и их влиянием на образование.

Ирина Георгиевна была инициатором ряда совместных с известными издательствами проектов: Издательский дом «Классика-XXI» (2005 г.), «Русский мир» (2016 г.), АНО ИПЦ Педагогической Книги «Жизнь и мысль» (2016 г.) и др. С 2000 г. по 2017 г. Ирина Георгиевна была главным редактором журналов «Прикладная культурология», «Предпринимательство в культуре»; членом редколлегий журналов «Тетради Международного университета» (главный редактор тетради «Культурология»), «Медиамузыка», «Наследие веков», «Ученый Совет», «Вестник Московского университета. 20 серия. Педагогическое образование».

Она вела энергичную общественную и популяризаторскую работу, посвященную вопросам культуры, образования и предпринимательства: выступала на телеканале «Культура», радиостанциях «Радио России» и «Орфей», активно публиковалась в печатных СМИ, в частности в «Независимой газете».

Ирина Георгиевна была членом комиссии по современным методам обучения в МГУ имени М.В. Ломоносова, заместителем председателя диссертационного совета Д 501.001.92 в МГУ имени М.В. Ломоносова (Научная специальность 24.00.01 – Теория и история культуры (культурология), членом Международной академии информатизации, членом Комиссии по малому и среднему предпринимательству Федерального собрания Российской Федерации.

Все годы работы Ирины Георгиевны на факультете педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова были посвящены подготовке кадров высшей квалификации (магистров и аспирантов), разработке и внедрению в образовательный процесс инновационных технологий обучения. Эта деятельность Ирины Георгиевны всегда креативно выстраивалась, была неизменно эффективной и конструктивной.

В данном выпуске журнала (№4, 2022 г.) представлена последняя статья Ирины Георгиевны «Креативность и инновационность в педагогической практике: вчера, сегодня и завтра».

Редакционная коллегия журнала «Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование» скорбит и выражает искренние соболезнования семье и близким Ирины Георгиевны.