

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

И. И. Калина, Н. А. Юренко

МНОГОПРОФИЛЬНАЯ ШКОЛА КАК СОВРЕМЕННЫЙ ВЕКТОР НА ПУТИ К УСПЕШНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ НАШИХ ДЕТЕЙ

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

Организация деятельности многопрофильной школы рассматривается как частная научная задача общей проблемы поиска решений социального согласия интересов общества и государства в системе российского образования. Рассмотрена неструктурированная потребность российских семей в школе, как государственной организации, помогающей семьям вырастить здоровых, умных и счастливых детей. Проведено преобразование и декомпозиция этих потребностей российских семей через нормативно-правовую деятельность многопрофильной школы. Поиск решения согласованного взаимодействия семей и многопрофильной школы в интересах повышения качества жизни в нашей стране осуществлен в условиях трех современных и существенных факторов в образовании: роста объема научной информации; многообразия современных технологий и роста градиента скорости развития детей. Базовым решением такого согласованного взаимодействия определен учитель многопрофильной школы, обладающий полнотой научной, технологической и функциональной компетентностью в профессиональной деятельности. Обоснована двухэтапная подготовка учителя с требуемыми компетентностями в классических университетах через профильный бакалавриат и педагогическую магистратуру.

Ключевые слова: профильное обучение; многопрофильная школа; учитель многопрофильной школы; научная, технологическая, функциональная компетентность учителя; классический университет; педагогический университет; качество жизни.

Поиск решений проблемы взаимодействия государства и общества был и остаётся объектом внимания, как ученых, так и политиков. Частной научной задачей практического решения единения интересов каждой семьи и государства в общей системе образования может выступать организация профильного обучения старшеклассников в государственной школе. Условием решения такой задачи могут быть ясные и понятные для всех ответы на три вопроса: что, как и зачем дает школа взамен присваиваемого ею ученического времени?

Есть общее понимание обществом и государством в ответе на первый вопрос, что школа обучает и воспитывает детей, подростков и молодежь

[1; 2]. Можно согласиться, что неструктурированная потребность каждой семьи видеть сейчас и в будущем нынешних школьников здоровыми, умными и счастливыми учтена в задаче повышения качества жизни наших сограждан, решаемой, в том числе, средствами образования [3]. Очевидно, что и по третьему вопросу «зачем?» позиции государства и общества совпадают. Как следствие, поиск решения поставленной научной задачи можно свести к поиску ответа на второй вопрос, также всеми принимаемый и взаимоувязанный с ответами на первый и третий вопросы. Механизмом такого поиска может быть преобразование и декомпозиция вопроса, как обучать и воспитывать детей, чтобы они были здоровы, умны и счастливы, через нормативно-правовую организацию образовательной деятельности в школе [4; 5].

Будем полагать признание большинством семей использование школой ученического времени на обучение и воспитание их детей и внуков, тем, *что* школьники за это время приобретают новые знания и школа их убеждает, *что* эти знания школьникам необходимы. Для получения детьми этих знаний, в школе с ними постоянно взаимодействуют более взрослые люди, обладающие *функциональностью* учительской деятельности: умением организовать доступ к новой информации, умением проектировать на основе этой информации для детей учебные ситуации, исследовать и правильно интерпретировать (управлять) восприятие детьми новой информации в учебных ситуациях, умением быть убедительными, объяснив детям нужность и полезность для них этой новой информации [6]. Когда взрослый *функционален* к обучению школьника (обладает необходимым жизненным опытом и / или освоил азы педагогики и психологии), новая информация становится знаниями для детей. Сегодня интернет создает иллюзию самостоятельного доступа детей к знаниям. Но это пока лишь доступ к новой для них информации, в результате чего дети становятся обладателями набора сведений, становятся разносторонне осведомленным. Но без опыта обучения, тем более, без опыта обучения в коллективе, и без умения обобщать и систематизировать новые сведения, наши дети умными не станут.

Сведения лишь тогда становятся знаниями, когда они применяются обучающимся на практике и трансформируются в умения. Между знаниями и умениями находятся желания наших детей (их мотивация на обучение) применять знания посредством доступных им технологий, методик, способов и приемов. Универсальная формула обучения «хочу и могу» сопровождает нас не только в школе, но и на протяжении всей жизни. Если мы, взрослые, хотим, чтобы новые обстоятельства, которые постоянно привносятся в нашу жизнь, не стали сильнее нас, придется нам «желать» находить новые решения.

Для обоснования вариантов ответа на второй вопрос «как разумно тратить ученическое время в школе?», важно рассмотреть три фактора,

оказывающих сегодня существенное влияние на обучение и воспитание школьников.

Первый фактор – это объем новой информации. Сегодня информация по всем областям знаний находится в принципиально новом состоянии. На смену недостатка информации в последние годы пришел её переизбыток, что породило проблему современного содержания образования детей в школе [7]. Пока имеется возможность обобщить и структурировать необходимую учебную информацию в учебниках и учебных пособиях для школьных предметов начальной и основной школы. Времени и сил на создание общих для выпускников старшей школы учебников, соответствующих современному уровню знаний, нет и уже не будет. Первый фактор порождает проблему предметной научности учительской деятельности в старших классах наших школ. Если её не решать, то мы будем продолжать обучать детей прошлым знаниям.

Второй фактор – это технологии. Современные технологии – это резко увеличивающееся число вариантов интеграции научных и практических знаний. Их многообразие открывает перед нами новые возможности по достижению новых результатов при их применении. И ровно также, даже само незнание о существующих технологиях, создает риски не достижения требуемых результатов. Второй фактор порождает проблему как технологичности учительской деятельности, так и технологичности деятельности организаторов образовательного процесса в школе [8].

Третий фактор – это возрастающая разница в развитии детей одного возраста. В публикациях последних лет отмечается рост градиента скорости развития детей [9; 10]. Это про детей, физическое, психическое и психофизиологическое развитие которых протекает нормально. Третий фактор подразумевает уникальность маршрута объективного процесса обучения каждого школьника. Этот фактор ставит под сомнение право школы на «нежелание» индивидуализировать или персонифицировать обучение каждого ребенка на всем протяжении его пребывания в школе. Это *серьезная проблема* школы, когда ставится под сомнение достижение общенациональной цели о создании в каждой школе возможностей для самореализации и развития талантов каждого ребенка [11].

Первый фактор позволяет сделать вывод, что *функциональность* деятельности школьного учителя может быть необходимым и достаточным условием только для обучения и воспитания детей начальной и основной школы. Для обучения детей в старшей школе от учителя потребуется дополнительно к *функциональности* ещё и *предметная научность* его педагогической деятельности. Второй фактор еще больше наращивает требования к школьному учителю. Школе сегодня нужен учитель со сформированной *функциональностью, научностью и технологичностью* его деятельности. Этот фактор создает не только качественную потребность к деятельности учителя, но и предъявляет новые требования к школе, как

к образовательному пространству, обязательному наличию в нем современных высоких технологий. Второй фактор актуализирует техносферу образовательного пространства школы, как новый формат рабочего места учителя. Третий фактор, применительно к задаче обучения и воспитания умных школьников, заставляет нас задуматься об их готовности к практическому применению школьных знаний, о чем Аристотель предупреждал нас две с половиной тысячи лет назад [12].

Готовность человека к деятельности рассматривается нашими известными учеными по-разному. Интересны подходы Я. Л. Коломинского, изучавшего готовность как определенный уровень развития сознания и личности, а также Н. В. Кузьминой, считавшей, что готовность человека к деятельности характеризуется наличием у него знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники [13; 14]. Л. И. Божович, А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, И. Шванцар, Г. Вицлак проблему готовности рассматривали в связи с тремя основными этапами становления, формирования личности человека: начало обучения в общеобразовательной школе, начало получения профессионального образования (профессиональное самоопределение) и самостоятельная профессиональная деятельность [15–19]. Развитием мнения наших ученых о необходимости формирования готовности к практической деятельности в общеобразовательной школе уже с начальных классов, тем более с учетом исторических традиций нашей страны и с учетом современных факторов в образовании, следует полагать формирование профессионального самоопределения также в школе, в старших классах.

Профессиональное самоопределение старшекласников через взаимосвязь их знаний и умений современная школа может организовать в двух и более профильных классах из естественно-научного, гуманитарного, социально-экономического, технологического и универсального профилей обучения. Такая организация учебного процесса характерна для *многопрофильной школы* и она направлена на выполнение поручения Президента России о разработке комплекса мер, направленных на систематическое обновление содержания общего образования, с учетом ориентированности на применение знаний, умений и навыков в реальных жизненных ситуациях, а также его предложения о приобретении школьниками старших классов предпрофессиональных и профессиональных навыков [20]. Школе сегодня в правовом поле разрешено обучать школьников одновременно по школьным и по профессиональным образовательным программам, как на школьной учебной материальной базе, так и на базе иных, в том числе профессиональных образовательных организаций. Следовательно, у старшекласников появилась новая возможность на момент выпуска из школы получить или профессию, или предпрофессиональные умения и навыки. А у школы появилась возможность

использовать в обучении старшеклассников современную технологичную образовательную инфраструктуру, прежде всего вузов и колледжей. Очевидно, что государством создаются условия перехода от «школьника знающего» к «школьнику умеющему».

В итоге, поиск решений по организации обучения в многопрофильной школе сводится к трем областям: старшая школа, учитель старшей школы, условия обучения в старшей школе (образовательное технологическое пространство). Итак, первая область поиска решения – это организация обучения в старшей школе, не ограничивающая возможности обучающихся в получении базовых знаний и умений, в получении дополнительных знаний и умений в предпочтительных для них областях, в получении ими профессиональных или профессионально ориентированных знаний, умений и навыков. Надо понимать, что исторически фундаментальность обучения (базовые знания и умения) старшеклассников закладывалась в общую обязательную программу основной средней школы. Индивидуальность обучения была заложена в образовательные программы дополнительного образования, выбираемые школьниками и их родителями добровольно. Опять же, исторически, дополнительное образование (внеурочное) воспринималось всеми, как второстепенное. Третий фактор выводит сегодня на один уровень значимости и полезности для детей основное и дополнительное образование в школе.

Более тесная кооперация вузов и школ позволяет сегодня дополнительно к профильной ориентации ещё в школе учесть и профессиональную ориентацию старшеклассников. Тогда среди профильных классов школа может организовать предпрофессиональные классы, например, такие, как инженерные, академические (научно-технологические), медицинские, кадетские классы. Для старшеклассников важно обучение в профильных классах ещё тем, что они могут ещё в школе осознать ошибку в выборе профессии и отказаться от своего выбора в сторону другого предпочтения будучи школьником. Это наиважнейший момент предпрофессиональных классов – выпускник не будет на втором курсе вуза чувствовать себя несчастным, потому что он пошел «не туда»: у него есть возможность скорректировать свой выбор еще в многопрофильной школе.

Конечно, академические классы не могут быть в каждой многопрофильной школе, поскольку количество ученых не может быть огромным. Для самоопределения одаренных детей есть массовое олимпиадное движение.

Очевидно, что многопрофильные школы полезны вузам и колледжам. Взаимодействие вузов и колледжей с многопрофильными школами позволяет интегрировать различные уровни образования, создавать единое образовательное пространство, расширяющее рамки программ профильного обучения и переводящие их на уровень предпрофессиональных программ. Следствием программной интеграции и организационного

взаимодействия безусловно будет более высокое качество выпускников школ. Из многопрофильных школ в вузы и даже в колледжи будут приходиться абитуриенты с навыками самоорганизации, саморазвития, умения учиться, работать и действовать в соответствии с выбранной профессией. Грамотная организация образовательного процесса в многопрофильных школах позволяет устранить существующий сегодня значительный разрыв между уровнем и предъявляемыми требованиями школьного и вузовского образования. В свою очередь, качественно новое студенчество из выпускников многопрофильных школ, потребует от вузов соответствующих изменений в организации вузовского образовательного процесса.

Вторая область поиска решения – как и где подготовить учителя профильных и предпрофессиональных классов многопрофильной школы? В школе возможности обучения школьников, прежде всего старшекласников, ограничены возможностями школьных учителей и их готовностью к обучению по различным образовательным направлениям, и, тем более, по индивидуальным образовательным траекториям. Есть известный в кибернетике принцип Эшби. Его смысл в том, что управляющая система (в нашем случае, обучающая – учитель старших классов) должна обладать большим разнообразием, чем управляемая система (в нашем случае, обучаемые – старшеклассники с их разным уровнем развития и с многообразием образовательных потребностей). Очевидно, что проблема школы, вызванная третьим фактором, может быть решена только учителем, у которого сформирована *функциональность, научность и технологичность* его деятельности.

Всё говорит о том, что обстоятельства сегодня выводят роль учителя школы на решающую позицию в ответе на вопрос «как обучать и воспитывать детей за их “ученическое” время, чтобы они после выпуска из школы были здоровыми, умными и счастливыми?». И ещё. Эти же обстоятельства исключают решение этой задачи вне современной высокотехнологичной образовательной среды. Сложность организации профильного обучения, когда большие усилия не приводят к реализации заложенных в многопрофильной школе возможностей для старшекласников, создает сильную заинтересованность в качественном учителе профильных классов многопрофильной школы всех участников образовательного процесса в такой школе – администрации школы, учителей, учеников и их родителей.

«Качественным» ученикам, какими являются мотивированные обучающиеся профильных классов, только качественные учителя обеспечат качественные образовательные результаты. С приходом таких учителей многопрофильная школа сумеет создать новые акценты в содержании образования старшекласников: формирование навыков и умений для реальной жизни, конвергентное (метапредметное) образование, надпредметные исследования, образование в условиях техносферы будущего,

развитие профильного образования до уровня предпрофессионального. Такого учителя можно подготовить или в классическом, или в педагогическом университете. Учитель из числа студентов классического университета обладает высоким научным предметным уровнем (химия, физика, математика, биология и т.д.), из педагогического – серьезными знаниями по психолого-педагогические наукам и развитыми личностными качествами, необходимыми для полноценной педагогической деятельности.

Подготовка учителя профильных классов с фундаментальным предметным и педагогическим образованием предпочтительна в классическом университете. Система требований к подготовке в классическом университете, в большей степени, чем в педагогическом, ориентирована на формирование у студентов исследовательских навыков. С педагогической точки зрения такая подготовка означает большую чувствительность учителя профильных классов к инновациям и умению применять многообразие педагогических технологий. При этом, классический университет в большей степени формирует у студентов критическое мышление, а педагогический преимущественно ориентирован на усвоение устоявшихся, типовых способов и методических приемов психолого-педагогического взаимодействия. Существенно, что в классическом университете студент имеет возможность приобщиться к лучшим научным кадрам, исследователям, научным школам по разным направлениям.

Примером рационального решения подготовки учителя старших классов для многопрофильных школ является их подготовка по магистерской программе «Учитель профильной школы» на базе факультета педагогического образования ведущего классического университета страны Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова. Педагог для многопрофильной школы для старших классов формируется в структуре классического университета в два этапа: через предметный бакалавриат (4 года) и педагогическую магистратуру (2 года). При этом, педагогический факультет классического университета не конкурирует с педагогическими университетами, поскольку не имеет соответствующих условий для подготовки учителей начальной и основной школ, например, полноценной практики и психолого-педагогической подготовки. Подготовка учителей начального и основного образования в многопрофильных школах, естественно, продолжается на базе педагогических университетов, обеспечивающих преемственность разных уровней профессионального педагогического образования и сохраняющих уникальную, десятилетиями складывавшуюся, модель подготовки учителей. Такое внимание классических и педагогических университетов к многопрофильным школам приведет к росту их числа с качественными учителями профильных классов. Востребованность выпускников таких школ, безусловно, будет высокой.

Третья область поиска решения научной задачи: как обеспечить качественному учителю профильных классов качественную технологичную образовательную среду? Благодаря поручению Президента России школы получили возможность готовить выпускников не только на школьной учебной материальной базе, но и на базе профессиональных образовательных организаций разных уровней образования (колледжи и вузы), а также на базе иных организаций, предоставляющих качественную технологическую образовательную среду для обучения старшекласников.

Многопрофильная школа, по существу, формирует умения выпускника к постоянному познанию, она поддерживает, сохраняет и развивает жажду познания мира, как в детстве. Выпускники многопрофильной школы, сохраняя надолго традицию постоянного познания во взрослой жизни, будут задавать вопросы уже не родителям и не учителю, а самим себе. Тем самым, благодаря учителю, у них сохраняется вектор по направлению к успеху и счастью. Исследовательский и коллективный характер обучения в профильных классах развивает умения детей слышать и понимать друг друга. И, вырастая, это качество выпускники многопрофильной школы сохраняют, как общую для них часть детства, сохраненную и поддержанную в школе.

Полноценная организация образовательного процесса в многопрофильной школе содержит в себе потенциальные возможности устранения лишней перезагрузки старшекласников и сохранения их здоровья при получении ими в школе знаний и умений, необходимых для повышения качества жизни нашего общества. Многопрофильная школа сегодня выступает основой для успешного самоопределения школьников. Образовательное пространство многопрофильной школы позволяет взаимодействовать с каждой семьей таким образом, чтобы совместными усилиями вырастить здоровых, умных и счастливых детей.

Литература

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 г.)

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

3. Послание Президента Российской Федерации В. В. Путина Федеральному Собранию Российской Федерации от 21 апреля 2021 г.

4. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 18 июня 2002 г. № 2783 «Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования».

5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 (с изменениями и дополнениями).

6. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями).

7. Ковалев С. В., Шабанова Н. А., Чиркова С. Е. О подготовке научной информации к учебному процессу. // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011, выпуск 2 (104). С.70–72.

8. Материалы XXIV Международной научно-практической конференции «Современное технологическое образование» / Под ред. Ю. Л. Хотунцева. М.: МПГУ, 2018. 270 с.

9. Клейнман П. Психология. Люди, концепции, эксперименты / пер. с англ. О. Медведь; [науч. ред. В. Шульпин]. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 143 с.

10. Черниговская Т. «Главная беда современного ребенка – в тщеславных родителях», «Почему люди обучаются с разной скоростью?» [Электронный ресурс] URL: <https://philologist.livejournal.com/10103529.html> (Дата обращения 01.07.2021)

11. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г.»

12. Ахманова А. С. Логическое учение Аристотеля. М.: Издательство URSS, 2015. 312 с.

13. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: книга для учителя. М.: Просвещение, 1988. 190 с.

14. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.

15. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование) М.: Просвещение, 1968. 464 с. (Академия педагогических наук СССР).

16. Запорожец А. В. Подготовка детей к школе. Основы дошкольной педагогики / Под редакцией А. В. Запорожца, Г. А. Марковой. М.: Просвещение, 1980. 250 с.

17. Венгер Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе? М.: Знание, 1994. 192 с.

18. Шванцара Й. и кол. Диагностика психического развития. Прага: Авицелум, 1978. 388 с.

19. Витцлак Г. Оценка поведения и характеристика учащегося. М.: Просвещение, 1986. 71 с.

20. Перечень поручений Президента Российской Федерации по итогам заседания Государственного совета Российской Федерации от 23 декабря 2015 г. (утв. Президентом РФ 2 января 2016 г. № Пр-15ГС).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Калина Исаак Иосифович – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой образовательных технологий факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, советник-наставник Мэра Москвы. E-mail: kiimgu@yandex.ru

Юренко Николай Александрович – доктор технических наук, профессор. E-mail: referentmon@yandex.ru

SPECIALIZED SCHOOL AS A CONTEMPORARY VECTOR TOWARDS TO THE SUCCESSFUL SELF-DETERMINATION OF OUR CHILDREN

I. I. KALINA, N. A. YURENKO

The organization of the specialized school's activity is considered to be a particular scientific task aimed at finding the solution to consent the interests of society and the state within the Russian education system. The unstructured need of families in school, as a government organization that helps families to bring up healthy, smart, and happy children, was analysed. The transformation and decomposition of these needs were conducted based on the specialized school normative legal acts. The search for a solution to the coherent interaction between the students' families and the specialized was conducted considering three essential aspects of the educational system: the increase of the amount of scientific information, the diversity of modern technologies, and the children's development. A technologically, scientifically, and functionally competent teacher is subjected to be the basic decision of this coherent interaction. The need for the two-step teacher preparation with the required competencies at the Bachelor and Master programmes was substantiated.

Keywords: specialized education; specialized school; specialized school teacher; scientific, technological, functional competence of a teacher; classical university; pedagogical university; life quality.

References

1. Konstitucija Rossijskoj Federacii [Constitution of the Russian Federation]. (Adopted by popular vote on 12 December 1993, with amendments approved by a national vote on 1 July 2020).

2. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29 dekabrja 2012 g. № 273-FZ. [Federal Law «On Education in the Russian Federation» of 29 December 2012. № 273-FZ]

3. Poslanie Prezidenta Rossijskoj Federacii V. V. Putina Federal'nomu Sobraniju Rossijskoj Federacii ot 21 aprelja 2021 g. [Message dated 21 April 2021 from the President of the Russian Federation, V. V. Putin to the Federal Assembly of the Russian Federation].

4. Prikaz Ministerstva obrazovanija Rossijskoj Federaciji ot 18 ijunja 2002 g. № 2783 «Ob utverzhdenii Konceptii profil'nogo obuchenija na starshej stupeni obshhego obrazovanija» [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 18 June 2002. № 2783 «On approval of the Concept of Profiled Education at the Senior Level of General Education»].

5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshhego obrazovanija, utverzhdennyj prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federaciji ot 17 maja 2012 g. № 413 (s izmenenijami i dopolnenijami) [Federal State Educational Standard for General Secondary Education, approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 17 May 2012. № 413 (with amendments and additions)].

6. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashhity Rossijskoj Federaciji ot 18 oktjabrja 2013 g. № 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vospitatel', uchitel')» (s izmenenijami i dopolnenijami) [Order of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation dated 18 October 2013. 544n «On approval of the professional standard «Pedagogue (pedagogical activity in the sphere of pre-school, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)»].

7. Kovalev S. V., Shabanova N. A., Chirkova S. E. O podgotovke nauchnoj informacii k uchebnomu processu [Preparation of scientific information for the educational process]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Tomsk State Pedagogical University Gazette]. 2011, vypusk 2 (104). pp.70–72.

8. Materialy XXIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Sovremennoe tehnologicheskoe obrazovanie» [Materials of XXIV International Scientific-Practical Conference «Modern Technological Education»]. Ed. Ju. L. Hotunceva. Moscow: MPGU, 2018. 270 p.

9. Klejnman P. Psihologija. Ljudi, koncepcii, jeksperimenty [Psychology. People, concepts, experiments] [Ed. V. Shul'pin]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2015. 143 p.

10. Chernigovskaja T. «Glavnaja beda sovremennogo rebenka – v tshheslavnyh roditeljah», «Pochemu ljudi obuchajutsja s raznoj skorost'ju?» [Elektronnyj resurs] URL: <https://philologist.livejournal.com/10103529.html> (Accessed 01.07.2021).

11. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federaciji ot 21 ijulja 2020 g. № 474 «O nacional'nyh celjah razvitija Rossijskoj Federaciji na period do 2030 g.» [Decree of the President of the Russian Federation dated 21 July 2020. № 474 «On national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030»].

12. Ahmanova A. S. Logicheskoe uchenie Aristotelja [Aristotle's logical teachings]. Moscow: Izdatel'stvo URSS, 2015. 312 p.

13. Kolominskij Ja.L., Pan'ko E. A. Uchitelju o psihologii detej shestiletнего vozrasta: kniga dlja uchitelja [Teacher on the psychology of six-year-olds: teacher's book]. Moscow: Prosveshhenie, 1988. 190 p.

14. Kuz'mina N. V. Professionalizm lichnosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obuchenija [Professionalism of the teacher and master of industrial education]. Moscow: Vysshaja shkola, 1990. 119 p.

15. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. (Psihologicheskoe issledovanie) [Personality and its formation in childhood. (Psychological study)]. Moscow: Prosveshhenie, 1968. 464 p.

16. Zaporozhec A. V. Podgotovka detej k shkole. Osnovy doshkol'noj pedagogiki [Preparation of children for school. Fundamentals of pre-school education]. Ed. A. V. Zaporozhca, G. A. Markovoj. Moscow: Prosveshhenie, 1980. 250 p.

17. Venger L. A. Gotov li vash rebenok k shkole? [Is your child ready for school?] Moscow: Znanie, 1994. 192 p.

18. Shvancara J. Diagnostika psihicheskogo razvitija [Diagnosis of mental development]. Praga: Avicenum, 1978. 388 p.

19. Vitclak G. Ocenka povedenija i harakteristika uchashhegosja [Student Behaviour Assessment and Profile]. Moscow: Prosveshhenie, 1986. 71 p.

20. Perechen' poruchenij Prezidenta Rossijskoj Federacii po itogam zasedanija Gosudarstvennogo soveta Rossijskoj Federacii ot 23 dekabnja 2015 g. (utv. Prezidentom RF 2 janvarja 2016 g. № Pr-15GS) [List of instructions of the President of the Russian Federation on the results of the meeting of the State Council of the Russian Federation of 23 December 2015].

ABOUT THE AUTHORS

Kalina Isaac I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Educational Technologies, Faculty of Pedagogical Education M. V. Lomonosov Moscow State University, Advisor-mentor to the Mayor of Moscow, Russia. E-mail: Kiimgu@yandex.ru

Yurenko Nikolay A. – Doctor of Technical Sciences, Professor, Russia. E-mail: referentmon@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

О. В. Гукаленко, О. В. Китикарь, Мэй Юйхань (КНР)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

(Институт стратегии развития образования РАО, аспирантура факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова; e-mail: olga_gukalenko@mail.ru)

Российская система профессиональной подготовки педагогов на современном этапе перестала в полной мере удовлетворять запросы государства и общества, связанные с изменением формата и форм взаимодействия учеников с педагогами, глобальной цифровизацией и расширением открытости образовательного пространства. Система педагогического образования в Российской Федерации является многоступенчатой и построена на основе учета традиционных принципов и подходов к данному процессу. Однако, на современном этапе наблюдается цифровая трансформация общества, а также усиливается тенденция к поддержанию региональных особенностей и учёту местных кадровых потребностей, что предполагает создание обновленной региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды. В статье представлен взгляд на решение проблемы определения теоретических основ формирования и развития такой системы на базе инновационных методологических подходов и принципов проектирования содержания образования педагогов в учреждениях высшего и дополнительного профессионального образования. Выявлены и обоснованы теоретические аспекты сетевого взаимодействия и взаимовлияния субъектов региональной системы непрерывного педагогического образования с учетом специфики использования цифровых технологий и ресурсов и особенностей развития регионов.

Ключевые слова: региональная система педагогического образования; цифровая образовательная среда; теоретические подходы и принципы; непрерывная подготовка педагогов.

Система педагогического образования в России претерпевает существенные изменения, связанные не только с возрастающими требованиями государства и общества к качеству подготовки педагогов, но и со стремительно меняющимися условиями организации мирового и отечественного образовательного пространства. Масштабное развитие науки

и техники, активное формирование цифровой образовательной среды, изменение в связи с этим роли и функций субъектов образовательного пространства и его открытости оказывают значительное влияние на формирование российской стратегии развития государства, основанной на ценности человеческого капитала. Именно развитие личности является одной из основных задач образования, направленных на повышение конкурентоспособности страны в сфере экономики, производства и технологий [5].

В этих условиях фигура педагога в последнее время неизменно находится в центре обсуждения не только государства, общественности, родителей, но и педагогических сообществ. На научных и общественных площадках организуются дебаты по проблеме основных функций педагога, его необходимых компетенций, определения его роли в образовательном процессе, объема и уровня владения им цифровыми технологиями и ресурсами. В этом контексте обсуждаются также и вопросы процедур оценивания как образовательных результатов студентов педагогических вузов, так и результатов педагогической деятельности в рамках организации непрерывной системы педагогического образования в новых условиях цифровой трансформации общества. Кроме этого, остро стоит вопрос удовлетворения потребностей регионов – субъектов Российской Федерации в организации системы подготовки педагогов на основе учета этнических, национальных, культурных, языковых, демографических особенностей, уровня социально-экономического развития и географического расположения. При этом, важным условием выступает необходимость обеспечения непрерывного профессионального роста педагогических кадров в системе педагогического образования в едином образовательном пространстве России.

Актуальность поиска новых теоретико-методологических ориентиров при построении региональной системы педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды подкреплена результатами научных исследований [3; 4; 6] и требованиями практического опыта работы российских педагогов.

Цифровые технологии являются инструментом взаимодействия субъектов образовательного процесса, они дают новые возможности обмена опытом в мире, где каждый человек имеет свою индивидуальность и свои взгляды. Необходимо помнить, что педагог или обучающийся, производя что-то в цифровой среде, навсегда оставляет «сетевой след». Это накладывает особую ответственность на государство в подготовке педагогических кадров [1].

Нормативно-правовой основой организации системы непрерывного педагогического образования является Закон «Об образовании в Российской Федерации» и ряд подзаконных актов федерального уровня. Вместе с тем, регионам на конституциональном и законодательном уровнях

предоставлено право активного участия в развитии цифровой образовательной среды и формировании содержания педагогического образования, а также требований к качеству результатов подготовки педагогов.

Формирование цифровой образовательной среды в регионах происходит под воздействием следующих факторов: глобальное и масштабное «разрастание» сети Интернет, распространение цифровых технологий, оказывающих существенное влияние на изменение традиционных образовательных целей; становление сетевой модели взаимодействия в обществе, влияющей на изменение роли субъектов образовательного процесса и их основных функций, на изменение основных ценностных ориентиров и мировоззрения молодого поколения; доминирование «цифрового поколения», для которого характерна определенная специфика в развитии когнитивной, эмоциональной и моральной личностной сферах; формирование «цифровой» экономики, для которой необходима подготовка кадров, обладающих новыми компетенциями, связанными с умениями работы с информацией и обладающих новыми специфическими умениями и навыками; специфика географического, демографического и социально-культурного развития субъектов РФ; различие «социально-экономической» дорожной карты развития регионов и их кадровых потребностей; формирование сетевого взаимодействия субъектов образовательного процесса, связанного не только с развитием цифровых технологий, но и с формированием нового этического формата взаимодействия участников образовательного процесса, расширением их функциональных возможностей и стиранием временных и пространственных границ [6]. Развитие непрерывной системы педагогического образования в регионе обусловлено не только вышеперечисленными факторами, но и потребностями российского общества в педагогах «нового типа», способных к постоянному профессиональному и личностному самосовершенствованию, умеющих реагировать на быстро изменяющиеся условия педагогической деятельности и воспитанных на ценностях традиционной педагогики.

Формирование цифровой образовательной среды в регионах и определение в ней места, содержания и функций педагогического образования является приоритетной государственной задачей, решение которой необходимо начинать с обоснования определенных теоретических аспектов. Концептуальной идеей при этом выступает необходимость определения целостной стратегии действий по следующим направлениям: обоснование системы научно-теоретических взглядов на организацию непрерывного педагогического образования в регионе, основанных на развитии единых форм связи образовательных процессов в подсистемах, в том числе с использованием цифровых технологий, и установлении в качестве основы личностно-ориентированной и персонифицированной направленности подготовки педагогов с учётом выявленных у них профессиональных

дефицитов [2]; использование системного и структурно-функционального подходов в качестве единой основы для проектирования модельного регионального стандарта педагогической деятельности; определение в качестве содержательной сущности формирования сетевого взаимодействия субъектов системы педагогического образования личностно-центрированных тенденций и доминирование горизонтальных (равноправных) связей над вертикальными во всех сферах образовательной коммуникации в условиях цифровой образовательной среды [7]. В качестве системообразующего фактора форм взаимодействия разных институциональных уровней непрерывной подготовки педагогов выступает их социокультурная детерминированность, позволяющая использовать новые формы и функции цифровой образовательной среды, согласующиеся с традиционными образовательными программами и ведущими функциями педагогического образования, а именно: познавательной, обучающей, координирующей, интегрирующе-дифференцированной и стимулирующей. В разработке и обосновании современных теоретических подходов к трансформации педагогического образования важным является определение ведущей идеи человеко-центрированного характера цифровой образовательной среды, которая представляет собой сетевую среду формирования личностных и профессиональных качеств педагогов на основе интериоризации базовых педагогических и общечеловеческих ценностей, профессиональной самоидентификации и педагогической социализации, а также организация оценочных процедур результатов обучения и деятельности педагогов с обязательной обратной связью, с привлечением к оцениванию работодателей региона и использованием «больших данных» [4; 6].

Осмысление ведущих трендов педагогического образования и стратегии развития региональной системы подготовки педагогов в условиях цифровой образовательной среды требует разработки определенной методологии проектирования педагогического образования в контексте цифровой трансформации, опирающейся на следующие положения.

1. На различных уровнях организации системы непрерывного педагогического образования в регионах необходимо использовать различные теоретико-методологические подходы:

— *на уровне проектирования* – компетентностный подход, в рамках которого определяется содержание образования и требования к результатам освоения образовательных программ в вузе и в учреждениях дополнительного профессионального образования; системно-информационный подход, позволяющий обосновать векторы индивидуального развития педагогов и возможные виды новой деятельности для них, связанные с особенностями региона и появлением новых цифровых средств и условий их использования; социокультурный подход для использования

потенциала образовательных программ всех уровней образования и их взаимосвязи на основе этого; региональный подход, позволяющий формировать содержание педагогического образования в рамках единого образовательного пространства России с учетом особенностей билингвальной и поликультурной сред регионов;

— *на уровне организации субъектного взаимодействия всех участников системы непрерывного педагогического образования*: аксиологический подход для организации деятельности на основе осознания ценности каждого участника образовательных отношений; адаптационный, в рамках которой осуществляется деятельность появляющихся новых субъектов; коммуникативный подход для организации адекватного сетевого взаимодействия в рамках цифровой образовательной среды и формирования информационной безопасности каждого субъекта; системно-деятельностный подход, обуславливающий деятельность и взаимосвязь педагогов разных уровней профессиональной квалификации в системе профессионального сетевого сообщества; антропологический подход, подразумевающий обоснование педагогической деятельности в рамках инновационного развития цифровой образовательной среды.

2. Теоретико-методологический аспект проектирования региональной системы непрерывного педагогического образования в контексте цифровой трансформации призван отвечать следующим принципам:

- этический принцип взаимодействия всех участников цифровой образовательной среды, основанный на базовых национальных ценностях российского общества, регулирующий педагогическую деятельность в условиях сетевого профессионального общества и обеспечивающий информационную безопасность всех субъектов региональной системы образования;

- принцип использования дидактического потенциала цифровых технологий и ресурсов, основанный на интеграции информационного объема учебного материала, возможностей его цифровизации и адекватности использования в подготовке педагогов в региональных условиях (учет этнических, культурных, демографических, национальных и языковых особенностей, уровня технологического развития цифровой экономики, направлений кадровой политики и кадрового потенциала);

- субъектный принцип, основанный на осознании роли каждого участника системы педагогического образования в цифровой образовательной среде с учетом возможностей реализации основных стратегических задач государства;

- конвергентный принцип взаимосвязи традиционной и цифровой образовательных сред, основанный на интеграции социально-гуманитарных и технико-технологических аспектов и предполагающий

образование профессиональной образовательной сети педагогов региона;

- принцип междисциплинарности и многоуровневости образовательных программ учреждений высшего и дополнительного профессионального образования, направленный на обеспечение непрерывного профессионального роста педагогов и требования к формированию у них многопрофильных компетенций;

- принцип социально-профессиональной самоидентификации педагогов на основе учета приоритетной деятельности в цифровой образовательной среде.

3. Теоретический и методологический контексты построения региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды должен рассматриваться в рамках единого образовательного пространства Российской Федерации. Основной целью при этом является создание гибкой образовательной системы, направленной на удовлетворение запросов всех её субъектов, способной к адаптации в быстро изменяющихся внешних условиях, учитывающей особенности региона, направления и темпы его развития и обеспечивающей максимальное использование дидактического потенциала цифровых технологий и ресурсов при подготовке педагогов.

Таким образом, теоретические основы построения обновленной региональной системы педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды концептуально обоснованы: внутренней структурой процесса подготовки педагогических кадров, т.е. взаимосвязью образовательных процессов на разных институциональных уровнях высшего и дополнительного профессионального образования педагогов в рамках отдельно взятого региона, интегрированного в единую систему непрерывного педагогического образования; характерными особенностями построения цифровой образовательной среды, основанной на использовании дидактического потенциала цифровых технологий и ресурсов и направленной на формирование профессиональной сетевой среды педагогов региона в рамках единого государственного образовательного пространства; качественными изменениями структурно-содержательных компонентов образовательного процесса подготовки педагогов в системе непрерывного образования в зависимости от целей разных ступеней и уровней педагогического образования, целей профессионального саморазвития самих педагогов, институциональных, технико-технологических особенностей, кадровых потребностей региона и возможностей цифровых ресурсов для этого [8].

Наряду с вышесказанным особое внимание в подготовке педагогических кадров должно быть уделено особенностям формирования горизонтальных и вертикальных связей между субъектами системы педагогического образования, их взаимовлиянием в рамках профессионального

сообщества и единого открытого образовательного пространства, а также формирования в его границах обновленных региональных образовательных сред, основанных на конвергенции традиционных педагогических и цифровых технологий, с учетом возможности и специфики образуемого сетевого внутрирегионального и межрегионального взаимодействия образовательных учреждений и педагогов.

Литература

1. *Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Пустовойтов В. Н., Панова Л. Д.* Безопасность молодежи в информационном поликультурном образовательном пространстве. В кн.: С. В. Иванова (ред.) *Образовательное пространство в информационную эпоху: Материалы международной научно-практической конференции (05–06 июня 2018 г.)*. М.: Изд-во ИСРО РАО. С. 220–227.

2. *Гукаленко О. В., Иванова С. В., Селиванова Н. Л., Пустовойтов В. Н.* Социально-воспитательное пространство педагогического образования: опыт становления и проектирование будущего. В кн.: Ю. П. Зинченко (ред.) *Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития*. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2020. С. 231–257

3. *Дроботенко Ю. Б., Чекалева Н. В.* Изменение практики подготовки будущих педагогов в вузе. В кн.: Ю. П. Зинченко (ред.) *Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития*. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2020. С. 263–268

4. *Культура сетевых коммуникаций и цифровая грамотность / науч. ред. А. П. Глухов*. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. 106 с.

5. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г. Указ президента РФ от 07 мая 2018 г. № 204 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1195467/> (Дата обращения: 15.08.2021)

6. *Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: монография / В. И. Блинов, И. С. Сергеев, Е. Ю. Есенина, П. Н. Биленко, М. В. Дулинов, А. М. Кондаков; под науч. ред. В. И. Блинова*. М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2020. 112 с.

7. *Ли Хунтянь, Хуан Чжэнпин, Лю Сюедун* Подготовка педагогов в Китае. В кн. *Россия – Китай: тенденции развития образования в XXI веке: сравнительный анализ / Отв. Ред. В. П. Борисенков, Мэй Ханьчэн*. М.: Наука, 2019. С. 460–483.

8. *Гукаленко О. В., Ткач Л. Т.* Организационные формы реализации поликультурного содержания педагогического образования / *Отечественная и зарубежная педагогика*, 2021, С 8–21.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Гукаленко Ольга Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». E-mail: olga_gukalenko@mail.ru

Китикарь Оксана Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». E-mail: naboka.oxana@yandex.ru

Мэй Юйхань (КНР) – аспирантка 2 курса факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. Научный руководитель О. В. Гукаленко. E-mail: 594843081@qq.com

THEORETICAL ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF THE REGIONAL SYSTEM OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

O. V. GUKALENKO, O. V. KITIKAR, MEI YUHAN (CHINA)

The Russian system of professional training of teachers at the present stage has ceased to fully satisfy the needs of the state and society related to changes in the format and forms of interaction between students and teachers, global digitalization and openness of the educational space. The system of teacher training in the Russian Federation is multi-stage and is built on the basis of taking into account traditional approaches and principles to this process. However, at the present stage, there is a digital transformation of society and the tendency to comply with regional characteristics and personnel needs is strengthening, which implies the creation of an updated regional system of continuous pedagogical education in the digital educational environment. The article presents a look at solving the problem of determining the methodological foundations of the formation and development of such a system based on the definition of innovative methodological approaches and principles for designing the content of education of teachers in institutions of higher and additional professional education. Methodological aspects of network interaction and mutual influence of subjects of the regional system of continuous pedagogical education are revealed and substantiated, taking into account the specifics of the use of digital technologies and resources and the peculiarities of regional development.

Keywords: regional system of pedagogical education; digital educational environment; methodological approaches and principles; continuous training of teachers.

References

1. Borisenkov V. P., Gukalenko O. V., Pustovoitov V. N. Bezopasnost' molodezhi v informatsionnom polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve [Safety of youth in the information multicultural educational space]. Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Obrazovatel'noe prostranstvo v informatsionnuyu epokhu". Ed. S. V. Ivanova (05–06 June 2018) [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Educational space in the information age"]. Moscow: Izd-vo ISRO RAO, 2018. pp. 220–227.

2. Gukalenko O. V., Ivanova S. V., Selivanova N. L. Sotsial'no-vospitatel'noe prostranstvo pedagogicheskogo obrazovaniya: opyt stanovleniya i proektirovaniye budushchego [Socio-educational space of pedagogical education: experience of formation and design of the future] Ed. Yu. P. Zinchenko Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoi Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya [Teacher Education in Modern Russia: Strategic Guidelines for Development]. Rostov-na-Donu: Izd-vo YuFU, 2020. pp. 231–257.

3. Drobotenko Yu. B. Chekaleva N. V. Izmeneniye praktiki podgotovki budushchikh pedagogov v vuze [Changing the practice of training future teachers at the university] Ed. Yu. P. Zinchenko Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoi Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya [Teacher Education in Modern Russia: Strategic Guidelines for Development]. Rostov-na-Donu: Izd-vo YuFU, 2020. pp. 263–268.

4. Glukhov A. P. Kul'tura setevykh kommunikatsii i tsifrovaya gramotnost' [Networking Culture and Digital Literacy]. Tomsk: Izdatel'skii Dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2019. 106 p.

5. O natsional'nykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2024 goda: Ukaz prezidenta RF ot 07 maya 2018 g. № 204 [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1195467/> (Accessed 15.08.2021)

6. Blinov V. I., Sergeev I. S., Esenina E. Yu., Bilenko P. N., Dulinov M. V., Kondakov A. M. Pedagogicheskaya kontseptsiya tsifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya: monografiya. Ed. V. I. Blinov. [Pedagogical concept of digital vocational education and training]. Moscow: Izd. dom «Delo» RANKhiGS, 2020. 112 p.

7. Li Khuntyan', Khuan Chzhenpin, Lyu Syuedun Podgotovka pedagogov v Kitae [Training of teachers in China]. Ed. V. P. Borisenkov, Mei Khan'chen. Rossiya – Kitai: tendentsii razvitiya obrazovaniya v XXI veke: sravnitel'nyi analiz [Russia – China: Trends in the Development of Education in the XXI Century: A Comparative Analysis]. Moscow: Nauka, 2019. pp. 460–483.

8. Gukalenko O. V., Tkach L. T. Organizatsionnye formy realizatsii polikul'turnogo sodержaniya pedagogicheskogo obrazovaniya [Organizational forms of implementation of multicultural content of pedagogical education]. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika [Domestic and foreign pedagogy]. 2021, no.1 pp. 8–21. (In Russ., abstr. in Engl.)

ABOUT THE AUTHORS

Gukalenko Olga V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chief Researcher at the Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: olga_gukalenko@mail.ru

Kitikar Oksana V. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, doctoral student at ISRO RAO, Moscow, Russia. E-mail: naboka.oxana@yandex.ru

Mei Yuhan (China) – Postgraduate student of the 2nd course of the Faculty of Education, M. V. Lomonosov Moscow State University. Scientific adviser O. V. Gukalenko. E-mail: 594843081@qq.com

Чжэн Линлин (КНР)

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

*(аспирантура факультета педагогического образования МГУ
имени М. В. Ломоносова; e-mail: fpo.mgu@mail.ru)*

В статье рассмотрены история и современное состояние специального и инклюзивного образования школьников в Китае. Сделан обзор нормативно-правовых документов, регулирующих взаимоотношения субъектов инклюзивного образования и отражающих политику государства в области инклюзивного образования. Рассмотрены некоторые проблемные вопросы подготовки педагогов для работы в условиях инклюзивного образования. Такими проблемами являются недостаточное количество специальностей подготовки педагогов в вузах, отсутствие профилей теоретической и практической подготовки педагогов специального и инклюзивного образования к будущей профессиональной деятельности. Указаны направления совершенствования программ подготовки педагогов для инклюзивного и специального образования в Китае.

Ключевые слова: инклюзивное образование; специальное образование; школьники с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); подготовка педагогов для инклюзивного образования; подготовка педагогов для специального образования.

Одной из основных тенденций развития системы школьного образования во многих странах мира является совершенствование инклюзивного образования. Несмотря на широкое распространение инклюзивного образования практически во всех странах, оптимальные программы и сроки подготовки педагогов, требования к профессиональным и личностным качествам педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, до настоящего времени остаются слабо разработанными и далекими от общепризнанных универсальных требований, на которые могли бы ориентироваться теоретики и практики инклюзивного образования. В каждой стране проблемы организации качественной подготовки педагогов и других специалистов, необходимых для обучения детей с ОВЗ, разрабатываются с учетом образовательной политики, социальных условий, педагогических традиций и актуальных нормативно-правовых документов, а также системы финансирования школьного образования.

В Китае существует традиция подготовки педагогов для специального образования. Более ста лет назад властями уделялось внимание образованию лиц с ОВЗ, для этого в 1912 г. было создано педагогическое отделение в школе Цишань в провинции Шаньдун, которое

специализировалось на подготовке педагогов для обучения глухонемых. С первого дня основания Китайской Народной Республики до середины 1980-х гг. школы специального образования были основной формой образования для школьников с ОВЗ. В 1951 г. специальное образование стало важной частью новой китайской национальной системы обучения, когда премьер-министр Чжоу Эньлай подписал «Постановление относительно реформы системы обучения». История подготовки педагогов для специального образования началась в 1986 г., когда в Пекинском педагогическом университете открылось направление подготовки бакалавров – педагогов специального образования. В 1989 г. Канцелярия Госсовета направила «Некоторые замечания о развитии специального образования» Государственному комитету по образованию и другим восьми министерств и комиссий, предложив специальные классы и обычные классы для детей с ОВЗ в обычных школах.

Вторая статья Закона КНР «О защите инвалидов» гласит, что к инвалидам относятся лица с нарушениями зрения, нарушениями слуха, нарушениями речи, интеллектуальной недееспособностью, нарушениями развития, множественными инвалидностями и другими формами инвалидности. С 1980-х гг. часть детей с ОВЗ начала поступать в обычную школу, что можно обозначить как форму интегрированного обучения, известную как «вслед за классом», что аналогично «обучению в обычном классе» (LRC, англ. «Learning in Regular Class», образование детей с ОВЗ в обычном классе) [1, с. 51]. Эта форма обучения является одной из основных форм инклюзивного образования школьников в Китае. Министерство образования КНР определило следующие условия для детей с ОВЗ, которые хотят обучаться с обычными детьми в обычных классах. В обычных классах со здоровыми детьми могут учиться только те школьники, у которых средняя степень нарушения слуха находится в пределах 41–70 Дб; острота зрения колеблется в пределах от 0,1 до 0,3; ясность речи – между 46% и 65%; результат теста Векслера для исследования интеллекта находится между 50 и 69 баллами и т.д. Эти параметры приняты для школ в Пекине. В других районах эти диапазоны могут быть другими. Обычные школы, которые принимают детей с ОВЗ, должны рационально корректировать содержание учебной программы, преобразовывать методы обучения и постоянно повышать целесообразность и эффективность обучения учащихся с ОВЗ в обычных классах.

В течение периода Девятой пятилетки (1996–2000 гг.) была определена структура развития специального образования, установлены количества специальных классов и обычных классов для детей с ОВЗ в обычных школах, но при этом оставалось определенное необходимое количество школ специального образования. Обучение школьников с ОВЗ в обычных классах является практически условным. Ещё десять

лет назад такое обучение существовало в основном для трёх типов инвалидности: для детей с нарушением зрения, нарушением слуха и легкой умственной отсталости, причем в одном классе могли обучаться не более трёх таких детей. В дополнение к основным категориям инвалидов, к обучению в обычном классе могут быть допущены и другие категории инвалидов, если они соответствуют требованиям, принятым департаментами образования в данном регионе. Это означает, что учителя в соответствующих классах должны иметь возможность гибко реагировать и удовлетворять образовательные потребности учащихся (и здоровых, и учащихся с ОВЗ) в процессе обучения.

В 2015 г. Министерством образования КНР был подготовлен первый профессиональный стандарт для учителей специального образования «Профессиональный стандарт учителей специального образования» [2]. Целью установления стандарта является дальнейшее совершенствование системы подготовки учителей и стимулирование развития специального образования. В этом документе четко указано, что «учителя специального образования – это профессионалы, которые выполняют педагогические обязанности для учащихся с ограниченными возможностями в специальных школах, обычных начальных и средних школах, детских садах и других учреждениях. Они должны пройти тщательную подготовку и обучение, обладать профессиональной этикой и владеть системными профессиональными знаниями и профессиональными навыками». Субъектами специального образования являются люди с особыми образовательными потребностями. В специальные школы принимаются дети-инвалиды и подростки школьного возраста, которые допущены к обучению в школе на этапе обязательного образования.

В настоящее время подготовка педагогов для специального образования школьников осуществляется в основном на уровне бакалавриата. Например, в Чунцинском педагогическом университете существуют направления подготовки «Специальная детская психология и образование», «Реабилитация и услуги в сфере специального образования», «Информация и ресурсы в сфере специального образования», а в Гуанчжоуском институте физического воспитания – «Физическое воспитание в сфере специального образования» и «Спортивная реабилитация».

10 октября 2019 г. Министерство образования КНР выпустило «Стандарты специального образования», которые изменяют требования к структуре учебного плана подготовки педагогов в вузах [3]. Базовых учебных баллов для педагогического образования должно быть не менее 14. К ним относятся курсы об образовании, созданные для повышения профессионального мастерства будущих педагогов: «Профессиональная этика педагогов», «Основы педагогики», «Основы психологии», «Педагогическая психология», «Психология развития»,

«История образования», «Информационные технологии в образовании» и т.д. Педагогическая практика должна занимать не менее одного семестра и составлять 18 учебных недель. Практика проводится под руководством опытных преподавателей в школах для слепоглухонемых, в специальных школах или реабилитационных центрах. Курсы гуманистического общества и научной грамотности, которые относятся к обязательным или факультативным курсам общего образования, способствуют развитию всесторонней грамотности будущих педагогов, приобщают их к сокровищам духовной культуры человечества, должны занимать не менее 10% от общего количества учебных дисциплин. Профильные курсы специального образования должны занимать не менее 25% от общего количества учебных дисциплин. Базовые курсы специального образования включают такие, как «Введение в специальное образование», «Инклюзивное образование», «Политика и правила специального образования», «История специального образования», «Медицинская основа специального образования», «Основа реабилитации особых детей» и т.д. Курсы по развитию и образованию для детей с особыми образовательными потребностями включают «Развитие и образование разных категорий особых детей», «Оценка успешности обучения разных категорий особых детей», «Разработка и реализация индивидуального плана обучения», «Раннее психолого-педагогическое сопровождение развития особых детей», «Поддержка позитивного поведения», «Семейное образование для особых детей» и т.д. Другие курсы в сфере специального образования включают обязательные разделы: «Управление классами в специальных школах», «Общегосударственная дактилология», «Общегосударственная литература для слепых», «Обучение речи и языку» и т.д. Профильные профессиональные курсы в подготовке бакалавров – педагогов специального образования, должны занимать не менее 10% от общего количества баллов по учебным дисциплинам. Сюда входят методы преподавания конкретных учебных дисциплин, разработки учебных программ, исследование учебных материалов для детей с ОВЗ.

Несмотря на то, что число учителей в сфере специального образования возрастает, число учащихся в системе специального образования также растет (См. Таблицу). Соотношение учителей и учащихся в системе специального образования изменилось с 1: 8,8 в 2015 г. до 1: 12,7 в 2019 г. Следовательно, задача и ответственность каждого учителя специального образования становится тяжелее, чем в прошлом, и это также означает, что задача совершенствования подготовки педагогов специального образования является актуальной.

**Таблица. Соотношение количества педагогов и обучающихся
в системе специального образования в Китае**

	2015 г.	2016 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.
Количество штатных педагогов специального образования	50 334	53 213	55 979	58 656	62 358
Количество обучающихся в системе специального образования	442 223	491 740	578 826	665 942	794 612

Кроме программ бакалавриата в системе высшего образования в Китае существуют программы магистратуры (включая академическую степень и профессиональную степень) и аспирантуры для подготовки педагогов специального образования. Приведем названия направлений исследований в рамках трёхгодичной программы магистратуры, дающей выпускникам академические степени (код специальности 040109), в Южно-китайском педагогическом университете (г. Гуанчжоу): «Теория специального образования», «Воспитание детей с сенсорными расстройствами», «Музыкальная терапия для детей с особыми образовательными потребностями», «Особенности детей с эмоциональными и поведенческими расстройствами», «Воспитание детей с нарушениями развития». В Пекинском педагогическом университете (г. Пекин) по аналогичной программе магистратуры с академической степенью развиваются следующие направления исследований: «Воспитание детей с остановкой развития (включая детей с умственной недостаточностью, неспособностью к учебе и аутизмом)», «Воспитание детей с сенсорными нарушениями (включая нарушение слуха и зрения)», «Раннее вмешательство», «Образование одаренных детей (детское творчество)», «Инклюзивное образование».

В магистратуре, которая дает профессиональную степень по направлению 045119, студенты обучаются 2 или 3 года. Например, в Хуайбэйском педагогическом университете (г. Хуайбэй) студентов готовят к профессиональной деятельности в области специального образования и они проводят исследования по следующим направлениям: «Физическое и психическое развитие особых детей», «Профессиональное развитие учителей специального образования», «Учебные программы в школах специального образования», «Исследования инклюзивного образования».

В аспирантуре по направлению 040109 обучаются 3 года. В Пекинском педагогическом университете (г. Пекин) аспиранты исследуют методы и программы обучения педагогов специального образования, когнитивные механизмы особых детей, а также особенности организации и качество инклюзивного образования. В аспирантуре

Восточно-китайского педагогического университета (г. Шанхай) проводятся исследования развития детей с ОВЗ, особенно их общественное развитие, социальное познание и психическое развитие отдельных групп лиц с ОВЗ, изучают психологию и педагогику специального и инклюзивного образования.

Среди проблем подготовки педагогов для специального и инклюзивного образования в Китае следует назвать недостаточное количество соответствующих педагогических вузов и соответствующих направлений подготовки педагогов. По состоянию на июнь 2020 г. в Китае насчитывалось в общей сложности 3005 национальных высших учебных заведений, в том числе 1272 институтов или университетов с основными курсами (бакалавриатом). Из числа этих вузов только 62 предлагают программы обучения педагогов для специального образования [4]. Для сравнения в России подготовка педагогов для специального и инклюзивного образования осуществляется в 122 вузах.

Следующей проблемой подготовки педагогов для специального и инклюзивного образования является отсутствие профиля будущей практической деятельности. Практическая подготовка педагогов специального образования в высших учебных заведениях с основными курсами (бакалавриатом) по-прежнему проводится в трех типах специальных школ, таких как школы для слепых, школы для глухих и школы для детей с задержкой умственного развития. Учебные программы в основном предназначены для всесторонней теоретической подготовки кадров в области специального образования, т.е. профиль специальности обычно не уточняется. Исключение составляют программа бакалавриата в педагогическом университете Чжончин, в котором существуют 3 профиля подготовки («Психология и образование детей с особенностями развития», «Реабилитация и услуги специального образования», «Информация и ресурсы специального образования»), и 2 профиля подготовки в Гуанчжоуском институте физического воспитания («Специальное физическое воспитание», «Спортивная реабилитация»). Большинство будущих педагогов специального и инклюзивного образования овладевают теоретическими знаниями в области специального образования. С ними не проводится углубленное обучение и практика взаимодействия с детьми с определенным типом ОВЗ [5].

На уровне магистратуры специального образования большинство университетов выделяют направления исследований и фокусируются на следующих трех областях: основные теоретические знания о специальном образовании, исследования в области образования для детей с задержкой развития и для детей с сенсорными нарушениями. В настоящее время университеты не предлагают учебные программы для обучения детей с определенным типом ОВЗ. Если будущие педагоги придут

на работу в обычный класс с детьми с ОВЗ, им нужно будет затратить время и усилия на изучение профессиональных знаний об определенном типе инвалидности или нарушений развития детей.

Ещё одной существенной проблемой подготовки педагогов для специального и инклюзивного образования является отсутствие практических навыков работы с детьми с ОВЗ. Практика для студентов специального образования организуется и проводится преподавателями в школах или учреждениях трех типов, таких как школы для глухих, школы для слепых, реабилитационные центры и т.д. Но педагогам необходима практика преподавания в классе, управления классными коллективами и совместного обучения детей с разными образовательными потребностями. Большинство вузов использует традиционную форму практики, которая обычно проводится в последнем 8-м семестре и длится более 18 недель. Такая форма практической подготовки отстала от фактического развития педагогического образования и является слабым звеном, влияющим на реформу и развитие специального и инклюзивного образования в Китае [6]. В настоящее время в Китае используется не достаточно целенаправленный подход к обучению и подготовке педагогов специального образования до их вступления в должность, целью их обучения является подготовка педагогов-универсалов. Большинство будущих педагогов имеют знания о теории образования, специального образования и инклюзивного образования, но им не хватает опыта и методов обучения для детей с конкретными ограничениями здоровья. Так как большая часть практики в педагогических университетах и институтах сосредоточена в последнем учебном году, студентам непросто адаптироваться к настоящей работе с детьми с ОВЗ. Традиционная централизованная форма практики для студентов специального образования больше не может соответствовать текущим потребностям, и постепенно появляется новый вид практики – полная практика в течение четырех лет, когда различные проекты практики проводятся в соответствии с учебными целями на каждый год в течение всего периода обучения.

В настоящее время в Китае уделяется большое внимание развитию инклюзивного образования на основе дальнейшего развития специального образования школьников с ОВЗ. Для этого вносятся изменения в соответствующие законы и правила подготовки педагогов для этой системы. В 2010 г. Министерство образования КНР опубликовало «Национальную программу реформирования и развития образования на средне- и долгосрочную перспективу» (2010–2020 гг.) [7]. В этом документе проект специального образования был включен в число десяти основных образовательных проектов, в соответствии с которым все школы должны активно создавать условия для приема детей с ОВЗ, расширять количество специальных классов в обычных школах. В августе 2019 г.

в Китае был издан первый соответствующий стандарт по дошкольному инклюзивному образованию «Наставление по подготовке педагогов дошкольного инклюзивного образования» (Т/(САЕА)0001–2019), который регулирует подготовку педагогов дошкольного инклюзивного образования. В дополнение к профессиональным знаниям в области общего образования, они также должны обладать знаниями и практическими умениями инклюзивного образования: способности скрининга и оценки уровня развития детей, разработки индивидуальных образовательных планов, вмешательства в эмоциональное и проблемное поведение и т.д. В марте 2021 г. Министерство образования КНР объявило список утвержденных специальностей бакалавриата в университетах, к которым добавлена специальность «Инклюзивное образование» в Педагогическом университете Центрального Китая (г. Ухань).

В соответствии с текущей ситуацией развития специального и инклюзивного образования в Китае спрос на компетентных педагогов очень велик. В настоящее время целью учебных программ для педагогов специального образования является качественная подготовка кадров. В дополнение к трем основным видам ОВЗ (нарушения слуха, зрения и ментальных способностей у детей), все больше внимания уделяется детям с различными нарушениями развития, например детям с аутизмом. Для подготовки квалифицированных педагогов высшие учебные заведения могут добавлять курсы, связанные с конкретным типом нарушений развития детей в форме факультативных курсов для бакалавров, в соответствии с профилями местных ведущих образовательных или реабилитационных учреждений. Обучение новым курсам будет способствовать наилучшему пониманию педагогами особенностей конкретного типа нарушения развития или инвалидности у школьников. «Подготовка учителей – это большая ответственность и тяжелое бремя. Заглядывая в будущее, мы можем сказать, что предстоит пройти ещё длинный путь: необходимо установить новую концепцию развития, но при этом сохраняя приверженность первоначальной цели, ни на минуту не забывая о миссии, использовать все возможности для ускорения развития, вкладывать силы для подготовки и формирования высококвалифицированного, специализированного инновационно мыслящего контингента преподавателей» [8, с. 460].

Литература

1. Lizhong Yu, Xueyun Su, Chunling Liu. Issues of teacher education and inclusion in China. Prospects, 2011. Vol.41(3). 355 p. doi: 10.1007/s11125–011–9204–8
2. Профессиональные стандарты учителей специального образования (пробные, 26.08.2015). Министерство народного образования КНР.

[Электронный ресурс] URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201509/t20150901_204894.html (Дата обращения 30.06.2021)

3. Стандарты специальности «Специальное образование». Министерство народного образования КНР (10.10.2019). [Электронный ресурс] URL: http://www.moe.gov.cn/s78/A10/tongzhi/201910/t20191030_405965.html (Дата обращения 30.06.2021)

4. Список национальных вузов. Министерство народного образования КНР. [Электронный ресурс] URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/s5743/s5744/202007/t20200709_470937.html (Дата обращения 30.06.2021)

5. Мэн Джэн, Мэджу Шичжао. Размышления о реформе системы подготовки учителей специального образования в университетах КНР. // Журнал исследований, 2013, № 6. С. 78.

6. Вэйхун Као. Анализ проблем и стратегии корректировки государственных учебных программ специального образования в университетах. // Журнал специального образования в Китае. 2005, № 1. С. 93–96.

7. Национальные программы реформирования и развития образования на средне- и долгосрочную перспективу (2010–2020). Министерство народного образования КНР. [Электронный ресурс] URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html (Дата обращения 30.06.2021)

8. Ли Хунтянь, Хуан Чжэньпин, Лю Сюедун. Подготовка педагогов в Китае // Россия – Китай: тенденции развития образования в XXI в.: Сравнительный анализ / Отв. ред.: В. П. Борисенков, Мэй Ханьчэн. М.: Наука, 2019. 662 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Чжэн Линлин – аспирант факультета педагогического образования имени М. В. Ломоносова, научный руководитель – Г. В. Новикова, канд. психол. наук, доцент факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: mangolingling@yandex.ru

FEATURES OF TEACHER TRAINING FOR SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION IN CHINA

ZHENG LINGLING (CHINA)

The article examines the history and current state of special and inclusive education of schoolchildren in China. An overview is given of the legal and regulatory framework that governs the relationship between the subjects of inclusive education and reflects the State's policy on inclusive education. Some of the challenges in training teachers to work in inclusive education were addressed. Such problems include the insufficient number of specializations in the training of teachers in higher educational establishments and the lack of theoretical and practical training of teachers in special and inclusive education for future professional activities. Areas of improvement of teacher training programs for inclusive and special education in China are indicated.

Keywords: Inclusive Education; Special Education; Schoolchildren with Disabilities (HIA); Teacher Training for Inclusive Education; Teacher Training for Special Education

References

1. Lizhong Yu, Xueyun Su, Chunling Liu. Issues of teacher education and inclusion in China. *Prospects*. 2011, № 41(3). P. 355. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9204-8>
2. Professional'nye standarty uchitelej special'nogo obrazovanija (probnye) [Professional Standards for Special Education Teachers (For Trial Implementation)]. Ministerstvo narodnogo obrazovanija KNR. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201509/t20150901_204894.html (Accessed 30.06.2021) (In Chinese)
3. Standarty special'nosti special'nogo obrazovanija [Standards of Special Education Major]. Ministerstvo narodnogo obrazovanija KNR. URL: http://www.moe.gov.cn/s78/A10/tongzhi/201910/t20191030_405965.html (Accessed 30.06.2021) (In Chinese)
4. Spisok nacional'nyh vuzov. [List of Universities]. Ministerstvo narodnogo obrazovanija KNR. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/s5743/s5744/202007/t20200709_470937.html (Accessed 30.06.2021) (In Chinese)
5. Mjen Djen, Mjejdzu Chzhao. Razmyshlenija o reforme sistemy podgotovki uchitelej special'nogo obrazovanija v obychnyh universitetah nashej strany na fone inkljuzivnogo obrazovanija [Thoughts on the reform of special education teacher training system in our country's normal universities under the background of inclusive education]. *Zhurnal issledovanij* [Journal of Studies], 2013, no.6, 78 p. (In Chinese)
6. Vjehjun Cao. Analiz problem i strategij korrekcirovki gosudarstvennyh uchebnyh programm obychnyh universitetov special'nogo obrazovanija [Analysis of the problems and adjustment strategies in public curriculum of normal universities of special education]. *Zhurnal kitajskogo special'nogo obrazovanija* [Journal of Chinese Special Education], 2005, no.1, pp. 93–96. (In Chinese)
7. Nacional'nuju programmu reformirovanija i razvitija obrazovanija na sredne- i dolgosrochnuju perspektivy (2010–2020) [National education reform and development of long-term planning programs(2010–2020)]. Ministerstvo narodnogo obrazovanija KNR. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html (Accessed 30.06.2021) (In Chinese)
8. Li Huntjan', Huan Chzhjenpin, Lju Sjuedun. Podgotovka pedagogov v Kitae [Teacher training in China]. *Rossija – Kitaj: tendencii razvitija obrazovanija v XXI v.: Sravnitel'nyj analiz. [Russia-China: trends in educational development in the 21st century: Comparative analysis]* Ed. V. P. Borisenkov, Mjej Han'chjen. Moscow: Nauka, 2019. 662 p.

ABOUT THE AUTHOR

Zheng Lingling (China) – Postgraduate student of the Faculty of Pedagogical Education MSU named after M. V. Lomonosov. E-mail: manglingling@yandex.ru

Г. В. Новикова

ПРОБЛЕМА САМООРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

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

В статье с позиций междисциплинарных подходов синергетики и психологии труда обоснована роль самоорганизации педагогического коллектива в повышении эффективности учебно-воспитательного процесса. Рассматриваются некоторые проблемные аспекты цифровизации системы школьного образования. Среди проблемных вопросов рассмотрены сложности межличностного взаимодействия в системе «учитель – ученики», проектирование и результативность воспитательного процесса в цифровой образовательной среде (ЦОС), проблема организации инклюзивного образования, а также проблема профессионального выгорания и профессиональных деструкций педагогов, которые не просто осложняют, но делают невозможным решение многих педагогических задач. В качестве решения проблемных вопросов, связанных с организацией учебного процесса в ЦОС, предлагается усиление внимания руководителей и исследователей к педагогическим коллективам с точки зрения их самоорганизации, достижения согласованного уровня функционирования при наличии общей цели совместной педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогический коллектив; воспитание; учебное взаимодействие; самоорганизация педагогического коллектива; цифровая образовательная среда.

В настоящее время в научной педагогической литературе нечасто можно встретить исследования педагогических коллективов, несмотря на то, что в истории отечественной педагогики существует традиция особого уважения к коллективному труду педагогов. Вспомним слова известного педагога советского времени В. А. Сухомлинского: «Поколение за поколением дети поступают в школу, учатся, заканчивают её, а школа живёт непреходящими духовными ценностями, которые по капле накапливаются и умножаются. Наследником и хранителем этих ценностей является педагогический коллектив, который живет вечно – столько, сколько живет школа. И именно от того, насколько мудро, бережно, заботливо укрепляется из года в год этот главный корень школы, зависит её сила как очага воспитания, её влияние на сознание и чувства воспитанников» [1, с. 204]. Не секрет, что в последнее время особенно обострилась проблема усиления воспитательной функции образовательных организаций, построения надёжно работающей воспитательной системы в каждой школе. Решение этой важнейшей для государства задачи не может осуществляться на уровне индивидуального педагогического труда.

«Азбука моральной культуры входит в сознание и душу лишь тогда, когда в школьном коллективе есть элементарная моральная культура человеческих взаимоотношений» [2, с. 190].

Непростые условия реформирования системы общего образования в России, повышенные требования к профессиональным компетентностям учителей, конфликтогенность школьного социума как открытой социальной системы, вызванная ухудшением социально-экономической ситуации в стране, перегрузка учителей и другие причины, к сожалению, обусловили состояние разобщенности многих педагогических коллективов. В исследованиях мы встречаем констатацию фактов неудовлетворительного физического, психического и личностного состояния учителей. Ранее мы уже рассматривали цифровую трансформацию российского образования как глубокий и длительный кризис, основную тяжесть которого вынуждены переносить рядовые сотрудники образовательных организаций [3]. Отношения неприязни, конкуренции, дезориентация в вопросах воспитания, отсутствие взаимопонимания между коллегами усугубляют процессы профессионального выгорания и профессиональных деструкций учителей [4]. Описывая результаты исследования эмоционального выгорания у молодых педагогов и педагогов со стажем, авторы сообщают, что симптомы эмоционального истощения высокого уровня испытывают более половины участников исследования. По этой причине молодые педагоги часто уходят из школы. «Молодые педагоги – “ровесники времени”, носители новаторских знаний, полны энтузиазма и инициативы, а если этот общественный потенциал так и останется невостребованным, то в ближайшее время мы будем наблюдать тотальное старение педагогического сообщества, огромный разрыв между поколениями и потерю преемственности педагогического опыта» [4, с. 147].

По нашему мнению, наступило время для преодоления разрывов между поколениями, что может быть достигнуто через консолидацию усилий, развитие педагогических коллективов от диффузной группы к сообществу единомышленников. Администрациям школ нужно уделять особое внимание методам, формам общения и взаимодействия педагогов, ставить цели создания наиболее эффективно организованной группы профессионалов, объединенных общими ценностями и высшими смыслами педагогической профессии. Необходимость более близкого межличностного взаимодействия обоснована ещё и тем, что в условиях цифровизации системы школьного образования, педагоги изменяют свои традиционные функции и расширяют профессиональные роли: «... наряду с традиционными ролями педагог начинает выступать в роли модератора, супервизора, тьютора, координатора, аниматора, конфликтолога, а это другой характер взаимодействия, общения, отношений» [5, с. 93].

Рассматривая деятельность современных учителей, необходимо учитывать реализацию проекта правительства Российской Федерации «Современная цифровая образовательная среда» (2016 г.) и проведение в 2020–2022 гг. эксперимента по внедрению целевой модели цифровой образовательной среды (ЦОС) в сфере общего образования. Пандемия усугубила ситуацию с введением ЦОС и заставила всех без исключения педагогов принимать участие в электронном (дистанционном) обучении школьников, независимо от уровня компетенций в сфере ИТ-технологий. В настоящее время педагоги пришли к пониманию того, что им нужна как формальная помощь руководства системы образования в виде организации курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки на базе специальных учебных заведений, так и неформальная помощь в оказании психологической поддержки, помощи в ситуациях технических и методических затруднений, повышения цифровой грамотности.

Анализируя опыт разных стран в использовании информационных технологий в области обучения и воспитания школьников, В. В. Гриншун и Л. К. Орынбаева указывают на педагогическое ядро создаваемой информационной образовательной среды, состоящее из четырех взаимосвязанных элементов: учащиеся, педагоги, содержание образования и ресурсы [6]. Рассматривая деятельность педагогов как основных участников образовательного процесса, от которых зависит целеполагание, отбор содержания и методов обучения, использование ресурсов информационной среды с максимальной пользой и эффективностью для воспитания личности школьников, авторы подразумевают, что речь идет о согласованной работе всех педагогов образовательной организации. Также является очевидным вывод о том, что отношение к цифровизации образования в педагогическом коллективе должно быть обсуждаемым с профессиональной педагогической точки зрения. Педагоги должны быть объединены общими целями и ценностями воспитания. Без согласованности позиций педагогов в отношении использования новейших технических средств в образовательном процессе, учащиеся будут получать противоречивые установки, будут сравнивать разные педагогические подходы и преодолевать дополнительные сложности адаптации к разным методам дистанционного или он-лайн обучения. К сожалению, достижение согласованности педагогических позиций, выработка единых подходов к организации учебного процесса в ЦОС, в педагогических коллективах осложняются невниманием к этим важнейшим вопросам, объясняются большой загруженностью текущими делами, составлением разнообразных форм отчетности. «Часто технологическое развитие и совершенствование педагогических подходов воспринимаются педагогической общественностью как разные векторы развития системы образования. При этом их следует рассматривать в качестве основного единого

подхода к повышению эффективности обучения и воспитания обучающихся в наступившем веке» [6, с. 13].

Проблема определения психологических механизмов учебного взаимодействия не является новой для науки и практики образования. Эта проблема достаточно остро ставится в педагогических системах современных школ. К сожалению, встречаются учителя, которые индифферентно относятся к ученикам, рассматривают их как «объектов педагогического воздействия», о чем мы упоминали ранее. В большинстве случаев отношения учителя и учеников насыщены эмоциональными, ценностными, когнитивными и другими содержаниями, составляющими сущность человеческих отношений. Вопрос о качественных сторонах межличностного взаимодействия между педагогами и учащимися в ЦОС пока остается открытым. Достаточно очевидными являются проблемы межличностного восприятия в опосредованном компьютерами общении, проблема стимулирования познавательной деятельности и получение педагогом обратной связи от учащихся. В силу не прямого, не «живого» общения в учебном взаимодействии в ЦОС осложнены рефлексивные процессы как для педагога, так и для ученика. Также для учеников осложняется перенос полученного на занятиях опыта из виртуальной среды в реальные условия. Кроме сенсорной деградации и обезличивания субъектов образовательного процесса, существует большой список «минусов» дистанционного и он-лайн обучения: «отсутствие непосредственного эмоционального, энергетического, суггестивного контакта учащихся с педагогом (усложняет процесс передачи социокультурного опыта, снижает харизматические возможности субъектов образования, негативно влияет на групповую и профессиональную идентификацию учащихся, учебную мотивацию)» [7, с. 80]. Все указанные затруднения педагогам необходимо преодолевать не стихийно, а организованно, с опорой на научные исследования и положительный опыт коллег.

Ещё одним проблемным аспектом функционирования педагогического коллектива является организация инклюзивного образования в различных его вариантах. Для инклюзивного образования наиболее часто применяются методы дистанционного обучения. Ранее мы уже обращали внимание на слабую разработанность методологических подходов обучения детей с ОВЗ, а также на сложности организации психолого-педагогического сопровождения школьников и их родителей в условиях реформирования и оптимизации специального образования в России [8]. Теперь ситуация с построением индивидуальных программ, с определением уровня требований к школьникам с ОВЗ, осложняется переносом преподавания в ЦОС. Для того, чтобы разработать индивидуальную образовательную программу для школьника с ОВЗ, необходимо не только заключение ПМПК, но и высокая квалификация методистов, учителей предметников и психологов, а также их междисциплинарное

сотрудничество. Необходимо продумать и согласовать наилучшие условия, при которых школьник с ОВЗ сможет не только полноценно общаться, но и общаться со сверстниками в ЦОС.

Описывая разные системы педагогического взаимодействия между педагогами и учащимися, И. В. Вачков выделяет уровни взаимодействия в зависимости от качества межличностного общения и самоорганизации учителей в решении педагогических задач. Им обозначены четыре уровня: предсубъектное взаимодействие педагогов с учащимися (создаваемая система отношений практически не осознается, педагог сосредоточен на прагматических аспектах текущей ситуации); субъект-объектное взаимодействие (педагоги сосредоточены на своих личных интересах, их деятельность направлена на удовлетворение меркантильных целей). Корпоративный коллективный субъект представляет собой более высокий уровень самоорганизации (деятельность направлена на достижение групповых целей); универсальный полисубъект (деятельность организуется в направлении саморазвития и помощи в развитии «Другого», система межличностных отношений субъектом полностью осознается) [9]. «В системе инклюзивного образования полисубъектное взаимодействие в общности “учитель – учащиеся” является результатом развития субъектности всех членов общности. Критериальными признаками полисубъектности, отражающими важнейшие свойства субъектности – способности к познанию, формированию отношения и преобразованию, выступают соответственно способность к рассмотрению себя и общности как целостности, способность к осознанию системы отношений между субъектами и направленность деятельности на себя и Другого» [9, с. 95].

Наиболее ярко идеал учебного взаимодействия описан известными философами и методологами науки, сторонниками синергетического подхода к изучению сложных систем. «С синергетической точки зрения процедура обучения, способ связи обучающего и обучаемого, учителя и ученика – это их взаимная циклическая детерминация и их взаимное конструирование, становление и развитие. Обучение – это не передача знаний как эстафетной палочки от одного человека к другому, но создание условий, при которых становятся возможными процессы порождения знаний самим обучающимся, его активное и продуктивное творчество. Это – нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, солидаристического образовательного приключения, попадания – в результате разрешения проблемных ситуаций – в один и тот же, самосогласованный, темпомир. Последнее означает, что благодаря совместной активности в такого рода ситуации учитель и ученик начинают функционировать с одной скоростью, в одном темпе. Учитель ... ставит проблемы так, чтобы начать совместное исследование, чтобы ученик удивился тайнам бытия, понял неисчерпаемость познания мира и приобрел не столько “знаю что”, сколько “знаю как” (know how)» [7, с. 147]. Синергетический

подход позволяет рассматривать педагогическую систему как самоорганизующуюся, преодолевающую состояние хаоса и стремящуюся к порядку. Соответственно, систему педагогического взаимодействия можно рассматривать как открытую систему, обусловленную множеством внутренних и внешних влияний, таких, как особенности личностей педагога и учащегося, особенности ученических и педагогических коллективов, других параметров образовательной среды.

Говоря о результативности совместной деятельности педагогов, педагогический коллектив необходимо рассматривать не только с точки зрения синергетики, но и отечественной психологии труда, в которой существует понятие коллективного субъекта деятельности. Не любую рабочую группу можно назвать субъектом. Назовем условия, необходимые для «активной сущности группы по отношению к выполняемой совместной деятельности»: наличие общих целей, опора на совместные действия для достижения целей и обязательная оценка результатов совместной деятельности. Здесь речь идет о соотношении групповых и индивидуальных мотивов, которое может изменяться в зависимости от множества факторов как внутренней, так и внешней среды образовательной организации. В отечественной науке Л. И. Уманским разработана универсальная схема развития группы как последовательная смена стадий от антиколлектива и дезинтеграции к кооперации, автономии и развитому коллективу. Достаточно хорошо изучены и феномены, проявляющиеся в совместной трудовой деятельности, например, сдвиги риска, огруппление мышления и социальная лень. Педагогический коллектив представляет собой сложное организационное и психологическое единство. Он должен быть устойчивым и способным к противостоянию внутренним и внешним силам, которые могут ослаблять или разрушать связи между его членами. Самоорганизация педагогического коллектива связана с разрешением внутренних противоречий, с процессом согласования личных и общественных целей и ценностей, с прояснением отношений в подсистемах формально-организационных, функционально-ролевых и неформальных отношений между всеми субъектами образовательного процесса: педагогами, администрацией, школьниками и сообществом родителей школьников. Самоорганизация означает не столько иное качество межличностных отношений, сколько качества совместной деятельности, так как в развитом педагогическом коллективе наблюдаются более высокие результаты учебно-воспитательного процесса, что было доказано на практике в советское время.

Деятельность педагогического коллектива в цифровой образовательной среде (ЦОС) пока мало исследована, поэтому сделать выводы о результативности обучения, воспитания и развития школьников достаточно сложно. Мы считаем, что введение технологических инноваций в педагогические системы не умаляет роли педагога, так как его личность

по-прежнему является ключевой фигурой. Также верным остается тезис о том, что повышение результативности учебно-воспитательного процесса зависит не только от индивидуальных усилий отдельных учителей. Ещё столетие назад А. С. Макаренко считал, что «нормальная работа школы немислима без сплоченного педагогического коллектива», разделяющего единую систему ценностей и имеющему коллективную ответственность за результаты учебно-воспитательного процесса. Стержнем педагогического процесса является взаимодействие педагогического коллектива с учащимися. «Для того, чтобы влияние личности воспитателя стало реальной силой, мало таланта, энергии, творческой работы педагога. Эта сила вдохновляется ценностями, созданными педагогическим коллективом, – его взглядами, убеждениями, традициями, идеями, которые живут в школе не одно десятилетие» [1, с. 204]. Для того, чтобы преодолеть поколенческие разрывы, усилить воспитательную работу в школах, преодолеть когнитивный диссонанс при смене педагогических парадигм от традиционной к инновационной, необходимо разработать и «запустить» процессы самоорганизации педагогических коллективов.

Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 19-010-00423.

Литература

1. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива. М.: Молодая гвардия, 1975. 240 с.
2. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М.: Молодая гвардия, 1971. 336 с.
3. Малинецкий Г. Г., Новикова Г. В. Кризис цифровой трансформации российского образования. // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2020, № 3. С. 19–37. DOI: 10.51314/2073–2635–2020–3–19–37
4. Якубенко О. В., Зарипова Т. В., Ожогова Е. Г. Особенности деструктивных профессиональных изменений у педагогов на разных этапах профессионального развития // Гуманитарные исследования. 2020, № 3(28). С. 144–147. DOI: 10.36809/2309–9380–2020–28–144–147
5. Суртаева Н. Н. Факторы эффективного социального взаимодействия субъектов образовательного пространства в условиях системных изменений // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2017. С. 90–95.
6. Гриншкун В. В., Орынбаева Л. К. Существующая практика и особенности информатизации воспитательной деятельности в школе. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования». 2017, № 1(39). С. 8–17.

7. Марчук Н. Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. 2013, № 4. С. 78–85.

8. Новикова Г. В., Бойко Ц. О. Методологические вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2015, № 2. С. 48–55.

9. Вачков И. В. Полисубъектный подход к взаимодействию субъектов инклюзивной образовательной среды. // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. ред. С. В. Алехина. М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. 334 с.

10. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее. Изд. 4-е, доп. М.: Книжный дом «Либроком», 2011. 264 с.

PROBLEM OF SELF-ORGANIZATION OF THE SCHOOL'S TEACHING STAFF IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

G. V. NOVIKOVA

The article from the perspective of interdisciplinary approaches of synergy and work psychology justifies the role of the self-organization of the teaching staff in increasing the effectiveness of the teaching and educational process. Some problematic aspects of the digitization of the school system are addressed. Among the problematic issues are the complexities of interpersonal interaction in the system «teacher – pupils», the design and efficiency of educational process in the digital educational environment, the problem of organization of inclusive education, and the problem of professional burnout and professional destruction of teachers, which not only complicates but makes it impossible to solve many pedagogical problems. As a solution to the problems associated with the organization of the training process in digital educational environment, it is proposed to increase the awareness of managers and researchers of the educational communities in terms of their self-organization, achieving an agreed level of performance with a common goal of joint pedagogical activities.

Keywords: teaching staff; education; learning interaction; self-organization of teaching staff; digital educational environment.

References

1. Suhomlinskij V. A. Mudraja vlast' kollektiva [Wise power of the collective]. Moscow: Molodaja gvardija, 1975. 240 p. (In Russian)

2. Suhomlinskij V. A. Rozhdenie grazhdanina [Birth of a citizen]. Moscow: Molodaja gvardija, 1971. 336 p. (In Russian)

3. Malinetskij G. G., Novikova G. V. Krizis cifrovoj transformacii rossijskogo obrazovanija [Crisis of digital transformation of Russian education]. Moscow

University Bulletin. Series 20. Teacher education. 2020, № 3. pp. 19–37. DOI: 10.51314/2073–2635–2020–3–19–37

4. Jakubenko O. V., Zaripova T. V., Ozhogova E. G. Osobnosti destruktivnyh professional'nyh izmenenij u pedagogov na raznyh jetapah professional'nogo razvitija [Features of destructive professional changes in teachers at different stages of professional development]. Gumanitarnye issledovanija [Humanitarian research]. 2020, № 3(28). pp. 144–147. DOI: 10.36809/2309–9380–2020–28–144–147

5. Surtaeva N. N. Faktory jeffektivnogo social'nogo vzaimodejstvija sub#ektov obrazovatel'nogo prostranstva v uslovijah sistemnyh izmenenij [Factors of effective social interaction of subjects of educational space in conditions of systemic changes]. News of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen. 2017. pp. 90–95. (In Russian)

6. Grinshkun V. V., Orynbayeva L. K. Existing Practice and Peculiarities of Informatization of Educational Activity in School. Moscow city university Scientific Journal. Series «Informatics and Informatization of Education». 2017, № 1(39). pp. 8–17. (In Russian)

7. Marchuk N. Ju. Psihologo-pedagogicheskie osobnosti distancionnogo obuchenija [Psychological and pedagogical features of distance learning]. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]. 2013, № 4. pp. 78–85. (In Russian)

8. Novikova G. V., Bojko C. O. Metodologicheskie voprosy podgotovki pedagogov k rabote v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija [Methodological issues related to the preparation of teachers for inclusive education]. Moscow University Bulletin. Series 20. Teacher education. 2015, № 2. pp. 48–55. (In Russian)

9. Vachkov I. V. Polisub'ektnyj podhod k vzaimodejstvuju sub'ektov inkljuzivnoj obrazovatel'noj sredy [Multidisciplinary approach to interaction of subjects of inclusive educational environment]. Psihologo-pedagogicheskie osnovy inkljuzivnogo obrazovanija: kollektivnaja monografija. Ed. S. V. Alehina. [Psychological-pedagogical foundations of inclusive education: collective monograph] Moscow: MGPPU, OOO «Buki Vedi», 2013. 334 p. (In Russian)

10. Knjazeva E. N., Kurdjumov S. P. Osnovanija sinergetiki: Chelovek, konstruirujushhij sebja i svoe budushhee [Bases of synergism: Man, constructing himself and his future]. Moscow: Knizhnyj dom «Librokom», 2011. 264 p. (In Russian)

ABOUT THE AUTHOR

Novikova Galina Viktorovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Faculty of Pedagogical Education of M. V. Lomonosov Moscow State University, Russia. E-mail: novikg@rambler.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В. В. КУЗНЕЦОВА, О. А. МАШКИНА

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ в Китае в 2010-е гг.: ТЕНДЕНЦИИ И ДИЛЕММЫ

*(факультет государственного управления МГУ имени М. В. Ломоносова,
ИСАА МГУ имени М. В. Ломоносова; e-mail: oliya-m@yandex.ru)*

Среднее профессиональное образование остается слабым звеном в системе образования КНР. Низкая эффективность капиталовложений в его развитие показывает необходимость проведения модернизации профессиональной подготовки рабочей силы на обновленной концептуальной основе, для разработки которой в стране предполагается привлекать как научно-педагогических экспертов, так и представителей делового мира и компаний инновационных сфер экономики. В статье рассматриваются общие вопросы организации среднего профессионального образования и основные положения государственной политики КНР, направленные на его реформирование и развитие. Показаны тенденции эволюции среднего профессионального образования и местные пилотные проекты по сближению образовательных программ профессиональной подготовки с потребностями местного бизнеса в квалифицированных рабочих и техническом персонале среднего звена. В завершение отмечены нерешенные проблемы и задачи развития среднего профессионального образования, которые предстоит решить для достижения намеченных целей. Анализируются проблемы и задачи среднесрочного и долгосрочного развития среднего профессионального образования КНР в контексте целей, реализовать которые китайское правительство планирует к середине XXI в., когда страна будет праздновать 100-летний юбилей КНР. Проведенный анализ позволяет предположить, что реорганизация среднего профессионального образования, введение общих стандартов профессионального образования, интегрированных с международными системами профессиональной подготовки, укрепление и расширение каналов взаимодействия образовательных организаций с потенциальными нанимателями, не только позволят повысить качество обучения, но и обеспечат экономику страны квалифицированными кадрами. Одновременно с ростом востребованности «синих воротничков» на рынке труда будет решена и проблема повышения привлекательности профессионального образования, престиж которого в китайском обществе остается до сих пор низким.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, цифровая экономика, инновации, Китай.

Введение

Китайское правительство объявило долгосрочную цель национального социально-экономического развития – выход к середине XXI в.

в мировые лидеры по производству знаний, инноваций, передовых технологий, оборудования для высокотехнологичных отраслей. Китай заявляет, что намерен напрямую конкурировать с развитыми странами за глобальное продвижение своих технологических стандартов. Достижение данной цели невозможно без подготовки работников, обладающих высокими и гибкими профессиональными навыками и компетенциями. Однако среднее профессиональное образование (далее – СПО) в КНР пока остается «хромой уткой» в национальной системе образования. Оно не пользуется популярностью в обществе. Как отмечают китайские ученые, несмотря на колоссальные инвестиции, результаты модернизации СПО в первом десятилетии XXI в. нельзя признать удовлетворительными [15, с. 099]. В стране признана необходимость серьезной перестройки всей системы профессиональной подготовки на новой концептуальной основе. Потребность в этом подтверждает и текущая ситуация на рынке труда: сохранение в течение последних лет безработицы при постоянном открытии новых вакансий. Среди безработных преобладают малоквалифицированные кадры, в то время как новые рабочие места создаются в быстро растущих сегментах цифровой экономики, инжиниринге, промышленном программировании, т.е. там, где требуются квалифицированные «синие и белые воротнички». Как отмечалось в докладе ОЭСР за 2018 г., в КНР самая большая среди развитых экономик доля трудоспособных граждан в возрасте 25–34 года, не получивших полного среднего образования в объеме старшей школы (12 лет обучения) [13, с. 1]. Это означает, что на современном рынке труда КНР остается много трудоспособных граждан, которым закрыт вход в стремительно развивающиеся инновационные секторы экономики, в которых создается большая часть хорошо оплачиваемых рабочих мест.

В КНР проблема дефицита квалифицированных кадров осознана и предпринимаются значительные усилия по модернизации системы СПО и повышению качества подготовки её выпускников. Предпринимаемые китайским правительством меры по развитию высшего и среднего профобразования наиболее полно отражены в статье профессора Фан Цзяньхуа, замдиректора Института профессионального и непрерывного образования Академии образования провинции Цзянсу [5]. В то же время в российской научной литературе изучению данной проблемы, на наш взгляд, уделено недостаточно внимания. Как правило, в отечественных публикациях вслед за китайской традицией последних лет ситуация в профессиональном образовании рассматривается без деления на уровни среднего и высшего образования, что не позволяет выявить специфические характеристики и вызовы, стоящие перед каждым из указанных звеньев системы образования [1; 2; 3; 4]. В данной статье предпринята попытка проанализировать ситуацию, сложившуюся именно в СПО. В статье анализ развития системы СПО ограничен рамками 2010-х гг.,

поскольку именно это десятилетие является ключевым для оценки реалистичности реализации среднесрочных (до 2020 и 2030 гг.) и долгосрочных (2050 г.) социально-экономических планов развития Китая.

Особенности организации и регулирования системы среднего профессионального образования в КНР

Организация системы СПО. В настоящее время в КНР действует многоуровневая система управления организациями СПО в зависимости от их статуса и подчиненности. На общенациональном уровне министерство образования КНР и министерство человеческих ресурсов и социального обеспечения КНР разрабатывают общие стратегию и планы развития СПО, а также нормативные документы, регламентирующие их реализацию. Указанные программные документы подлежат утверждению ЦК КПК и Госсоветом КНР. Функции координации мер различных центральных ведомств осуществляет межминистерская комиссия по профессиональному образованию при Госсовете КНР. Помимо организаций СПО, находящихся под надзором министерства образования КНР и его территориальных подразделений, в стране функционирует ряд организаций СПО, созданных ведомствами и частным сектором.

В КНР разработаны Государственные учебные стандарты профессионального образования в виде каталога профессий, по которым осуществляется профподготовка в ведущих средних профессиональных колледжах (далее – СПК). В 2014–2015 гг. министерство образования КНР опубликовало 230 стандартизированных программ обучения в СПО [24, с. 210]. В 2019 г. в пробную версию «Административных правил введения номенклатуры специальностей в СПК» министерство образования КНР включило 46 укрупненных групп специальностей, представленных в «Специализированном каталоге СПК» [18].

В Пекине открыт Китайский Центр сертификации квалификаций профессионального образования (China Vocational Education Qualification Certification Center). Это экспериментальный проект сертификации профессиональных навыков выпускников организаций СПО. Его цель – удовлетворение кадровых потребностей социально-экономического развития страны, содействие занятости и предпринимательству. Оценка качества подготовки молодых специалистов осуществляется в соответствии с национальной классификацией профессий и стандартами профессиональной подготовки. В пекинском центре также проводятся различные учебные мероприятия и организованы курсы повышения квалификации, основным содержанием которых является трансляция технических бизнес-знаний и обучение техническим навыкам. Данный центр – первая демонстрационная и экспериментальная площадка введения «новых знаний, новых профессий, новых технологий и новых навыков» в практику профессиональной подготовки. Он создан совместными усилиями

международных и национальных организаций, предприятий и отдельных лиц, добровольно участвующих в обучении высококвалифицированных талантов, а также тестировании и оценке профессиональных способностей лиц, воспользовавшихся их услугами [17]. Однако применяемые в центре методики оценки профессиональных навыков неизвестны. А поскольку единой процедуры сертификации / аккредитации образовательных программ СПО в стране не существует, то и оценка результатов обучения может носить субъективный характер и отражать интересы заказчика.

Виды организаций СПО и программ профессиональной подготовки. Китайская система СПО состоит из множества учебных заведений разного типа. Услуги профессиональной подготовки предлагают как официально лицензированные образовательные организации, выпускникам которых выдаются соответствующие дипломы / сертификаты, так и заведения, предлагающие лишь короткие узко специализированные учебные программы; как бюджетные (муниципальные), так и частные образовательные организации (см. рис. 1); профессиональные школы для молодежи, обучающейся после окончания основной 9-летней средней школы, так и образовательные организации профподготовки для взрослых; как профессиональные школы при промышленных предприятиях, так и СПК, предлагающие учащимся пройти профессиональную подготовку на предприятиях, с которыми школы заключили договоры о сотрудничестве. В последнем случае возможны разные варианты кооперации: от предоставления предприятиями свободных производственных мощностей для обучения учащихся или направления специалистов предприятия для проведения практических занятий в школах-партнерах до создания общих производственных баз и программ обучения, предназначенных и для обучения учащихся, и для повышения квалификации самих работников предприятия-партнера.

На рис. 1 показаны изменения в составе организаций СПО, учитываемых ГСУ КНР. Как следует из данных рис. 1, в последние годы наблюдался некоторый рост числа организаций СПО, предлагающих программы профессиональной подготовки взрослым, и организаций, обучение в которых позволяет выпускникам продолжить обучение в высших профессиональных колледжах при условии успешной сдачи соответствующих вступительных экзаменов.

Количественно оценить масштабы СПО в КНР крайне сложно, так как ряд организаций, оказывающих услуги профессиональной подготовки, не учитывается в официальной статистике. Причин такого положения несколько, но наиболее важные из них – отсутствие: а) единой процедуры лицензирования организаций СПО; б) единой системы унифицированной оценки качества профессиональной подготовки выпускников.

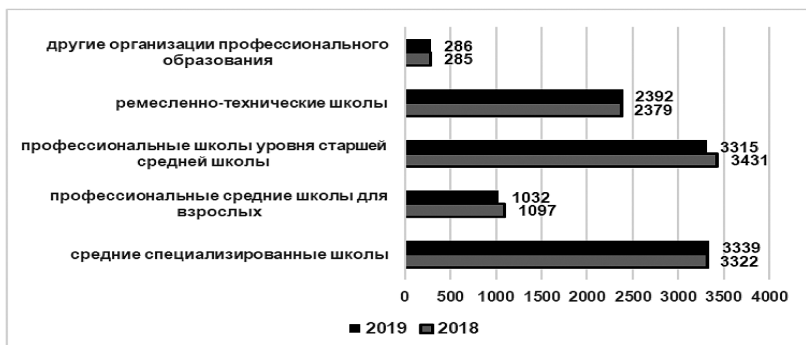


Рис. 1. Число организаций СПО, 2018–2019 гг. [16, Е.21–1].

Как следует из данных ГСУ КНР, доля частных организаций СПО в 2018–2019 гг. оставалась примерно на одном уровне – около 25%. Востребованность населением образовательных программ частных организаций и признание подобного обучения работодателями можно оценить лишь по косвенным показателям. Так, из отзывов китайских граждан в популярной поисковой сети Байду следует, что: а) в основном в организациях СПО учатся дети – выходцы из семей трудовых мигрантов, для которых малодоступно обучение в частично субсидируемых из муниципальных бюджетов старших школах, и дети – выходцы из малообеспеченных городских семей (до 85%); б) обучение в подобных специализированных школах дорогое и невысокого качества [5, с. 353]. В то же время отдельные программы профессионального обучения пользуются значительным спросом среди китайского населения, о чем свидетельствуют результаты IPO частных образовательных сетей как на китайских, так и на ведущих зарубежных торговых площадках [8; 14].

Основные документы, определявшие развитие СПО в 2010-е гг. В 2009 г. Госсовет КНР обнародовал доклад, посвященный вопросам развития системы профессионального образования. В документе были выделены основные проблемы, характерные на тот момент в системе профессионального образования:

- недостаточно быстрый рост масштабов системы СПО, чтобы готовить квалифицированную рабочую силу в объеме, востребованном национальной экономикой;
- СПО зачастую либо не доступно, либо не востребовано выпускниками основной 9-летней средней школы;
- низкое качество обучения во многих организациях системы профессионального образования в силу нехватки квалифицированных педагогов по предметам профессиональной подготовки и плохого технического оснащения организаций;

- учебные программы и планы плохо проработаны и плохо учитывают запросы потенциальных работодателей, в результате чего у выпускников отсутствуют необходимые умения;

- низкая результативность капиталовложений в СПО;

- регулирование СПО как на общенациональном, так и местном уровнях, равно как и операционное администрирование не успевает отражать потребностей развития национальной экономики [21].

Госсовет КНР обнародовал в 2010 г. «Государственную программу реформы и развития сферы образования на средне- и долгосрочную перспективу, 2010–2020 гг.» (далее – *Программа 1*), в которой была поставлена цель – создать к 2020 г. современную, многоуровневую и сбалансированную СПО, отвечающую как потребностям рынка труда, так и запросам населения на качественную профессиональную подготовку. Программа 1 в общем плане выделяла несколько направлений, работа по которым должна была способствовать достижению указанной цели:

- 1) развитие более тесного сотрудничества между организациями СПО и возможными работодателями. Предполагалось, что это позволит: а) дать учащимся в организациях СПО возможность обучения непосредственно на рабочем месте и получения необходимых практических навыков; б) организациям СПО приобретать нужное производственное оборудование; в) педагогам СПО повысить профессиональные знания;

- 2) восстановление и модернизация СПО в сельских районах. В рамках данного направления планировалось повысить уровень знаний производительных агротехнологий; способствовать развитию сферы услуг, ориентированных на обслуживание сельскохозяйственного производства; развивать диверсифицированную сельскую экономику, ориентированную на удовлетворение местных потребностей;

- 3) повышение привлекательности обучения в организациях СПО для выпускников основной обязательной школы за счет отмены платы за обучение и предоставление финансовой помощи студентам – выходцам из бедных и неблагополучных семей. По замыслам, это должно было позволить: а) последним получить востребованную профессию, а тем самым стать конкурентоспособными на рынке труда; б) повысить среднедушевые доходы семей, а в долгосрочном плане – будет способствовать ускорению ориентации национальной экономики как на внешний, так и на внутренний спрос;

- 4) реформирование содержания программ, учебных планов и образовательных стандартов СПО, их состыковка с образовательными стандартами старшей средней школы. В перспективе это позволит выдавать выпускникам организаций СПО «двойные», официально признанные документы – аттестат о получении полного среднего образования и соответствующий профессиональный сертификат. В результате у выпускников расширится диапазон будущего личного карьерного планирования,

а у потенциальных работодателей сложатся более ясные представления о навыках, приобретенных соискателями рабочих мест [22].

Реализация Программы 1 (2010–2020 гг.) осуществлялась в несколько этапов. На первом этапе (2010–2012 гг.) упор был сделан на укреплении организаций СПО. В этот период решались задачи повышения качества СПО посредством реализации десяти общенациональных проектов. Помимо задач, установленных в Программе 1, проекты преследовали и другие цели: развитие новых форм взаимодействия между организациями СПО и предприятиями (отраслевыми ассоциациями, венчурным бизнесом), а также регионального сотрудничества между экономически более и менее развитыми районами страны; повышение эффективности управления организациями СПО; реформирование учебных программ и планов. Особое внимание уделялось преодолению дефицита преподавательских кадров в СПО и подготовке педагогов «двойной квалификации»¹.

В январе 2019 г. Госсовет КНР утвердил и обнародовал новый национальный план реформирования системы профессионального образования (далее – Программа 2) [20]. В документе предусмотрено достижение к 2022 г. нескольких целей, включая:

- введение общих стандартов профессионального образования, интегрированных с международными системами профподготовки;
- укрепление и расширение каналов взаимодействия организаций СПО и деловыми структурами, предприятиями, потенциальными работодателями;
- повышение качества СПО и его привлекательности среди населения;
- увеличение часов обучения учащихся СПО на рабочем месте и доли учителей «двойной квалификации» в штате организаций СПО;
- проведение пилотного проекта по введению итоговых документов выпускникам по модели «1 + X»².

Динамика трансформации СПО в 2010–2020 гг.

В ходе социально-экономических преобразований в КНР в политике развития национального образования часто менялись приоритеты. В начале акцент был сделан на ликвидацию неграмотности и развитии

¹ Понятие педагога «двойной (дуальной) квалификации» относится к тем учителям, у которых есть педагогическая лицензия и сертификат о профессиональных навыках, соответствующих преподаваемому предмету. – *Прим. авторов.*

² Модель «1 + X» позволяет каждому выпускнику организаций профессионального образования при успешном завершении обучения получить соответствующий диплом и ряд сертификатов о навыках или компетенциях, приобретенных в процесс обучения с указанием набранных образовательных кредитов. – *Прим. авторов.*

основной 9-летней школы, затем усилия государства были сосредоточены на ускоренном развитии высшего образования и повышении его международного признания. Модернизации СПО не уделялось должного внимания. Частично это можно объяснить тем, что модель развития, ориентированная на экспорт трудоёмкой продукции, опиралась на дешёвый труд низкоквалифицированной рабочей силы. Так, 60% работников средних и малых предприятий, составлявших в 2012 г. 90% всех предприятий страны, имели образование не выше уровня обязательной средней школы [3, с. 34].

Низкая востребованность квалифицированной рабочей силы привела к формированию в XXI в. устойчивой тенденции сокращения числа организаций СПО (рис. 2). Как иллюстрирует рис. 2, после достижения пика в середине 1990-х гг. в последующие годы количество образовательных организаций СПО постепенно сокращалось; за период 1995–2018 гг. более чем в 2 раза – с 220,7 до 102,3 тыс. [16, Е.21–1].

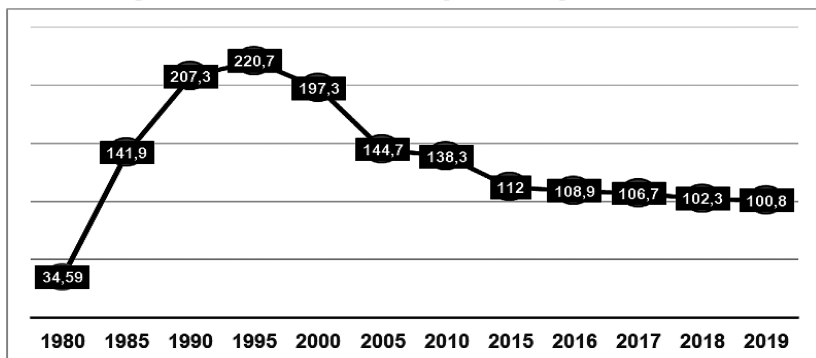


Рис. 2. Динамика числа организаций СПО, 1980–2018 гг., тыс. ед. [16, Е.21–5]



Рис. 3. Динамика численности приема и выпуска учащихся в СПО, 1980–2018 гг., млн. чел. [16, Е.21–7, Е.21–9]

Как показано на рис. 3, в течение 2010-х гг. постепенно уменьшались наборы и выпуски учащихся в СПО. Если в 2010 г. в организации СПО было принято на обучение 8,7 млн. учащихся и выпущено 6,65 млн., то в 2018 г. набор уменьшился до 5,57 млн. чел., или на 64%, а выпуск сократился до 4,87 млн. чел., или на 73,2%.

Одновременно менялась и отраслевая специализация подготовки учащихся в организациях СПО (см. Табл. 1).

Таблица 1. Отраслевая специализация выпускников СПО, 2010–2016 гг., тыс. чел. [5, с. 351]

Сектор экономики	2010 г.	2016 г.	Изменение, %
Первичный (сельское хозяйство)	333,7	392,6	+17,65
Вторичный (промышленность)	2187,6	1443,1	-34,04
Третичный (сфера услуг)	2675,7	2755,8	+2,99

Данные табл. 1 показывают, как минимум, что: а) около 60% выпускников СПО получили профессии сферы услуг; б) почти на треть за указанный период сократилась подготовка «синих воротничков» для промышленных предприятий; в) наблюдался рост числа выпускников СПО по программам, не требовавшим значительных вложений в оборудование.

На первом этапе реализации Программы 1 из центрального бюджета было выделено 10 млрд. юаней на создание 1000 образцово-показательных школ СПО, их строительство осуществлялось в три очереди. Постепенность реализации проекта позволяла оценивать эффективность реализуемых мер и своевременно их корректировать. К 2014 г. было пущено в строй 276 экспериментальных школ СПО, во вторую очередь в 2015 г. – 371, а в третью очередь в 2017 г. – 353. Результаты реализации проекта были признаны успешными: более 98% выпускников экспериментальных школ СПО были трудоустроены. В процессе реализации первой очереди проекта в них были апробированы более 8300 учебных дисциплин, которые совместно вели школы и аффилированные предприятия. На этом этапе было издано 6242 новых учебных пособий, в учебный процесс было введено 1435 профессий / специальностей, в том числе 264 совместно разработанных в процессе международного сотрудничества. В результате показательные школы СПО стали демонстрационными базами реформы СПО [24, с. 207–208].

В 2017 г. был учрежден специальный комитет, в состав которых вошли группы экспертов и представителей экспериментальных площадок СПО, в его задачи входила разработка механизмов внедрения современного ученичества (现代学徒制), когда за качество профессиональной подготовки учащихся совместно отвечают организации СПО и деловые предприятия.

Дифференциация программ развития СПО в регионах

С учетом различных потребностей и возможностей на региональном уровне в КНР реализуются различные местные программы, нацеленные на ускорение развития профессионального образования и преодоления проблем.

1. *Координационные платформы.* Для координации набора студентов в организации СПО, внедрения образовательных программ, включая обучение на рабочем месте, занятости выпускников, оказания предприятиям услуг подготовки персонала в провинции Гуандун было создано 66 региональных, промышленных профессиональных образовательных групп, объединивших более 300 организаций СПО, 200 отраслевых ассоциаций, 4000 предприятий и представителей соответствующих местных органов государственного управления. В рамках данных образовательных групп разрабатываются специализированные учебные программы и отбираются организации СПО, в каких они будут реализовываться [12, с. 147].

По сходной схеме в Гуанси-Чжуанском автономном районе (АР) было сформировано 16 местных комитетов, ответственных за развитие профессионального образования. В состав таких комитетов вошли представители местных органов государственного управления, организаций профессионального образования, отраслевых ассоциаций и деловых предприятий. Их назначение – разработка программ профессионального образования, учитывающих потребности местной экономики. Так, в функции Комитета электронно-информационной отрасли вошли: разработка стандартов соответствующих профессиональных навыков; требования к обучающей среде и обеспечению безопасности учащихся; анализ динамики востребованных на рынке труда профессиональных навыков; выработка рекомендаций для организаций СПО по набору учащихся, предложению программ профессиональной подготовки СПО и обучению на рабочем месте [12 с. 148].

2. *Программы финансового стимулирования.* Программы финансового стимулирования СПО в разных провинциях Китая носят разную направленность: в одних пилотных проектах упор был сделан на финансовую поддержку учащихся, в других – образовательных организаций, в третьих – преподавателей, в четвертых – предприятий, принимающих на работу выпускников СПО. У каждого варианта финансовой поддержки СПО есть свои преимущества и ограничения.

На общенациональном уровне для стимулирования обучения молодежи в организациях СПО с 2012 г. были освобождены от оплаты образования учащиеся-выходцы из сельской местности (уроженцы деревень и уездных поселков), а также дети-выходцы из малообеспеченных городских семей. Всем учащимся 1 и 2 года обучения, имевшим сельскую регистрацию, а также студентам-выходцам из бедных городских семей предоставлялись бюджетные стипендии. Более того, если учащиеся

выбирали любые аграрные специальности, то вне зависимости от материального положения семей им было предоставлено право бесплатного обучения [23, с. 166].

В ходе экспериментов с бюджетной финансовой поддержкой предприятий, принимающих на работу выпускников СПО, в разных муниципалитетах апробировали разные модели. Например, муниципалитет района Баоань г. Шэньчжэнь (Гуандун) выплачивал субсидии предприятиям в размере 300 юаней в месяц за приём на работу одного выпускника СПО. Муниципалитет г. Тайцан префектуры Сучжоу провинции Цзянсу предоставлял субсидии местным предприятиям: а) создававшим на своей производственной базе «двойные» центры подготовки (единовременный объем субсидии мог достигать до 2 млн. юаней); б) открывавшим на своей основе новые программы двойной подготовки, ориентированные на потребности местной промышленности в объеме до 100 тыс. юаней в год в течение 3 лет. В провинции Шаньдун был создан механизм компенсации дополнительных издержек предприятиям, предоставлявшим свои производственные мощности для обучения учащихся СПО на рабочем месте [11, с. 6]. В то же время в ряде мест предприятия по собственной инициативе организуют профессиональную подготовку работников. Так, в провинции Чжэцзян вдоль р. Оуцзян сосредоточены предприятия обувной промышленности, на которых трудится много трудовых мигрантов, для их подготовки предприятия организуют краткосрочные, но дорогостоящие программы профессиональной подготовки [15, с. 101].

3. Программы сокращения дефицита педагогических кадров для СПО. На общенациональном уровне были созданы 300 баз специализированной подготовки педагогов, работающих в организациях СПО. Для повышения квалификации педагогов в страны, где развиты схемы дуальной профессиональной подготовки (Германия, Австрия, Австралия США), были отправлены на стажировку 1400 директоров и 2300 педагогов СПО [23, с. 170].

В провинции Гуандун была реформирована система набора педагогов профессиональных дисциплин и критерии их сертификации с тем, чтобы высококвалифицированные профессионалы, не имеющие профильного педагогического образования, могли работать в организациях СПО, а образовательные организации могли принимать их на работу в качестве отраслевых учителей (инструкторов), в том числе на неполный рабочий день. В Гуанси-Чжуанском АР в 2017 г. было принято положение об оценке и сертификации учителей двойной квалификации, объединившее требования (а тем самым и профессиональные сертификаты), которым должны удовлетворять учителя академических и практических дисциплин. В автономном районе также была создана общая информационная база педагогов двойной квалификации, доступ к которой возможен с любых цифровых устройств, для мониторинга изменений

в уровне профессиональной квалификации таких педагогов и облегчения увязки программ повышения квалификации с потребностями конкретных учителей. В Гуанси-Чжуанском АР впервые в КНР разработаны местные правила присуждения педагогических квалификаций и выдачи сертификатов с учетом профессиональных требований, применяемых в Гонконге [12, с. 148–149].

4. *Проект цифрового кампуса.* В 2015 г. в Гуанси-Чжуанском АР был создан Guangxi Electrical Polytechnics – пилотный институт для апробации проекта цифрового кампуса в рамках общенациональной программы цифровизации образования. Институт совместно с университетом Цинхуа работал над развитием платформы управления процессом обучения. Платформа автоматизирует оценку работы педагогов в аудитории, работу студентов в процессе обучения; коммуникации между преподавателями, между педагогами и студентами; позволяет персонализировать обучение студентов. По замыслу, использование подобной платформы должно способствовать повышению качества обучения и устранить субъективность в рамках внутреннего аудита качества оказания образовательных услуг [12, с. 148].

5. *Проект по укреплению связей между средним и высшим профессиональным образованием.* Гуанси-Чжуанский АР стал первой экспериментальной площадкой по введению интегрированной модели 5-летнего профессионального обучения, предусматривающей возможность прямого перехода выпускников организаций СПО в организации высшего профессионального образования по схеме «3+2» или «2+3» [23, с. 166].

Двухлетнее региональное исследование взаимосвязей между производством и обучением показало, что в наименее развитых Западном и Центральном регионах КНР развитие СПО нуждается в постоянном контроле и помощи центра. Развитый Восточный регион Китая, наоборот, в условиях экспортно-ориентированного развития, активно сформировал модель тесного взаимодействия сфер производства и обучения. На основе результатов экспериментов, проводимых в разных местах, предполагается разработать каналы, позволяющие выпускникам организаций СПО продолжить образование в вузах по программам прикладного бакалавриата, а в дальнейшем и по программами академического бакалавриата. Подобная модель, как ожидается, откроет для молодых граждан новые возможности личностного и профессионального развития.

Нерешенные проблемы развития СПО

Несмотря на значительные успехи в развитии СПО, ряд проблем преодолеть пока не удалось, в том числе и тех, что были выделены ещё в Докладе Госсовета КНР 2009 г. Наиболее существенные нерешенные проблемы СПО и варианты их возможных решений суммированы в Таблице 2.

**Таблица 2. Нерешенные проблемы развития СПО
и рекомендации МБРР и АБР по их решению [9, с. 87–89; 10,
с. 148].**

Наиболее острые из нерешенных проблем СПО	Рекомендации наднациональных институтов развития
– фрагментарность управления организациями СПО и его недостаточная скоординированность	• координация решений по развитию СПО на макро- и местных уровнях; • учет не только политических целей, но и потребностей местной экономики
– невысокий уровень качества подготовки выпускников СПО	• значительное повышение уровня как общего, так и профессионального образования СПО;
– значительные разрывы в качестве общего и профессионального обучения в организациях СПО	• сужение разрывов в профессиональной подготовке в разного типа профессиональных колледжах и в разных районах страны, прежде всего между СПО во внутренних и западных районах страны
– недостаточный уровень подготовки преподавателей профессиональных предметов	• усовершенствование программ подготовки и повышения квалификации педагогов и инструкторов; • привлечение на работу квалифицированных специалистов из деловой и производственной сфер
– плохая материально-техническая база организаций СПО	• увеличение бюджетных и частных инвестиций в основные фонды организаций СПО
– негибкость программ и учебных планов СПО, не позволяющая своевременно учитывать изменения в запросах потенциальных нанимателей	• организация постоянного мониторинга запросов работодателей; • укрепление взаимодействий между организациями СПО и деловыми предприятиями; • предоставление компаниям, напрямую сотрудничающим с организациями СПО, налоговых преференций
– низкий уровень оплаты труда педагогов профессиональных предметов	• повышение уровня оплаты труда педагогов как минимум до уровня преподавателей общеобразовательных предметов; • распространение на педагогов-практиков пакетов социального страхования, которые гарантированы учителям общеобразовательных дисциплин

<p>— недостаточное участие частных поставщиков услуг профессиональной подготовки</p>	<ul style="list-style-type: none"> • введение единой системы лицензирования государственных и частных организаций профподготовки для расширения доступа к качественным программам подготовки; • введение унифицированной системы сертификации программ профессионального образования на основе образовательных кредитов
<p>— недостаточное развитие у выпускников СПО «мягких» навыков</p>	<ul style="list-style-type: none"> • изменение учебных планов для развития у учащихся способностей к творчеству; • пересмотр методов оценки учебных достижений учащихся

Выводы

Несмотря на то, что китайская система профессионального образования крупнейшая в мире по масштабам, пока она не в состоянии полностью удовлетворить запросы китайского бизнеса, особенно по подготовке квалифицированного персонала, востребованного предприятиями, относимыми к инновационным отраслям. Более того, как следует из среднесрочных планов развития ряда местных правительств Китая, именно на их ускоренное развитие в предстоящие годы будут направляться и бюджетные, и стимулируемые правительством частные инвестиции. И в этом плане особую актуальность приобретает формирование у выпускников СПО не только твердых, но и мягких навыков, в том числе умения постоянно учиться и адаптироваться к новым запросам и изменениям.

Система СПО в Китае в предстоящий период, по-видимому, претерпит серьезные изменения в соответствии с мерами, запланированными в *Программе 2*. В декабре 2020 г. министерством образования КНР совместно с министерством человеческих ресурсов и социального обеспечения был представлен новый обширный план реорганизации СПО в дополнение и развитие к уже реализуемым мерам. Но насколько это позволит улучшить профессиональную подготовку молодых граждан, справиться с отмеченными МБРР и АБР проблемами и устранить дефицит «синих воротничков» на рынке труда, покажет время.

Существующий дисбаланс и противоречия между представлениями работодателей и самих работников об уровне и качестве их подготовки, ценностными установками в обществе и потребностями рынка труда порождает неуверенность будущих специалистов в завтрашнем дне. Решение указанных проблем актуализирует задачу построения модели многоуровневого, многоступенчатого и многопрофильного непрерывного профессионального образования, отвечающего запросам как индивидуума, так и общества в целом.

Литература

1. Гулиева М. А. Профессиональное образование в КНР и перспективы его развития. // Азия и Африка сегодня, 2020, № 12, С. 51–57.
2. Зубкова Г. И., Тарасова Н. М. Тенденции развития профессионального образования в Китае // Вестник казанского технологического университета, 2014. Т. 17. № 12. С. 241–242.
3. Машкина О. А. Готовность трудовых ресурсов РФ и КНР к технологической модернизации. // Вестник Российского нового университета. Серия «Человек в современном мире». М.: РосНОУ. 2015, № 2. С. 27–36.
4. Машкина О. А. Профессиональное образование в КНР: экономические потребности и социальные ожидания. // Вестник Московского Университета Серия 20. Педагогическое образование. 2016. № 2. С. 38–52.
5. Фан Цзяньхуа. Развитие профессионального образования в КНР. Россия – Китай: тенденции развития образования в XXI в.: Сравнительный анализ. М.: Наука, 2019. С. 336–370.
6. A new era of education. China education development report 2018. Deloitte China, 2018. 68 p. [Электронный ресурс] URL: <https://www2.deloitte.com/cn/en/pages/technology-media-and-telecommunications/articles/new-era-of-education-china-education-development-report-2018.html> (Дата обращения: 18.12.2020).
7. An Introduction to Technical and Vocational Education in China: Implications for Comparative Research and Practice on Internships. Center for Research on College-Workforce Transitions Research Brief № 12, UW-Madison, 2020. 24 p. [Электронный ресурс] URL: http://ccwt.wceruw.org/documents/ccwt_report_An%20Introduction%20to%20Technical%20and%20Vocational%20Education%20in%20China.pdf (Дата обращения: 18.12.2020)
8. China-based Education saw 7 IPOs and 8 M&A in 2019H1. [Электронный ресурс] URL: <https://edtechchina.medium.com/china-based-education-saw-7-ipos-and-8-m-a-in-2019h1-e2cfb96c44d5> (Дата обращения: 18.12.2020)
9. Innovative China: New Drivers of Growth.– World Bank Group, Development Research Center of the State Council, the People’s Republic of China, 2019. 187 p. [Электронный ресурс] URL: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/833871568732137448/pdf/Innovative-China-New-Drivers-of-Growth.pdf> (Дата обращения: 18.12.2020)
10. Human Capital Development in the People’s Republic of China and India: Achievements, Prospects, and Policy Challenges. Asian Development Bank, 2015. 148 p. [Электронный ресурс] URL: <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/178614/human-capital-prc-india.pdf> (Дата обращения: 18.12.2020).
11. Liu Y. Enterprises involved in TVET: Chinese experiences. Presentation Delivered at the 8th International Skills Forum: Future of Skills and Jobs in the Age of Digital Disruption, Asian Development Bank, 2019. 27–29 August 2019,

Manila. 12 p. [Электронный ресурс] URL: <https://events.development.asia/system/files/materials/2019/08/201908-enterprises-involved-tvet-chinese-experiences.pdf> (Дата обращения: 18.12.2020)

12. *Maruyama A.* TVET System Reform and Development un the PRC. In: Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects. ADB; Springer. 2020, Vol.55. p. 142–152. URL: https://www.researchgate.net/publication/346003046_TVET_System_Reform_and_Development_in_the_PRC (Дата обращения: 18.12.2020)

13. People's Republic of China. Education at Glance. OECD Country Note. 2019. 5 p. [Электронный ресурс] URL: https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_CHN.pdf (Дата обращения: 18.12.2020).

14. *Zhu Julie.* China East Education raises \$625 million in world's biggest education IPO. URL: <https://www.reuters.com/article/us-china-east-edu-ipo-idUSKCN1T6017> (Дата обращения: 18.12.2020).

15. 教育蓝皮书。中国教育发展报告, 2019. [Blue Book of Education. Annual Report on China's Education, 2019]. Beijing: Social Sciences Academic Press, 2019. 364 p.

16. 中国统计年鉴 2019 [China Statistical Yearbook 2019]. Beijing: China Statistics Press, 2019. E.21–1. [Электронный ресурс] URL: [中国统计年鉴2019. \(stats.gov.cn\)](http://stats.gov.cn) (Дата обращения: 18.12.2020)

17. 关于联合国国际认证协会合作函. 2019, Nov.17 [Letter of cooperation with the United International Certification Association]. [Электронный ресурс] URL: https://m.sohu.com/a/194663399_100028507/ (Дата обращения: 18.12.2020)

18. 职业教育国家教学标准 [National Teaching Standards for Vocational Education]. [Электронный ресурс] URL: http://www.moe.gov.cn/s78/A07/zcs_ztzl/2017_zt06 (Дата обращения: 18.12.2020)

19. Notice of the Ministry of Education on in-depth study and implementation of the National Vocational Education Reform Implementation Program. [Электронный ресурс] URL: [中华人民共和国教育部政府门户网站 \(moe.gov.cn\)](http://www.moe.gov.cn) (Дата обращения: 18.12.2020).

20. Notice of the State Council on the issuance of the Implementation Plan for the Reform of National Vocational Education 2019. URL: [国务院关于印发国家职业教育改革实施方案的通知 \(国发〔2019〕4号\)_政府信息公开专栏 \(www.gov.cn\)](http://www.gov.cn) (Дата обращения: 18.12.2020)

21. Opinions on the implementation of the National Model School Construction Plan for the Reform and Development of Secondary Vocational Education. URL: [教职成\[2010\]9号 关于实施国家中等职业教育改革发展示范学校建设计划的意见 - 百度文库 \(baidu.com\)](http://www.baidu.com) (Дата обращения: 18.12.2020).

22. Outline of the national program for medium and long term educational reform and development (2010–2020 years). URL: [新华社授权发布《国家中长期教育改革和发展规划纲要\(2010—2020年\)》_教育部门户网站_MOE.GOV.CN](http://www.moe.gov.cn) (Дата обращения 18.12.2020)

23. 中国教育黄皮书 2013. [Yellow Book of Education in China 2013]. Wuhan: Hubei Education Publishing House, 2013. 312 p.

24. 中国教育黄皮书 2018. [Yellow Book of Education in China 2018]. Wuhan: Hubei Education Publishing House, 2018. 350 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Кузнецова Валентина Вильевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры мировой экономики и управления внешнеэкономической деятельностью факультета государственного управления МГУ имени М. В. Ломоносова, E-mail: vkuz_55@mail.ru

Машкина Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры китайской филологии ИСАА МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: oliya-m@yandex.ru E-mail: oliya-m@yandex.ru

VOCATIONAL SECONDARY EDUCATION IN CHINA IN 2010: TRENDS AND DILEMMAS

V. V. KUZNETSOVA, O. A. MASHKINA

Vocational secondary education is a weak link in the Chinese education system. The low effectiveness of capital investments in its development shows the need to modernize professional training on an updated conceptual basis, that must be created with the involvement of scientific and pedagogical experts, representatives of the business world and manufacturing companies in innovative areas of the Chinese economy. The article analyzes the problems and tasks of the development of vocational education in the context of the goals set for implementation in China by the middle of the XXI century. The analysis suggests that such measures for the reorganization of secondary vocational education as the introduction of general vocational education standards integrated with international vocational training systems; strengthening and expanding the channels of interaction of educational organizations with business structures, enterprises, potential employers, etc., will improve the quality of education, increase the attractiveness of vocational education and provide the country's economy with highly demanded qualified personnel.

Keywords: vocational education; digital economy; innovation; China.

References

1. Gulieva M. A. Professional'noe obrazovanie v KNR i perspektivy` ego razvitiya. Aziya i Afrika segodnya, 2020, № 12, pp. 51–57.

2. Zubkova G. I., Tarasova N. M. Tendencii razvitiya professional'nogo obrazovaniya v Kitae. Vestnik kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta, 2014. T. 17. № 12. pp. 241–242.

3. Mashkina O. A. Gotovnost` trudovy`x resursov RF i KNR k tekhnologicheskoy modernizacii. Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya «Chelovek v sovremennom mire». Moscow: RosNoU, 2015. № 2. pp. 27–36.

4. Mashkina O. A. Professional`noe obrazovanie v KNR: e`konomicheskie potrebnosti i social`ny`e ozhidaniya. Vestnik Moskovskogo Universiteta Ser.20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2016. № 2. pp. 38–52.

5. Fan Czzyan`xua. Razvitie professional`nogo obrazovaniya v KNR. Rossiya – Kitaj: tendencii razvitiya obrazovaniya v XXI v.: Sravnitel`ny`j analiz. Moscow: Nauka, 2019. pp. 336–370.

6. A new era of education. China education development report 2018. Deloitte China, 2018. 68 p. [jelektronnyj resurs] URL: <https://www2.deloitte.com/cn/en/pages/technology-media-and-telecommunications/articles/new-era-of-education-china-education-development-report-2018.html> (Accessed 18.12.2020)

7. An Introduction to Technical and Vocational Education in China: Implications for Comparative Research and Practice on Internships. Center for Research on College-Workforce Transitions Research Brief № 12, UW-Madison, 2020. 24 p. [jelektronnyj resurs] URL: http://ccwt.wceruw.org/documents/ccwt_report_An%20Introduction%20to%20Technical%20and%20Vocational%20Education%20in%20China.pdf (Accessed 18.12.2020).

8. China-based Education saw 7 IPOs and 8 M&A in 2019H1. [jelektronnyj resurs] URL: <https://edtechchina.medium.com/china-based-education-saw-7-ipos-and-8-m-a-in-2019h1-e2cfb96c44d5> (Accessed 18.12.2020).

9. Innovative China: New Drivers of Growth. World Bank Group, Development Research Center of the State Council, the People's Republic of China, 2019. 187 p. [jelektronnyj resurs] URL: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/833871568732137448/pdf/Innovative-China-New-Drivers-of-Growth.pdf> (Accessed 18.12.2020)

10. Human Capital Development in the People's Republic of China and India: Achievements, Prospects, and Policy Challenges. Asian Development Bank, 2015. 148 p. [jelektronnyj resurs] URL: <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/178614/human-capital-prc-india.pdf> (Accessed 18.12.2020)

11. Liu Y. Enterprises involved in TVET: Chinese experiences. Presentation Delivered at the 8th International Skills Forum: Future of Skills and Jobs in the Age of Digital Disruption, Asian Development Bank, 2019. 27–29 August 2019, Manila. 12 p. URL: <https://events.development.asia/system/files/materials/2019/08/201908-enterprises-involved-tvet-chinese-experiences.pdf> (Accessed 18.12.2020)

12. Maruyama A. TVET System Reform and Development un the PRC. In: Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects. ADB; Springer. 2020, Vol.55. p. 142–152. URL: https://www.researchgate.net/publication/346003046_TVET_System_Reform_and_Development_in_the_PRC (Accessed 18.12.2020)

13. People's Republic of China. Education at Glance. OECD Country Note. 2019. 5 p. URL: https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_CHN.pdf (Accessed 18.12.2020)

14. Zhu Julie. China East Education raises \$625 million in world's biggest education IPO. URL: <https://www.reuters.com/article/us-china-east-edu-ipo-idUSKCN1T6017> (Accessed 18.12.2020).

15. 教育蓝皮书。中国教育发展报告, 2019. [Blue Book of Education. Annual Report on China's Education, 2019]. Beijing: Social Sciences Academic Press, 2019. 364 p. (In Chinese)

16. 中国统计年鉴 2019 [China Statistical Yearbook 2019]. Beijing: China Statistics Press, 2019. E.21–1. [jelektronnyj resurs] URL: 中国统计年鉴 2019 (stats.gov.cn) (Accessed 18.12.2020)

17. 关于联合国际认证协会合作函. 2019, Nov.17 [Letter of cooperation with the United International Certification Association]. [jelektronnyj resurs] URL: https://m.sohu.com/a/194663399_100028507/ (Accessed 18.12.2020)

18. 职业教育国家教学标准 [National Teaching Standards for Vocational Education]. URL: http://www.moe.gov.cn/s78/A07/zcs_ztzl/2017_zt06 (дата обращения: 18.12.2020)

19. Notice of the Ministry of Education on in-depth study and implementation of the National Vocational Education Reform Implementation Program. URL: 中华人民共和国教育部政府门户网站 (moe.gov.cn) (Accessed 18.12.2020)

20. Notice of the State Council on the issuance of the Implementation Plan for the Reform of National Vocational Education 2019. URL: 国务院关于印发国家职业教育改革实施方案的通知 (国发〔2019〕4号) _政府信息公开专栏 (www.gov.cn) (Accessed 18.12.2020)

21. Opinions on the implementation of the National Model School Construction Plan for the Reform and Development of Secondary Vocational Education. URL: 教职成〔2010〕9号 关于实施国家中等职业教育改革发展示范学校建设计划的意见 - 百度文库 (baidu.com) (Accessed 18.12.2020)

22. Outline of the national program for medium and long term educational reform and development (2010–2020 years). URL: 新华社受权发布《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》_教育部门户网站_MOE.GOV.CN (Accessed 18.12.2020)

23. 中国教育黄皮书 2013. [Yellow Book of Education in China 2013]. Wuhan: Hubei Education Publishing House, 2013. 312 p. (In Chinese)

24. 中国教育黄皮书 2018. [Yellow Book of Education in China 2018]. Wuhan: Hubei Education Publishing House, 2018. 350 p. (In Chinese)

About the Authors

Kuznetsova Valentina V.– PhD in History, Associate Professor of World Economy and Foreign Economic Activities Management Subdepartment, State Administration Department, Moscow State University. E-mail: vkuz_55@mail.ru

Mashkina Olga A.– PhD in Pedagogic science, Associate Professor of the Chinese Philology Department, Institute of Asian and African Studies, Moscow State University. E-mail: oliya-m@yandex.ru

В. Г. Гладких

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ

(кафедра общей и профессиональной педагогики Оренбургского государственного университета; e-mail: gladwal@yandex.ru)

Психолого-педагогическая компетентность выступает одним из ключевых результатов подготовки магистров нефтегазовой отрасли. Необходимость её формирования обусловлена спецификой предстоящей профессиональной деятельности выпускников магистратуры, которая с одной стороны включает инженерно-технические задачи, а с другой предполагает межличностное взаимодействие с сотрудниками, реализуемое с применением психолого-педагогических методов и требующее владения ими. Актуальность проблемы формирования данной компетентности студентов рассматривается в современных зарубежных и отечественных исследованиях. Методологическими основаниями формирования рассматриваемой компетентности, предоставляющими возможность актуализации психолого-педагогической подготовки будущего магистра нефтегазовой отрасли, являются целевой и деятельностный подходы. Взаимосвязь целей и психолого-педагогических методов профессиональной деятельности будущих магистров нефтегазовой отрасли отображена в таблице. В статье представлена методическая характеристика дисциплины «Современные психолого-педагогические теории и методы в профессиональной деятельности», реализуемой в Оренбургском государственном университете. Она предполагает освоение обучающимися установочного, личностного и технологического этапов, каждый из которых включает практикоориентированные задания, направленные на применение студентами данных методов. Реализация установочного этапа предполагает расширение знаний о психолого-педагогических теориях, осознании значимости соответствующих им методов в профессиональной деятельности сотрудников нефтегазовой отрасли. Личностный этап формирования психолого-педагогической компетентности будущих магистров нефтегазовой отрасли включает функциональную конкретизацию рассматриваемых методов. Целью технологического этапа выступает характеристика использования совокупности психолого-педагогических методов в практической деятельности. Практическая значимость статьи состоит в возможности использования методики формирования психолого-педагогической компетентности будущих магистров нефтегазовой отрасли, обеспечивающей актуализацию данного аспекта подготовки студентов магистратуры.

Ключевые слова: компетенция; сущность психолого-педагогической компетентности; магистр нефтегазовой отрасли; психолого-педагогические методы; учебная дисциплина.

Необходимость психолого-педагогической подготовки будущих магистров нефтегазовой отрасли обусловлена особенностями предстоящей профессиональной деятельности. Трудоустройство выпускников данного

профиля предполагает соответствие образовательных результатов требованиям рынка труда к руководителям и специалистам, а трудовые функции предполагают коммуникацию с сотрудниками. Актуальность формирования психолого-педагогической компетентности современных руководителей и специалистов нефтегазовой отрасли подтверждена исследователями Н. А. Тимошук и Е. А. Рябиновой. Они охарактеризовали результаты экспертной оценки значимости соответствующих компетенций технических специалистов в предстоящей профессиональной деятельности, в том числе выпускников магистратуры. Оценивание производилось работодателем данной отрасли [15]. Их профессиональная деятельность, с одной стороны, преимущественно осуществляется в системе «человек-техника», а с другой – включает решение производственных задач, предполагающих владение психолого-педагогическими компетенциями, ориентированными на взаимодействие с персоналом отрасли.

В настоящее время профессиональное образование, в том числе будущих магистров нефтегазовой отрасли, определяется компетентностным подходом, и, соответственно, освоением совокупности компетенций. В научной литературе сущность понятия «компетенция» характеризуется неоднозначно. Зарубежные исследователи, в частности М. Egaut, трактуют его как способность личности к практическому выполнению задач и ролей, направленных на достижение ожидаемого результата [20]. Ученый М. Mulder характеризует компетенцию как «интегрированный набор способностей», основанный на взаимосвязи знаний, навыков и отношений [25]. Согласно мнению R. W. White, смысл компетенции заключается в превалировании способностей к эффективному выполнению практической деятельности [27].

В отечественной науке одни ученые рассматривают компетенцию как взаимосвязь знаний, умений и владений. Другие исследователи включают в её сущность мотивы деятельности, а третьи – условия проявления [4]. Таким образом, сущность рассматриваемого феномена характеризуется двумя ключевыми признаками, определяющими способность личности к выполнению деятельности: личностным и деятельностным: первый включает необходимые профессионально-значимые качества и свойства личности; второй воплощается в конкретных практических действиях, направленных на выполнение профессиональных задач. Данные признаки представлены в содержании психолого-педагогической компетентности.

Проблема психолого-педагогической компетентности охарактеризована в определенных аспектах в современных отечественных исследованиях. Так, Л. В. Орнина, И. В. Кашуба, И. В. Самарокова рассматривают понятие «психолого-педагогическая компетентность студентов вуза» как «... сложное интегративное качество, определяющее способность к овладению профессионально-значимыми компетенциями, а также высоким уровнем профессиональной и психологической культуры и грамотности,

способствующих построению эффективных межличностных отношений применительно к любой социальной группе или профессиональной организации» [8, с. 318]. В таком контексте речь идет о коммуникативных умениях. Исследователи I. D. Belonovskaya, D. A. Kiryakov, A. E. Shukhman считают инфокоммуникационные умения одним из значимых элементов универсальных компетенций современного инженера [19]. Иными словами, психолого-педагогическая компетентность выступает основой успешного обучения в образовательном пространстве вуза, а в предстоящей профессиональной деятельности – стержнем результативной межличностной коммуникации. Вместе с тем представленная характеристика психолого-педагогической компетентности ограничивает её миссию в предстоящей профессиональной деятельности преимущественно коммуникативной функцией.

Попытка конкретизации других профессиональных аспектов рассматриваемой компетентности предпринята Н. В. Иванушкиной. Она полагает, что важной характеристикой является готовность к творческой реализации психолого-педагогических знаний и навыков в профессиональной деятельности [5]. Исследователи А. И. Рудской, А. И. Боровков, П. И. Романов и др. считают педагогические компетенции неотъемлемым элементом подготовки магистров, позволяющим целесообразно влиять на сотрудников в процессе решения профессиональных задач, а также успешно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность [12]. Соответственно, творческая реализация психолого-педагогических знаний и навыков связывается с применением в нестандартных условиях, в профессиональной среде отраслевых организаций и предприятий.

Профессиональная деятельность руководителей и специалистов помимо технологической (инженерной) миссии, неизбежно включает работу с персоналом, его обучением, повышением квалификации. По существу речь идет о значимости психолого-педагогических знаний. Они позволяют осуществлять профессиональные функции на качественно более высоком уровне, поскольку связаны с воспитанием и развитием сотрудников, владением педагогическими знаниями. Успешная профессиональная адаптация, деловое общение, конструктивное взаимодействие требуют, в свою очередь, психологической подготовки.

Итак, психолого-педагогическая компетентность включает владение определенными умениями. Л. В. Оринина, И. В. Кашуба, Н. В. Дёрина, Е. И. Рабина полагают, что содержание рассматриваемой компетентности будущего магистра включает «способность к освоению базового материала психолого-педагогического блока, умение оперировать полученными знаниями и уместно применять их на практике, владение полученными навыками в условиях конкретной межличностной, профессиональной и педагогической деятельности» [9, с. 130]. Соответственно, психолого-педагогическая компетентность обладает как универсальными,

так и специфическими характеристиками деятельности в границах рассматриваемой нефтегазовой отрасли.

Одной из особенностей профессиональной деятельности руководителей и специалистов нефтегазовой отрасли является её сопряженность с профессиональными рисками. Исследователи Т. А. Olkhovaуа, L. P. Reryakh полагают, что неотъемлемым результатом профессиональной подготовки персонала данной отрасли выступает формирование умений управления рисками, действий по их предупреждению, а также ликвидации негативных последствий опасных производственных ситуаций [26]. Реализация указанных умений связана как с практическими действиями, так и с эмоциональным отношением работника к перманентному присутствию риска, а также способностью работника к самостоятельному регулированию психологического состояния. К примеру, Y. Korneeva, A. Yurjeva, N. Simonova и др. рассматривают проблему формирования психологической готовности работников нефтегазовой отрасли к профессиональной деятельности в неблагоприятных климатогеографических условиях, а также на опасных производственных объектах, заключающейся в формировании адаптационных стратегий личности [21; 22]. Соответственно, ответственность за безопасность и качество процесса и результатов труда как личных, так и коллектива, требует владения умениями саморегуляции и профессионального саморазвития. Они, как известно, формируются и усваиваются в условиях специально организованной подготовки руководителей и специалистов нефтегазовой отрасли.

Педагогический аспект психолого-педагогической компетентности связан с другой группой профессиональных умений. Так, И. Н. Погожина и Т. А. Подольская представляют систему обобщенных базовых педагогических умений, востребованных в системе повышения квалификации, переобучения работников отрасли разного статуса: рабочих, специалистов среднего звена, инженерно-технических кадров. Как известно, подобная деятельность осуществляется также практикующими высококвалифицированными сотрудниками отрасли, руководителями отдельных подразделений. Соответственно, в перечне базовых обобщенных педагогических умений представлены умения формулировать цели обучения, отбирать и структурировать типы учебного содержания, а также подбирать современные обучающие технологии, получать и давать обратную связь в образовательном процессе и оценивать результаты обучения [10]. Они формируются в процессе подготовки магистров, овладевающих одновременно отраслевыми технологическими знаниями (инженерный профиль) и психолого-педагогическими (педагогический профиль). Такая подготовка позволяет успешно осуществлять непосредственные технологические функции, сочетая деятельность с работой с персоналом: подчиненными или работниками, повышающими профессиональную квалификацию.

Профессиональными задачами будущих магистров считаются также осуществление стажировки, аттестации на соответствие занимаемой должности сотрудников, организация повышения их квалификации, участие в заседаниях аттестационных и квалификационных комиссий профессиональных образовательных организаций. Такая деятельность также является профессионально-педагогической и требует освоения данных умений. Таким образом, инструментом выполнения представленных задач профессиональной деятельности руководителей и специалистов нефтегазовой отрасли выступает психолого-педагогическая компетентность, а её основой выступают знания о личности, её развитии.

Методологическими основаниями формирования рассматриваемой компетентности, предоставляющими возможность актуализации психолого-педагогической подготовки будущего магистра, выступают целевой и деятельностный подходы. Целевой предполагает четкое формулирование цели деятельности, определение соответствующих ей методов и средств воплощения в результат. В нашем контексте психолого-педагогические методы рассматриваются как способы достижения целей профессиональной деятельности будущих магистров нефтегазовой отрасли, а способность к их целесообразному применению – ключевой характеристикой психолого-педагогической компетентности. Деятельностный подход характеризуется приоритетом субъектности обучающегося, обеспеченной интерактивным взаимодействием преподавателя и студентов магистратуры. Соответственно, актуализация психолого-педагогической подготовки достигается во включении будущих магистров нефтегазовой отрасли в деятельность, предполагающую использование психолого-педагогических методов.

Для формирования психолого-педагогической компетентности магистров нефтегазовой отрасли в содержание их профессиональной подготовки в Оренбургском государственном университете в 2019 г. включена дисциплина «Современные психолого-педагогические теории и методы в профессиональной деятельности». Она интегрирует несколько аспектов: научное познание как предмет методологического анализа; педагогика в профессиональной деятельности; психология в профессиональной деятельности; методологическая сущность теории и её признаки; характеристика психолого-педагогических теорий в профессиональной деятельности; функциональное назначение методов в профессиональной деятельности; теоретические методы; специальные психологические методы в профессиональной деятельности; педагогические методы в профессиональной деятельности. Освоение первых трех аспектов расширяет границы знаний о содержании психолого-педагогических теорий. Целью, объединяющей вторую триаду, выступает конкретизация назначения психолого-педагогических знаний в профессиональной деятельности будущих магистров нефтегазовой отрасли. Наконец, три

заключительных аспекта ориентированы на контекстное использование психолого-педагогических методов в практической деятельности.

Разработка содержания дисциплины производилась с позиции значимости конкретных психолого-педагогических теорий и методов в предстоящей профессиональной деятельности будущих магистров нефтегазовой отрасли. Согласно мнению В. Меуер, ведущим требованием к содержанию учебного материала в разработке учебных дисциплин выступает «не старое, не новое, а полезное» [24]. В этой связи анализ фундаментальных работ А. М. Новикова, С. Я. Батышева [7; 17] и современных исследований [2; 3; 6; 11; 14; 16; 18] позволил определить возможности психолого-педагогических методов в реализации целей предстоящей профессиональной деятельности магистров нефтегазовой отрасли. Так, Т. О. Соловьёвой представлен алгоритм разработки кейса для оценки психолого-педагогической компетентности [13]. О. В. Брусником и Е. А. Муратовой охарактеризована совокупность интерактивных методик, способствующая освоению профессиональных компетенций будущими специалистами нефтегазовой отрасли: деловые игры, круглый стол, мозговой штурм, case-study [1]. Взаимосвязь целей и психолого-педагогических методов предстоящей профессиональной деятельности магистров нефтегазовой отрасли представлена в Табл.

Таблица. Взаимосвязь целей и психолого-педагогических методов профессиональной деятельности будущих магистров нефтегазовой отрасли

№	Цели профессиональной деятельности	Психолого-педагогические методы
1	Разработка и внедрение инноваций в нефтегазовой отрасли	– теоретические и эмпирические методы исследования; – методы мотивации и стимулирования; – методы саморазвития
2	Эффективное управление коллективом	– методы воспитания; – методы мотивации и стимулирования; – методы организации психических познавательных процессов
3	Стажировка сотрудников	– методы теоретического и практического обучения; – активные и интерактивные методы обучения; – методы контекстного обучения; методы проектного обучения
4	Повышение квалификации сотрудников	– методы теоретического и практического обучения; – методы воспитания; – мотивации и стимулирования

5	Педагогическая деятельность в профессиональных образовательных организациях в качестве преподавателя профильных дисциплин, представителя работодателя и (или) руководителя производственного обучения	<ul style="list-style-type: none"> – методы теоретического и практического обучения; – активные и интерактивные методы обучения; – методы контекстного обучения; – методы проектного обучения; – методы организации психических познавательных процессов
6	Управление психологическим состоянием работника, в том числе в неблагоприятных и экстремальных условиях труда	<ul style="list-style-type: none"> – методы саморегуляции; – методы самовоспитания; – методы организации психических процессов
7	Самосовершенствование личности в профессиональной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – методы саморазвития; – методы самовоспитания; – методы организации психических познавательных процессов

Очевидно, что профессиональная деятельность будущих магистров предполагает их психолого-педагогическую компетентность, включающую владение соответствующими методами, формируемое в освоении характеризуемой учебной дисциплины. Согласно мнению М. V. Makhmutova, L. Z. Davletkireeva и др. ученых, взрослые обучающиеся, в том числе студенты магистратуры, обладают некоторым опытом профессиональной деятельности, который целесообразно использовать в образовательном процессе [23]. Соответственно, формирование психолого-педагогической компетентности производится с использованием интерактивных образовательных технологий, обеспечивающих приоритет субъектности будущих магистров нефтегазовой отрасли.

Процесс освоения учебной дисциплины «Современные психолого-педагогические теории и методы в профессиональной деятельности» предполагает определенную этапность формирования рассматриваемой компетентности. Её составляют установочный, личностный, технологический этапы. Цель установочного этапа состоит в расширении знаний о психолого-педагогических теориях, осознании значимости соответствующих им методов в профессиональной деятельности сотрудников нефтегазовой отрасли. «Круглый стол» подтвердил свою эффективность в качестве частного эффективного интегративного способа реализации

указанной цели. Он стал результатом выполнения определенного задания, адресованного будущим магистрам: подготовить электронную презентацию и устный комментарий на тему «Применение конкретного педагогического (психологического – в зависимости от предпочтений) метода в решении контекстных профессиональных задач руководителей (специалистов) нефтегазовой отрасли». В соответствии с условием каждый обучающийся предварительно готовит по своему выбору задание, ориентируясь на доступные источники. Регламент презентации составляет не более семи минут, остальные студенты группы по итогам предоставляемой информации готовят вопросы проблемного контекста, затем обсуждают предложенные варианты, а их оценка производится коллегиально. Таким образом формировался осознанный выбор психолого-педагогических методов и их применения в профессиональной деятельности будущих магистров нефтегазовой отрасли.

Освоение *личностного этапа* формирования психолого-педагогической компетентности обучающихся связывается с функциональной конкретизацией психологических методов. Реализация данного этапа осуществлялась как на лекционных, так и на практических занятиях в формате психологической мастерской. Как известно, она интегрирует различные психолого-педагогические методы: организации психических процессов, саморегуляции психического состояния, саморазвития личности. Проведение психологической мастерской усматривает также предварительную подготовку и выполнение будущими магистрами нефтегазовой отрасли задания: выбрать и самостоятельно изучить отдельные психологические методики, применимые в профессиональной деятельности. Выбор методики согласовывался с преподавателем, который оценивал её соответствие определенным требованиям. Во-первых, психологическая методика должна быть простой в исполнении. Во-вторых, её содержание – понятным и доступным работнику вне зависимости от квалификации. В-третьих, психологическая методика должна быть применимой в условиях профессиональной деятельности в нефтегазовой отрасли: шум бурового оборудования, вибрация, невозможность уединения и изоляции при вахтовом методе труда. В-четвертых, методики не должны повторяться в группе студентов магистратуры. Преподаватель осуществлял группировку выбранных обучающимися методик, определял порядок выступления студентов, т.е. выполнял функции организатора, а взаимообучение составляло педагогическую доминанту психологической мастерской. В результате усваивались разные методики, осуществлялась рефлексия и оценка перспективной значимости результатов занятия в предстоящей профессиональной деятельности.

Наконец, *технологический этап* связывается с характеристикой использования совокупности психолого-педагогических методов в практической

деятельности. Его ключевым аспектом выступало качественное освоение психолого-педагогических компетенций, необходимых в педагогической деятельности будущих магистров нефтегазовой отрасли. Определенная подготовка к реализации такой цели осуществлялась на предыдущих этапах: формировались навыки выступления перед аудиторией, ведения групповой дискуссии, освоение психологических методов в мастерских и оценка результатов обучения. Другим неотъемлемым элементом предполагаемой педагогической деятельности магистров нефтегазовой отрасли стало участие в разработке программ профессионального обучения и дополнительного профессионального образования, реализуемое во взаимодействии с профессиональными образовательными организациями. Соответственно, предлагалось выполнить задание: выбрать программу профессионального обучения рабочих или повышения квалификации специалистов нефтегазовой отрасли из представленных на сайтах профессиональных образовательных организаций. По материалам отобранных программ выполнялось задание: оценить соответствие содержания программы требованиям нефтегазового производства: сформулировать замечания к её содержанию и внести конструктивные предложения по их устранению. Данный этап предусматривает взаимодействие обучающихся с малой группой из четырех студентов – потенциальных «экспертов». Далее производится обмен результатами выполненного задания в малых группах и между ними, предоставлялись отчеты с их последующей коррекцией. Процесс устранения замечаний сопровождался коммуникацией с «экспертами», направленной на согласование изменений и утверждение скорректированной программы. В завершение технологического этапа будущими магистрами нефтегазовой отрасли самостоятельно осуществлялась оценка результатов выполненного задания в процессе группового обсуждения соответствующего опыта решения одной из задач педагогической деятельности.

Таким образом, актуализация психолого-педагогической подготовки будущих магистров нефтегазовой отрасли достигается включением обучающихся в деятельность по использованию психолого-педагогических методов, направленных на решение профессиональных задач. Целесообразность психологических методов в данном контексте заключается в их применении в управлении коллективом и регуляции персонального состояния субъектов труда, эффективной коммуникации, а также саморазвитии личности в профессиональной деятельности. Необходимость владения педагогическими методами обусловлена участием в деятельности профессиональных образовательных организаций, стажировкой сотрудников и их аттестации на соответствие занимаемой должности. Конкретизация взаимосвязи целей предстоящей профессиональной деятельности будущих магистров нефтегазовой отрасли и психолого-педагогических методов наглядно отобрано в таблице.

Формирование психолого-педагогической компетентности студентов магистратуры предусматривает изучение дисциплины «Современные психолого-педагогические теории и методы в профессиональной деятельности». Процесс её освоения включает установочный, личностный, технологический этапы, связанные с приобретением опыта реализации отдельных аспектов психолого-педагогической деятельности в процессе выполнения студентами магистратуры практикоориентированных заданий. Освоение установочного этапа заключается в актуализации психолого-педагогических знаний в подготовке и проведении «круглого стола», т.е. соучастии в преподавании учебной дисциплины. Содержание личностного этапа характеризуется применением психологических методов, интегрированных в проведении психологической мастерской. Технологический этап предназначен для формирования практических действий обучающихся по разработке и экспертизе программ профессионального обучения и повышения квалификации. Оценивание результатов освоения каждого из этапов производится в интерактивном коллегиальном взаимодействии обучающихся. Реализация данной программы предоставляет возможность подготовки магистров нефтегазовой отрасли, способных к решению полифункциональных профессиональных задач, объединяющих инженерно-технические и психолого-педагогические аспекты.

Литература

1. Брусник О.В., Муратова Е. А. Методология формирования профессиональных компетенций в области нефтегазового дела // Высшее образование в России. 2017. № 8/9 (215). С. 43–49.
2. Вербицкий А.А. О категориальном аппарате теории контекстного образования // Высшее образование в России. 2017. № 6 (213). С. 57–67.
3. Гладкова М.Н., Ваганова О. И., Прохорова М. П. Реализация дискуссионных образовательных технологий в учебном процессе вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 66–68.
4. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е. М. Оценивание компетенций: проблемы и решения // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 43–52.
5. Иванушкина Н. В. Формирование психолого-педагогической компетентности студентов-математиков // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25, № 1. С. 70–75.
6. Красавина Ю.В., Шихова О. Ф. Метод электронных междисциплинарных проектов как эффективная форма организации самостоятельной работы студентов вуза // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 1. С. 160–176.
7. Новиков А. М. Общие эмпирические методы исследования // Эксперимент и инновации в школе. 2010. № 1. С. 2–9.

8. *Оринина Л.В., Кащуба И. В., Самарокова И. В.* Формирование психолого-педагогической компетентности студентов вуза средствами тренинговой работы // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 316–326.

9. *Оринина Л.В., Кащуба И. В., Дёрина Н. В., Рабина Е. И.* Современные педагогические подходы в системе инженерного образования // Высшее образование в России. 2019. № 6. С. 129–137.

10. *Погожина И.Н., Подольская Т. А.* Деятельностный подход к формированию психолого-педагогической компетенции преподавателя // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2018. № 4. С. 58–71.

11. *Репях Л. П.* Моделирование и реализация подготовки персонала нефтегазовой отрасли к ситуации производственного риска // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. № 1 (224). С. 94–100.

12. *Рудской А.И., Боровков А. И., Романов П. И., Колосова О. В.* Общепрофессиональные компетенции современного российского инженера // Высшее образование в России. 2018. № 2 (220). С. 5–18.

13. *Соловьёва Т. О.* Конструирование оценочных кейсов по психолого-педагогической компетенции в формате ЕФОМ // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 8 (151). С. 16–19.

14. Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени: коллективная монография / Под ред. Ю. П. Зинченко, В. И. Моросановой. М.: Изд-во: Психологический институт Российской академии образования. 2020. 472 с.

15. *Тимошук Н.А., Рябинова Е. А.* Психолого-педагогическая подготовка обучающихся технических университетов в многоуровневом образовании // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2018. Т. 20, № 5. С. 47–52.

16. *Щукина М. А.* Психология саморазвития личности: монография. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета. 2015. 348 с.

17. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х томах / Под ред. С. Я. Батышева. М.: АПО, 1998. 568 с.

18. *Bakholskaya N.A., Orinina L. V., Kashuba I. V., Ovsyannikova E. A., Vedeneeva O. A.* Formation of civil competence of students in a multicultural environment // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. International Conference. Tomsk, National Research Tomsk Polytechnic University, 2017. С. 43–50.

19. *Belonovskaya I.D., Kiryakov D. A., Shukhman A. E., Kolga V. V., Ezhova T. V.* Infocommunication skills as part of universal competencies of transport engineers // Contemporary Dilemmas: Education, Politics and Values. 2019. Vol. 6., № S3. P. 9.

20. *Eraut M.* Concepts of Competence // Journal of Interprofessional Care. 1998. № 12. P. 127–139.

21. Korneeva Y., Simonova N., Tyulyubaeva T. Analysis of the dangers of professional situations for oil and gas workers of various professional groups in the Arctic // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2019. Vol. 787. P. 535–540.

22. Korneeva Y., Yurjeva A., Simonova N. Development of psychological readiness for oil and gas in the arctic conditions // *SPE Symposium: Asia Pacific Health, Safety, Security, Environment and Social Responsibility 2019*. 2019. P. 225–229.

23. Makhmutova M.V., Davletkireeva L. Z., Laktionova Yu.S., Belousova I. D., Savinova Yu.A., Samarokova I. V. Training of IT-specialists within the university information-educational environment // *International Journal of Advanced Biotechnology and Research*. 2017. T. 8. № 2. C. 753–761.

24. Meyer B. How to improve memory // *Progressive Psychological Techniques*. New York University Press. 2016. P. 23–26.

25. Mulder M. The Concept of Competence: Blessing or Curse? // *Innovations or Competence Management* / Eds. I. Torniaainen, S. Mahlamäki-Kultanen, P. Nokelainen, P. Ilesley. Lahti: Lahti University of Applied Sciences, 2011. P. 11–24.

26. Olkhovaya T.A., Repyakh L. P. System components of social safety in the educational environment // *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*. 2018. Vol. 8., № 6. P. 249–264.

27. White R. W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence // *Psychological Review*. 1959. № 66. P. 297–333.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Гладких Валентина Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики Оренбургского государственного университета. E-mail: gladwal@yandex.ru

UPDATING OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF MASTERS IN THE OIL AND GAS INDUSTRY

V. G. GLADKIKH

The psychological and pedagogical competence is one of the key results of the preparation of masters in the oil and gas industry. The need for its formation is due to the specifics of the upcoming professional activities of graduates of the master's degree, which on the one hand includes engineering and technical tasks, and on the other involves interpersonal interaction with employees, implemented using psychological and pedagogical methods and requiring proficiency in them. The relevance of the problem of forming this competence of students is considered in modern foreign and domestic studies. The methodological foundations of the formation of the competence under consideration, which provide an opportunity to update the psychological and pedagogical training of the future master of the oil and gas industry, are the target and activity approaches. The relationship between the goals and psychological and pedagogical methods of professional activity of future masters of the oil and gas industry is shown in the table. The article presents

the methodological characteristics of the discipline «Modern psychological and pedagogical theories and methods in professional activity», implemented at the Orenburg State University. It involves the development of students of the installation, personal and technological stages, each of which includes practice-oriented tasks aimed at the application of these methods by students. The implementation of the installation stage involves the expansion of knowledge about psychological and pedagogical theories, awareness of the importance of the corresponding methods in the professional activities of employees of the oil and gas industry. The personal stage of the formation of psychological and pedagogical competence of future masters of the oil and gas industry includes the functional specification of the methods under consideration. The purpose of the technological stage is to characterize the use of a set of psychological and pedagogical methods in practical activities. The practical significance of the article is the possibility of using the methodology of forming the psychological and pedagogical competence of future masters of the oil and gas industry, which ensures the actualization of this aspect of the training of master's students.

Keywords: competence; the essence of psychological and pedagogical competence; master of oil and gas industry; psychological and pedagogical methods; academic discipline.

References

1. Brusnik O. V., Muratova E. A. Metodologiya formirovaniya professional'nyx kompetencij v oblasti neftegazovogo dela [Methodology for the formation of professional competencies in the field of oil and gas business]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2017, N 8/9 (215), pp. 43–49. (In Russ.)

2. Verbickij A. A. O kategorial'nom apparate teorii kontekstnogo obrazovaniya [On the categorical apparatus of the theory of contextual education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2017, N 6 (213), pp. 57–67. (In Russ.)

3. Gladkova M. N., Vaganova O. I., Proxorova M. P. Realizaciya diskussionnyx obrazovatel'nyx texnologij v uchebnom processe vuza [Implementation of discussion educational technologies in the educational process of the university] *Azimuth nauchnyx issledovanij: pedagogika i psixologiya*, 2019, Vol. 8, N 1 (26), pp. 66–68. (In Russ.)

4. Ibragimov G. I., Ibragimova E. M. Ocenivanie kompetencij: problemy i resheniya [Competence assessment: problems and solutions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2016, N 1, pp. 43–52. (In Russ.)

5. Ivanushkina N. V. Formirovanie psixologo-pedagogicheskoy kompetentnosti studentov-matematikov [Formation of psychological and pedagogical competence of mathematics students] *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*, 2019, Vol. 25, N 1, pp. 70–75. (In Russ.)

6. Krasavina Yu.V., Shixova O. F. Metod e'lektronnyx mezhdisciplinarnyx proektov kak e'ffektivnaya forma organizacii samostoyatel'noj raboty studentov vuza [The method of electronic interdisciplinary projects as an effective form of

- organizing independent work of university students]. *Obrazovanie i nauka*, 2017, Vol. 19, № 1, pp. 160–176. (In Russ.)
7. Novikov A. M. Obshhie e'mpiricheskie metody issledovaniya [General empirical research methods]. *E'ksperiment i innovacii v shkole*, 2010, N 1, pp. 2–9. (In Russ.)
8. Orinina L. V., Kashhuba I. V., Samarokova I. V. Formirovanie psixologo-pedagogicheskoy kompetentnosti studentov vuza sredstvami treningovoy raboty [Formation of psychological and pedagogical competence of university students by means of training work]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2019, N 1 (37), pp. 316–326. (In Russ.)
9. Orinina L. V., Kashhuba I. V., Dyorina N. V., Rabina E. I. Sovremennye pedagogicheskie podxody v sisteme inzhenerного obrazovaniya [Modern pedagogical approaches in the system of engineering education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2019, N 6, pp. 129–137. (In Russ.)
10. Pogozhina I. N., Podol'skaya T. A. Deyatel'nostnyj podxod k formirovaniyu psixologo-pedagogicheskoy kompetencii prepodavatelya [Activity-based approach to the formation of the teacher's psychological and pedagogical competence]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, N 4, pp. 58–71. (In Russ.)
11. Repyx L. P. Modelirovanie i realizaciya podgotovki personala neftegazovoy otrasli k situacii proizvodstvennogo riska [Modeling and implementation of training of oil and gas industry personnel to the situation of production risk]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2020, N 1 (224), pp. 94–100. (In Russ.)
12. Rudskoj A. I., Borovkov A. I., Romanov P. I., Kolosova O. V. Obshheprofessional'nye kompetencii sovremennogo rossijskogo inzhenera [General professional competencies of a modern Russian engineer]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2018, N 2 (220), pp. 5–18. (In Russ.)
13. Solov'yova T. O. Konstruirovaniye ocennochnyx kejsov po psixologo-pedagogicheskoy kompetencii v formate EFOM [Construction of evaluation cases on psychological and pedagogical competence in the EFI format]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2020, N 8 (151), pp. 16–19. (In Russ.)
14. Psixologiya samoregulyacii: e'volyuciya podxodov i vyzovy vremeni: kollektivnaya monografiya [Psychology of self-regulation: Evolution of approaches and Challenges of the time: a collective monograph]. Edited by Yu. P. Zinchenko, V. I. Morosanova. Moscow, Psixologicheskij institut Rossijskoj akademii obrazovaniya Publ. 2020. 472 p. (In Russ.)
15. Timoshhuk N. A., Ryabinova E. A. Psixologo-pedagogicheskaya podgotovka obuchayushhixsya texnicheskix universitetov v mnogourovnevnom obrazovanii [Psychological and pedagogical training of students of technical universities in multi-level education]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*, 2018, Vol. 20, N 5, pp. 47–52. (In Russ.)

16. Shhukina M. A. Psixologiya samorazvitiya lichnosti: monografiya [Psychology of personal self-development: monograph] Saint-Petersburg, Izdatelstvo Sankt-Peterburgskogo universiteta. 2015, 348 p. (In Russ.)
17. E'nciklopediya professional'nogo obrazovaniya: v 3-x tomakh [Encyclopedia of Professional Education: in 3 volumes] Edited by S. Ya. Batyshev. Moscow, APO Publ. 1998, 568 p. (In Russ.)
18. Bakholskaya N. A., Orinina L. V., Kashuba I. V., Ovsyannikova E. A., Vedeneeva O. A. Formation of civil competence of students in a multicultural environment. The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. International Conference. Tomsk, National Research Tomsk Polytechnic University, 2017, pp. 43–50.
19. Belonovskaya I. D., Kiryakov D. A., Shukhman A. E., Kolga V. V., Ezhova T. V. Infocommunication skills as part of universal competencies of transport engineers. Contemporary Dilemmas: Education, Politics and Values, 2019, Vol. 6, N S3, pp. 9.
20. Eraut M. Concepts of Competence. Journal of Interprofessional Care, 1998, N 12, pp.127–139.
21. Korneeva Y., Simonova N., Tyulyubaeva T. Analysis of the dangers of professional situations for oil and gas workers of various professional groups in the Arctic. Advances in Intelligent Systems and Computing, 2019. Vol. 787, pp. 535–540.
22. Korneeva Y., Yurjeva A., Simonova N. Development of psychological readiness for oil and gas in the arctic conditions. SPE Symposium: Asia Pacific Health, Safety, Security, Environment and Social Responsibility 2019, 2019, pp. 225–229.
23. Makhmutova M. V., Davletkireeva L. Z., Laktionova Yu.S., Belousova I. D., Savinova Yu.A., Samarokova I. V. Training of IT-specialists within the university information-educational environment. International Journal of Advanced Biotechnology and Research, 2017, Vol. 8, N 2, pp. 753–761.
24. Meyer B. How to improve memory. Progressive Psychological Techniques. New York University Press, 2016, pp. 23–26.
25. Mulder M. The Concept of Competence: Blessing or Curse? Innovations or Competence Management. Eds. I. Torniainen, S. Mahlamäki-Kultanen, P. Nokelainen, P. Ilsey. Lahti: Lahti University of Applied Sciences, 2011, pp. 11–24.
26. Olkhovaya T. A., Repyakh L. P. System components of social safety in the educational environment. Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM), 2018, Vol. 8, N 6, pp. 249–264.
27. White R. W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. Psychological Review, 1959, N 66, pp.297–333.

ABOUT THE AUTHOR

Gladkikh Valentina G. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of General and Professional Pedagogy of Orenburg State University, Russia. E-mail: gladwal@yandex.ru

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. ЯКУТА

НЕОПУБЛИКОВАННЫЕ РЕЦЕНЗИИ А.К. ТИМИРЯЗЕВА НА УЧЕБНИКИ В.А. МИХЕЛЬСОНА И С.Э. ХАЙКИНА (1940-Е ГГ.)

(кафедра общей физики физического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова; e-mail: aa.yakuta@physics.msu.ru)

Целью статьи является историко-педагогический анализ трех неопубликованных критических рецензий профессора физического факультета МГУ А. К. Тимирязева (данные документы выявлены автором и впервые вводятся в научный оборот). Объектами рецензирования являлись «Курс физики» профессора В. А. Михельсона, переработанный группой ведущих ученых Физического института Академии наук СССР, и учебник «Механика» профессора физического факультета МГУ С. Э. Хайкина. В статье кратко раскрывается содержание каждой рецензии. Их изучение позволяет сделать вывод, что А. К. Тимирязев обвинял критикуемых ученых в пропаганде физического идеализма. Он декларировал необходимость изложения курса общей физики строго с позиций диалектического материализма, но сам при этом заметно склонялся в сторону механицизма. Предпринимается попытка дать ответ на вопрос, почему данные рецензии так и не были опубликованы. Для объяснения этого предлагается рассмотреть критические выступления А. К. Тимирязева как один из эпизодов противостояния «университетской» и «академической» групп физиков в 30-х-50-х гг. XX в., перевес сил в котором попеременно оказывался то на одной, то на другой стороне. Этот конфликт не ограничивался пределами узко профессиональных научных вопросов, а распространялся в том числе и на вопросы содержания учебников по общей физике.

Ключевые слова: история педагогики и образования; преподавание физики; высшая школа; Московский государственный университет; курс общей физики; идеализм; махизм; А. К. Тимирязев, В. А. Михельсон, С. Э. Хайкин.

В 20-х-50-х гг. XX столетия отечественные философы-марксисты уделяли большое внимание критике идеалистических трактовок, допускаемых при рассмотрении различных вопросов в ходе изложения естественных наук. Если говорить о физике, то особенно яростная борьба шла с «идеалистическими воззрениями» ученых, которые занимались разработкой её «новых» разделов – теории относительности и квантовой механики. Одним из главных критиков идеалистических течений в физике был профессор Московского университета Аркадий Климентьевич Тимирязев – признанный лидер советских философов-механистов [1].

После официального осуждения партией большевиков механистических философских взглядов (постановление ЦК ВКП(б) от 25.01.1931 г. «О журнале «Под знаменем марксизма»») А. К. Тимирязев был вынужден постепенно пересмотреть свои механистические воззрения, но остался непримиримым борцом с идеализмом в физике [2]. Не избежали его острой критики за якобы имевшую место пропаганду идеализма и популярные учебники физики для высшей школы – «Курс физики» В. А. Михельсона (радикально переработанный ведущими советскими учеными после смерти автора) и новый учебник «Механика» С. Э. Хайкина. На эти книги А. К. Тимирязев написал три обширные разгромные рецензии, в которых обвинял авторов в приверженности идеалистической философии Э. Маха. Однако, как ни парадоксально, ни одна из данных рецензий, несмотря на их, казалось бы, актуальность и своевременность, так и не была нигде опубликована – они были обнаружены автором в архивах. В данной статье сообщается о содержании этих интересных с точки зрения истории педагогики документов и о связанных с ними обстоятельствах.

В 20-е-30-е гг. XX столетия во многих вузах СССР в качестве основного учебника по общей физике использовали «Курс физики», написанный профессором Московского сельскохозяйственного института В. А. Михельсоном. Над этим учебником автор начал работать еще на исходе XIX в., и к 1922 г. ему удалось создать полноценный курс общей физики. После смерти автора в 1927 г. книгу почти ежегодно переиздавали, поскольку краткость и доступность изложения в ней предмета являлись большим преимуществом для обучения достаточно слабо подготовленных студентов вузов. Однако в связи с бурным развитием физики этот учебник стремительно устаревал, из-за чего регулярно возникала нужда в его редактировании. Исправление 8-го издания книги (1934 г.) было поручено В. В. Шулейкину; 9-е издание (1938 г.) было переработано и дополнено З. А. Цейтлиным и И. В. Кузнецовым.

Перед выпуском десятого издания книга прошла рецензирование в Физическом институте АН СССР (ФИАН), после чего было принято решение о необходимости её существенной переработки. Обновлением учебника занимались известные ученые-физики – член-корреспонденты Академии наук Н. Н. Андреев, А. С. Предводителев, А. И. Тудоровский; профессора П. Н. Беликов, В. Л. Лёвшин, С. Н. Ржевкин, С. Э. Хайкин; доцент Л. В. Грошев, доктора физико-математических наук С. М. Рытов, В. С. Нестеров, В. П. Фурдуев, В. М. Манцев. Руководил переработкой книги академик Н. Д. Папалекси.

Переработанный «Курс физики» В. А. Михельсона вышел в свет 10-м изданием в 1939–1940 гг. [3], и А. К. Тимирязев тут же обнаружил в нем различные недостатки идеалистического характера. Для их обличения А. К. Тимирязев вместе с З. А. Цейтлиным подготовили в 1941 г. весьма

резкую критическую рецензию «Троянский конь эмпириокритицизма или о десятом издании “Курса физики” В. А. Михельсона (1939–1940 гг.)» [4; 5: л.77–87]. Рецензию авторы предварили эпиграфом, в качестве которого использовали три цитаты: из книги «Механика» Э. Маха, из работы «Материализм и эмпириокритицизм» В. И. Ленина и, наконец, из главы обновленного учебника В. А. Михельсона, которая была переработана Н. Н. Андреевым. Эти цитаты должны были с самого начала подчеркнуть приверженность редакторов «Курса физики» идеалистической философии Э. Маха, которую подверг критике В. И. Ленин.

В начале рецензии отмечалось, что при переработке книги «... *больше половины курса оказалось написанной заново, текст же самого В. А. Михельсона подвергся ряду изменений*», поскольку, по мнению редакционной комиссии ФИАН, учебник «*даже в последнем издании <...> является в значительной мере устаревшим*» [5, л.77]. Поскольку в первом томе курса наибольшим изменениям были подвергнуты переработанные Н. Н. Андреевым главы, относящиеся к механике, то рецензенты пришли к выводу, что «устарелость» относится именно к этим разделам. «*Анализируя содержание перечисленных глав можно прийти к выводу, что <...> “значительная мера устарелости” относится в первую голову и главным образом к философским и методологическим принципам, которые покойный В. А. Михельсон положил в основу своего “Курса физики”*» [5, л.78].

После этого рецензенты выдвинули следующий тезис, отражающий главный недостаток учебника: «*последовательная и ясная материалистическая установка В. А. Михельсона заменена столь же последовательной установкой эмпириокритической*» [5, л.78]. С их точки зрения издательство, опубликовав переработанную книгу, неправомерно указало В. А. Михельсона в качестве автора. «*Если бы В. А. Михельсон даже был рядовым автором, а не широко известным десяткам тысяч читателей, крупнейшим ученым-материалистом, то подобного рода образ действия был бы совершенно недопустим в этическом и правовом отношениях*» [5, л.78]. Далее они выражали удивление, что ФИАН и издательство «*считают материалистическую философию и методологию в “значительной мере устаревшими” сравнительно с философией и методологией эмпириокритицизма*» [5, л.78].

Затем авторы рецензии на десяти страницах обосновывали ранее выдвинутый тезис. В качестве общего недостатка раздела «Механика» учебника ими был отмечен «*философско-методологический разнбой*», который возник еще в предыдущем, 9-м издании книги по вине ответственных редакторов Государственного научно-технического издательства С. Г. Суворова, Вольперта и И. В. Кузнецова, которые «*позволяли себе “перекраивать” Михельсона в идеалистическом духе*» [5, л.78]. С точки зрения рецензентов, в 10-м издании этот разнбой лишь усилился – было исключено составленное самим В. А. Михельсоном «Введение» к книге, а имеющие

«материалистический характер» фрагменты текста, написанные В. А. Михельсоном, С. Н. Ржевкиным, В. С. Нестеровым и А. С. Предводителевым вошли в противоречие с «эмпириокритическим изложением» механики, которое дал Н. Н. Андреев. «*”Механика” Н. Н. Андреева – это настояций “Троянский конь” эмпириокритицизма*» [5, л.79].

Затем был выдвинут ещё целый ряд серьезнейших упреков. Это исключение из «Курса физики» понятия материи («*Встречающееся кое-где понятие “количества вещества” определено через эмпириокритически трактуемые понятия силы и массы*»), устранение понятия причинности и его замена понятием «чистого описания», сведение определения силы к «измерению мускульного ощущения», устранение законов Ньютона («*в формулировках самого Ньютона*»), определение массы как чисто математического коэффициента, эмпириокритическая трактовка количества вещества («*слово материя вообще исключено*»), устранение понятий об абсолютном движении и абсолютном пространстве, а также об инерциальном движении [5, л.79–82]. В попытках обоснования справедливости этих упреков рецензенты ссылаются на различные страницы учебника, после чего отмечают: «*Такого рода примеров методологического и методического разнобоя в тексте можно было бы привести множество, но приведенных вполне достаточно для оценки рассматриваемой “переработки”*» [5, л.82].

Обращаясь к разделу учебника «Термодинамика», который был переработан В. М. Манцевым, рецензенты обратили внимание на методологически ошибочное (с их точки зрения) изложение вопроса о статистическом характере второго начала термодинамики: «*В. М. Манцев убежден в практической неизбежности тепловой смерти мира и в соответствующем стиле “переработал” текст В. А. Михельсона*» [5, л.84].

С точки зрения А. К. Тимирязева и З. А. Цейтлина «*”Переработать” материал первого тома В. А. Михельсона в духе эмпириокритицизма <...> было делом сравнительно легким. Здесь имелись руководящие сочинения вроде “Механики” Э. Маха или работ Клаузиуса, В. Томсона и критиков Больцмана – Смолуховского. Гораздо сложнее оказалось справиться с материалом второго тома, обнимающего учение об электричестве и магнетизме, оптику, строение атома. Совершенно выбросить из курса физики материалистические представления и понятия Гюйгенса, Юнга, Френеля, Фарадея, Максвелла, Герца, Лоренца и других физиков-материалистов – предприятие явно невозможное даже для геркулесов махизма*» [5, л.84]. Тем не менее, по мнению рецензентов, авторам переработки учебника удалось «обкорнать» и «изуродовать» эти представления и понятия, «*вытравить их материалистическую сущность*».

А. К. Тимирязев и З. А. Цейтлин считают, что второй том учебника (в который входят разделы «Электричество» и «Оптика») страдает ещё большей «*методологической разногласицей*», чем первый том. Причину этого они видят в отсутствии единого мировоззрения у «теоретиков»

С. М. Рытова, Л. В. Грошева, В. Л. Лёвшина и «нейтральных практиков» П. Н. Беликова и А. И. Тудоровского. Рецензенты обвиняют «теоретиков» в идеалистическом изложении ряда вопросов. В частности, по мнению рецензентов в учебнике говорится об электромагнитном поле как о *«материи в широком философском смысле слова»*, но при этом она лишается *«признаков вещественной движущейся среды»*, что якобы неизбежно приводит к выводу о «нематериальности» поля. С другой стороны, «невещественному» электромагнитному полю «приписывается» обладание импульсом и энергией, что противоречит одному из основных положений материализма – «нет движения без материи». Эти якобы имеющиеся нестыковки дают рецензентам основание обвинить редактора соответствующих глав книги С. М. Рытова в отождествлении электромагнитного поля (как вида материи) с энергией, т.е. в приверженности *«одной из разновидностей махизма»* – энергетизму [5, л.87]. Кроме того, в вину С. М. Рытову ставится изложение «идеалистической» специальной теории относительности – в том числе устранение из рассмотрения эфира как вещественной среды, а также отрицание абсолютности времени и пространства как основных форм бытия материи. При этом совершенно неожиданно рецензенты упрекают С. М. Рытова в том, что он не рассматривает общую теорию относительности как *«дальнейшее развитие теории А. Эйнштейна, в которой наличествует максимум материалистических элементов»* [5, л.87].

В. Л. Грошеву ставится в вину то, что он якобы отрицает существование в природе реальных световых волн, пытаясь свести их к волновым функциям в «новой» (т.е. в квантовой) механике. Рецензенты полемически предлагают С. М. Рытову, В. Л. Грошеву и другим редакторам учебника «сговориться» между собой с тем, чтобы Л. В. Лёвшин, переработавший раздел «Оптика» учебника, смог на базе новых воззрений объяснить *«весь тот богатейший научный материал современной оптики, завоеванный трудами <...> классиков материалистической физики»* [4, л.12]. С точки зрения А. К. Тимирязева и З. А. Цейтлина, *«Пока это не сделано, догматические положения в учебнике <...> являются фразами, которые прикрывают наготу идеалистической философии», а «высококачественный учебник покойного В. А. Михельсона превращен в некое вавилонское столпотворение разнообразных материалов, частично весьма полезных, частично крайне вредных»* [4, л.12]. Заканчивалась рецензия вопросом: *«Спрашивается, на каком основании собственно на выпущенной книге поставлена фамилия нашего известного физика-материалиста В. А. Михельсона?»* [4, л.12].

А. К. Тимирязев и З. А. Цейтлин оформили данную рецензию в виде записки, которую направили в отдел школ ЦК ВКП(б). В этой записке А. К. Тимирязев писал, что их рецензию отказываются печатать в журналах, *«так как всюду сидят идеалисты»*. Рецензия была перенаправлена

по инстанциям для рассмотрения по существу, и в конце концов попала в ФИАН и в Гостехиздат, которые вскоре дали свои ответы. Двухстраничный отзыв комиссии Учёного Совета ФИАН, датированный 11.03.1941 г., сопровождался препроводительным письмом в Комитет по делам высшей школы [6]. В этом отзыве, подписанном Д. В. Скобельциным, Б. М. Вуллом и В. И. Векслером отмечалось, что *«критика авторов “Троянского коня” сводится в значительной части к голословным утверждениям, или же основана на передержках, смешении понятий <...> и таком толковании основных физических концепций, которое противоречит современному состоянию наших знаний о законах физических явлений»* [6, л.3].

Директор Гостехиздата С. Г. Суворов 14.04.1941 г. направил свое мнение о рецензии сразу в редакцию журнала «Под знаменем марксизма» (ПЗМ) [7]. Он указывал, что *«по существу эта записка – рецидив механицизма в физике и философии, она показывает, что механисты ничему не научились и выступают против известных партийных решений, осуждающих механицизм»* [7, л.1]. С. Г. Суворов просил редакцию ПЗМ напечатать рецензию А. К. Тимирязева и З. А. Цейтлина (вместе с ответами Гостехиздата и ФИАН), чтобы *«показать авторов записки перед всей научной и партийной общественностью в их первоначальном неприглядном виде»* [7, л.1]. Совещание редколлегии ПЗМ, посвященное обсуждению 10-го издания учебника физики В. А. Михельсона, проходило с 28 апреля по 15 мая 1941 г. [8]. В нем приняли участие А. А. Максимов, А. К. Тимирязев, З. А. Цейтлин, Э. Кольман, Н. Н. Андреев, И. В. Кузнецов, С. М. Рыгов, П. Е. Зребный, Л. В. Грошев, Л. Б. Левенсон, К. А. Путилов, К. В. Никольский, В. И. Векслер, П. Е. Вышинский, С. Г. Суворов, П. Ф. Юдин. В итоге рецензия «Троянский конь...» так и не была опубликована.

Вторая рецензия А. К. Тимирязева была написана в 1941–1942 гг. на новый учебник «Механика» профессора физического факультета МГУ С. Э. Хайкина [9]. Этот учебник, вышедший в свет в 1940 г., получил положительные отзывы профессоров М. А. Леонтовича и С. А. Христиановича, а также научного сотрудника ФИАН Н. Н. Андреева, который выразил свое мнение так: *«Книга С. Э. Хайкина представляет крупное и отрадное явление на общем фоне нашей советской учебной литературы по физике»* [10, с. 514]. Но А. К. Тимирязев, напротив, отнесся к книге резко отрицательно. Подготовленная им рецензия называлась «Очередная идеалистическая фальсификация науки» [11], и в ней говорилось, что *«...перед нами лежит новое руководство, полное самых несомненных идеалистических извращений, переходящих в самую настоящую фальсификацию науки – фальсификацию совершенно нетерпимую в советском учебнике»* [11, с. 1–2].

А. К. Тимирязев считал, что первый параграф книги «Реальный объект и идеализированная схема», в котором сконцентрированы общие методологические установки С. Э. Хайкина *«является сплошной насмешкой над*

диалектико-материалистической теорией отражения» [11, с. 2]. Рецензент ставил С. Э. Хайкину в вину, что он при описании метода построения физической модели сначала говорил о необходимости замены реальных объектов идеализированными схемами («мы приписываем реальным физическим телам и системам такие свойства, которыми они в действительности не обладают»), а затем утверждал, что «только согласие теории с опытом может служить оправданием тому, что теорию, развитую для идеализированной схемы, мы применяем к реальной физической системе». Такой подход А. К. Тимирязев называл «*вполне законченной идеалистической фальсификацией науки*» [11, с. 3–4]. Далее А. К. Тимирязев писал о том, что С. Э. Хайкин извращает подлинно научный процесс абстракции, поскольку якобы предлагает произвольным образом наделять идеализированные схемы надуманными свойствами, которыми реальные объекты не обладают.

Разъяснив, как, по его мнению, следует понимать процесс абстракции с материалистических позиций, А. К. Тимирязев задавал вопрос: «*Откуда в советский учебник проникает идеалистическая накипь?*» [11, с. 10]. В поисках ответа он констатировал, что «*в нашей стране нет и не может быть повода, нет и не может быть почвы для извращения процесса научного исследования*» [11, с. 11], в отличие от «стана наших врагов» (здесь имелась в виду нацистская Германия). По мнению А. К. Тимирязева идеалистические взгляды, проводимые в учебнике, сформировались у С. Э. Хайкина под влиянием трудов немецких ученых: физика и философа Э. Маха, а также его поклонников – «*ярого реакционера в области философии*» В. Гейзенберга и «*официального представителя философии физики в фашистской Германии*» П. Йордана. Для обоснования этого тезиса на более чем десяти страницах рассматривались основные философские и общественно-политические взгляды этих ученых.

Далее А. К. Тимирязев разбирал различные идеалистические «ошибки», которые, с его точки зрения, были допущены в учебнике С. Э. Хайкиным. Он обвинял автора учебника в релятивистской фальсификации науки, говоря, что «*учение о движении почти нацело заменено изучением систем отсчета*» [11, с. 26]. Помимо этого, рецензент относил к серьезным недостаткам книги отсутствие в ней главы о свойствах центра масс, неудовлетворительное изложение законов Кеплера, неправильную формулировку второго закона Ньютона, а также ошибки при введении понятия массы. Все это А. К. Тимирязев считал осознанной данью, которую автор учебника отдает махизму.

С точки зрения А. К. Тимирязева, автор книги стремился изжить из механики понятие движения, заменяя его рассмотрением различных систем отсчета. Для обоснования этого тезиса рецензент подробно разбирал рассматриваемый С. Э. Хайкиным пример с падением камня на Землю, который в учебнике изучается с точки зрения двух систем

отсчета – инерциальной земной и связанной с камнем неинерциальной. Результаты, получающиеся при рассмотрении относительно второй системы отсчета, А. К. Тимирязев называл чудовищной фальсификацией механики и издевательством над законом сохранения энергии. *«Вот почему именно теперь, когда все мысли всех научных работников должны быть направлены на укрепление обороны, необходимо как можно скорее бросить эту игру в системы отсчета. Эта игра может от смеха привести прямо-таки к преступлению, к сбиванию с толка учащих, к лишению их способности мыслить и изобретать!»* [11, с. 35].

Заключительная часть рецензии называлась «Силы инерции, на истолковании которых особенно ярко проявляется фальсификация механики, проделанная в учебнике проф. С. Э. Хайкина». Эта часть была посвящена критике изложения С. Э. Хайкиным вопроса о силах инерции. С точки зрения А. К. Тимирязева, *«Ньютон мог освободиться от ограниченности, связанной с той или иной системой отсчета, потому что он изучал движения, а не системы отсчета, как это стремятся сделать сейчас релятивисты, считая фактически, что не движения, а системы отсчета суть единственные объективные реальности»* [11, с. 39]. По мнению рецензента, истолкование С. Э. Хайкиным сил инерции в учебнике – не что иное, как *«мертвящая схоластика релятивистского искажения основ механики»* [11, с. 36], а использованные для этого идеи якобы не просто заимствованы автором учебника у Э. Маха, но развиты и усилены С. Э. Хайкиным путём схоластических рассуждений.

Завершалась рецензия А. К. Тимирязева так. *«Механика проф. С. Э. Хайкина – это изложение механики Ньютона, искаженное по рецепту Маха (рецепт прописан вот уже шестьдесят лет!) и притом изложение, искаженное так, что из неё вытравлено самое существенное из её содержания... Невелики успехи «самоновейшей науки» и не место им в советском учебнике!»* [11, с. 48].

После крупной неудачи с публикацией статьи «Троянский конь...» эту рецензию А. К. Тимирязев опубликовать уже не пытался. Но через некоторое время он стал активным участником длительной кампании по осуждению учебника «Механика» С. Э. Хайкина, развернувшейся в Московском университете (история тех событий освещена в [12]). Несмотря на сильнейшее идеологическое давление со стороны партийной организации МГУ, С. Э. Хайкин смог подготовить к публикации второе издание своего учебника, которое вышло в свет в 1947 г. [13]. Вскоре после этого, в 1949 г., А. К. Тимирязев переработал свою предыдущую рецензию, дав ей название «О грубых методологических ошибках, допущенных в учебнике механики проф. С. Э. Хайкина» [14]. Основное содержание не изменилось – была отредактирована вводная часть и дописано новое заключение. Во введении к новой рецензии отмечалось, что С. Э. Хайкину в составлении книги помогали академики АН СССР

Л. И. Мандельштам, В. А. Фок, С. Л. Соболев и член-корреспонденты М. А. Леонтович и С. А. Христианович. «... и вот этот список выдающихся имен привел к тому, что в этом учебнике признали новое слово в преподавании и не заметили, что он целиком построен на идеалистической философии Э. Маха и Р. Авенариуса <...> Слишком ещё гипнотизирующие действуют на очень многих имена учёных, обладающих высокими степенями и званиями, и слишком слаба у нас научная критика, не взвешивающая на лица! Методология механики проф. С. Э. Хайкина основывалась на реакционном положении Э. Маха <...> именно, что система Коперника и система Птолемея тождественны!» [14, л.1–2].

Далее А. К. Тимирязев цитировал Э. Маха и сопоставлял эти цитаты с единственной фразой из «Избранных лекций по механике» С. Э. Хайкина, изданных на стеклографе крохотным тиражом еще в 1935 г. Из схожести этих фраз рецензент делал вывод, что в учебнике С. Э. Хайкина вся классическая механика искажена так, чтобы из неё вытекало тождество систем мира Коперника и Птолемея. «И вот этой механике в СССР учили с 1934 по 1949 г. целых 15 лет! А сколько предстоит ещё труда выкорчевывать у бывших студентов эти искажения, которые они заучивали, считая их за последнее слово науки!» [14, л.5]. Затем А. К. Тимирязев с удовлетворением отмечал, что в 1949 г. вышло постановление Министерства высшего образования о том, что оба издания учебника С. Э. Хайкина подлежат изъятию из библиотек ввиду их непригодности для использования в учебном процессе. После этого был практически дословно повторен текст предыдущей рецензии.

В заключение своей новой рецензии А. К. Тимирязев написал: «Хотя ошибки учебника проф. С. Э. Хайкина были ясны не только отдельным физикам, которые на них указывали, но и ряд организаций высказывался, что таким учебником пользоваться нельзя, тем не менее голоса защитников учебника были ещё очень сильны. Так продолжалось до осени 1947 г., когда в Издательстве А. Н. С.С.С.Р. появилась книга “Николай Коперник”, а в ней небольшая статья ак. В. А. Фока: “Система Коперника и система Птолемея в свете общей теории относительности”, которая фактически нанесла смертельный удар по основе, на которой был построен учебник проф. С. Э. Хайкина» [14, л.45]. А. К. Тимирязев приводил выводы, сделанные В. А. Фоком в указанной статье, и констатировал: «Этими выводами опровергается система искаженного изложения механики, система, берущая свое начало из воззрений Маха и воплощенная в учебнике Хайкина. Однако эта лженаучная система господствовала в наших советских высших школах более 15 лет!» [14, л.48].

Эту объемную рецензию А. К. Тимирязев публиковать также не стал. Её текст, как и текст предыдущей рецензии, сохранился в архиве МГУ в его личном фонде.

То, что три рецензии А. К. Тимирязева, о которых идет речь, не были опубликованы, на первый взгляд может показаться удивительным. Эти тексты содержали острую критику идеалистических воззрений, якобы пропагандируемых в массовых советских учебниках, подготовленных ведущими учеными-физиками СССР. Как раз в то время в нашей стране начинала разворачиваться кампания по бескомпромиссной борьбе с физическим идеализмом и космополитизмом, и рецензии А. К. Тимирязева как нельзя лучше ложились в канву тех событий. Как же можно объяснить данный «парадокс»?

Сам А. К. Тимирязев считал, что причиной этого является засилье идеалистов и махистов в издательствах, занимающихся изданием учебной и научной литературы по физике. В 1945 г. он написал об этом в докладной записке «О положении на фронте физики», подготовленной для Секретаря ЦК ВКП(б) А. С. Щербакова [5, л.142–148]. В ней можно найти невольно данный самим А. К. Тимирязевым намек на ответ к поставленному нами вопросу. *«Гостехиздат издает только те учебники по физике, которые написаны лицами, угодными определенной академической группе (А. Ф. Иоффе, С. И. Вавилов, Л. И. Мандельштам, И. Е. Тамм, Н. Д. Папалекси и др.). Эта монополия привела к тому, что у нас нет сейчас хороших учебников. Все существующие учебники переполнены идеалистическими установками, порой доходящими до явных нелепостей. Возьмём два примера: а) Механика, проф. С. Э. Хайкина, Гостехиздат, 1940 г. б) Переработка учебника физики Михельсона (10 издание под редакцией ак. Н. Д. Папалекси). <...> На эту “переработку” учебника Михельсона мной совместно с проф. З. А. Цейтлиным была составлена рецензия... Конечно, рецензия не была напечатана. На упомянутую выше “Механику” проф. С. Э. Хайкина мной также написана рецензия, но её я и не пытался посылать в редакцию какого-либо журнала. Раз учебник одобрен академиками Мандельштамом, Христиановичем и чл. корр. Леонтовичем, то критика такого учебника будет заранее объявлена “лженаучной”!»* [5, л.146–147].

На наш взгляд, рецензии А. К. Тимирязева на «Курс физики» В. А. Михельсона и учебник «Механика» С. Э. Хайкина следует рассматривать в контексте известного конфликта, который существовал в 30-е-50-е гг. XX в. между так называемыми «университетскими» и «академическими» физиками. Наиболее видными представителями первой группы физиков были профессора МГУ А. К. Тимирязев, Н. П. Кастерин, В. К. Аркадьев, Н. А. Капцов, В. И. Романов, А. С. Предводителев. Во вторую группу входили Г. С. Ландсберг, И. Е. Тамм, А. А. Андронов, М. А. Леонтович, С. Э. Хайкин, А. А. Витт, С. М. Рытов, Г. С. Горелик и ряд других физиков, принадлежавших к научной школе академика Л. И. Мандельштама. Если представители первой группы в то время уже практически не занимались серьезными научными исследованиями, то ученые, входившие во

вторую группу, наоборот вели активную научную работу, но были вынуждены постепенно перенести её из МГУ в АН СССР.

Различные эпизоды этого конфликта описаны в монографии [15]. Обнаруженные нами архивные документы свидетельствуют о том, что непреодолимые противоречия между указанными группами физиков имелись не только по научным проблемам, но и по вопросам содержания учебной литературы. «Академические» физики считали, что для подготовки высококвалифицированных физиков и инженеров, которые в то время были так необходимы стране, нужно обеспечить соответствующее современному научному уровню содержание учебников и пособий. Физики, входившие в «университетскую» корпорацию, разумеется, не оспаривали этой очевидной мысли, но полагали, что физические теории и закономерности следует излагать в учебниках исключительно с позиций диалектического материализма, основываясь на ленинской теории отражения – только в этом случае можно получить учебник, пригодный для выращивания настоящего советского специалиста. «Академические» физики, конечно же, не могли прямо отрицать правильность таких деклараций, и были вынуждены прибегать в спорах к идеологическим аргументам, подобно своим оппонентам. На обвинения в протаскивании в советских учебниках идеализма и махизма, звучавшие со стороны первой группировки, сторонники второй группы отвечали, что их критики придерживаются осужденных коммунистической партией философских позиций механицизма, плохо понимают сущность диалектического материализма, что правильная физическая теория не может противоречить марксистско-ленинской философии и т.п.

В 1930-х-40-х гг. позиции «академических» физиков последовательно усиливались. К тому времени относится создание ряда новых научно-исследовательских учреждений, целью которых было решение важных научно-технических проблем и быстрое внедрение полученных результатов в промышленность (прежде всего – в оборонную). В 40-е гг. наша страна вела тяжелейшую войну, во время которой началась гонка между США и СССР по созданию атомного оружия. Передовые научно-технические исследования и работы были жизненно важны для страны, и ведущую роль в них играли именно физики АН СССР. В связи с этим мнение «академических» физиков становилось всё более весомым. А. К. Тимирязев, вероятно, понял это, когда в 1941 г., ещё до начала войны, его рецензия «Троянский конь...» была жёстко раскритикована представителями «академических» физиков. Именно поэтому рецензия и не была опубликована в журнале ПЗМ, хотя А. К. Тимирязев являлся членом его редколлегии. Две последующие рецензии (на учебник С. Э. Хайкина) он писал уже «в стол», без особых надежд на публикацию. Видимо, он считал необходимым это сделать, поскольку не мог пойти против своих принципов.

Следует отметить, что в конце 40-х гг. ситуация начала меняться – знаком этого стала августовская сессия ВАСХНИЛ 1948 г., в ходе которой была практически разгромлена советская генетика как реакционная идеалистическая наука. После этого воспрянули духом и борцы с физическим идеализмом. В начале 1949 г. шла активная подготовка к проведению аналогичного по задачам Всесоюзного совещания физиков (которое в итоге не состоялось), а в марте 1949 г. в журнале УФН была опубликована статья «О методологических ошибках в книге проф. С. Э. Хайкина “Механика”», формулировки в которой перекликаются с неопубликованными рецензиями А. К. Тимирязева на этот учебник [16, с. 388–394]. Данная статья положила начало новому этапу обсуждения учебника С. Э. Хайкина – подробные сведения об этом можно найти в [17].

Таким образом, анализ текстов неопубликованных рецензий, рассмотренных в настоящей статье, позволяет сделать следующие выводы. 1) Рецензии профессора А. К. Тимирязева были направлены на критику методологических и методических подходов известных советских ученых к изложению ряда вопросов курса общей физики. А. К. Тимирязев считал эти подходы идеалистическими, тяготеющими к махизму, но сам в своей критике зачастую склонялся в сторону вульгарного механицизма. 2) Настойчивые попытки А. К. Тимирязева дискредитировать педагогические идеи, легшие в основу переработанного учебника В. А. Михельсона и новаторского учебника С. Э. Хайкина, являются частью системного противостояния групп «университетских» и «академических» физиков, которое распространялось и на вопросы содержания учебной литературы. 3) В 40-х гг. XX в. авторитет и влияние представителей второй группы зачастую позволяли блокировать публикацию рецензий, в основе которых лежали претензии исключительно идеологического характера, что можно объяснить критической потребностью страны в новых научно-технических результатах оборонного значения. Однако, такая расстановка сил являлась временной: уже в конце 40-х – начале 50-х гг. критики физического идеализма вновь начали нападки на своих оппонентов, выступая, в том числе, и против методологических ошибок идеалистического характера в учебной литературе.

Статья подготовлена в рамках ведущегося автором исследования истории развития преподавания физики в Московском университете.

Автор выражает благодарность документоведу архива МГУ Н. П. Каргиной за содействие, оказанное при работе с личным фондом А. К. Тимирязева.

Литература

1. Тимирязев А. К. Волна идеализма в современной физике на Западе и у нас // Под знаменем марксизма. 1933, № 5. С. 94–123.

2. *Тимирязев А. К.* Ещё раз о волне идеализма в современной физике // Под знаменем марксизма. 1938, № 4. С. 124–152.

3. *Михельсон В. А.* Физика: учебник для студентов высших технических учебных заведений / под общ. ред. Н. Д. Папалекси. Изд. 10-е, полностью перераб. М.: Л.: Гостехиздат, 1939–1940. (Т. 1: Механика, акустика, молекулярная физика. 1939. 455 с.; Т. 2: Электричество, оптика. 1940. 656 с.)

4. АРАН. Ф. 1515. Оп. 2. Ед. хр. 92.

5. ЦГА Москвы. Ф. П-478. Оп. 1. Д. 85.

6. АРАН. Ф. 1515. Оп. 2. Ед. хр. 124.

7. АРАН. Ф. 1515. Оп. 2. Ед. хр. 125.

8. АРАН. Ф. 1515. Оп. 1. Ед. хр. 197.

9. *Хайкин С. Э.* Механика. Общий курс физики. Том I. М.– Л.: Гос. изд. техн.-теор. литературы, 1940. 372 с.

10. *Андреев Н. Н.* Механика // УФН. 1941. Т. 25. Вып. 4.

11. Архив МГУ. Ф. 201. Оп. 1. Д. 295.

12. *Якута А. А.* История обсуждения в московском университете учебника С. Э. Хайкина «Механика» (1944–1946 гг.) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020, Т. 1. № 5 (71). С. 181–197.

13. *Хайкин С. Э.* Механика. Общий курс физики. Том I. Изд. 2-е, доп. и переработ. М.– Л.: Гостехиздат, 1947. 574 с.

14. Архив МГУ. Ф. 201. Оп. 1. Д. 296.

15. *Сонин А. С.* «Физический идеализм»: История одной идеологической кампании. М.: Физматлит, 1994. 224 с.

16. *Королев Ф. А.* О методологических ошибках в книге проф. С. Э. Хайкина «Механика» (второе изд-е, Гос. издательство техн.-теор. литературы, 1947). УФН. 1949. Т. 37. Вып. 3.

17. *Якута А. А., Илюшин А. С., Илюшин Я. А., Кудрявцев В. В.* Семён Эммануилович Хайкин: педагог и учёный (в 2-х ч.). М.: МЦНМО, 2021. 848 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Якута Алексей Александрович – кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры общей физики физического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: aa.yakuta@physics.msu.ru

UNPUBLISHED CRITICAL REVIEWS BY A.K. TIMIRYAZEV OF THE TEXTBOOKS BY V.A. MIKHELSON AND S.E. KHAYKIN (1940-s)

A. A. YAKUTA

The aim of the article is to carry out the analysis of the three unpublished critical reviews by A. K. Timiryazev professor of MSU Faculty of Physics. The above-mentioned reviews were discovered by the author of the article and are being introduced to the scientific discourse. The Course of Physics by professor V. A. Mikhelson, revised by a group of the leading physicists from

the Physical Institute of the USSR Academy of Science, and the textbook "Mechanics" by S. A. Khaykin professor of MSU Faculty of Physics is the subject matter of all the three reviews. The author of the articles gives a brief overview of each review. A close study of those critical reviews enabled the author to conclude that A. K. Timiryazev claimed that those scientists promoted and popularized idealism in Physics. Professor A. K. Timiryazev announced that the course of General Physics should be presented from the point of view of dialectical materialism, though he himself inclined to Mechanism. The author of the article attempted to answer the question why these reviews had never been published in the long run. To find an answer to this question the author suggests that it is necessary to treat A. K. Timiryazev criticism as an instance of rivalry between "university" and "academic" groups of physicists in 1930-s – 1950-s of XX century which strived for dominance. This rivalry took place not only at a purely scientific level, but also manifested itself in the issue of the contents of textbooks in General Physics.

Keywords: history of pedagogic and education; teaching Physics; higher education; Moscow State University; MSU; a course in General Physics; idealism; Machian philosophy; A. K. Timiryazev, V. A. Mikhelson, S. A. Khaykin.

References

1. Timirjzjev A. K. Volna idealizma v sovremennoj fizike na Zapade i u nas. Pod znamenem marksizma. 1933. № 5. pp. 94–123.
2. Timirjzjev A. K. Eshhjo raz o volne idealizma v sovremennoj fizike. Pod znamenem marksizma. 1938. № 4. pp. 124–152.
3. Mihel'son V. A. Fizika: uchebnik dlja studentov vysshih tehničkih uchebnyh zavedenij. Ed. N. D. Papaleksi. Izd. 10-e, polnost'ju pererab. Moscow–Leningrad: Gostehizdat, 1939–1940. (Vol. 1: Mehanika, akustika, molekularnaja fizika. 1939. 455 p.; Vol. 2: Jelektrichestvo, optika. 1940. 656 p.)
4. ARAN. F. 1515. Op. 2. Ed. hr. 92.
5. CGA Moscow. F. P. 478. Op. 1. D. 85.
6. ARAN. F. 1515. Op. 2. Ed. hr. 124.
7. ARAN. F. 1515. Op. 2. Ed. hr. 125.
8. ARAN. F. 1515. Op. 1. Ed. hr. 197.
9. Hajkin S. Je. Mehanika. Obshhij kurs fiziki. Vol I. Moscow–Leningrad: Gosudarstvennoe izdatel'stvo tehniko-teoreticheskoj literatury, 1940. 372 p.
10. Andreev N. N. Mehanika. UFN. 1941. Vol. 25. Vyp. 4.
11. Arhiv MGU. F. 201. Op. 1. D. 295.
12. Yakuta A. A. Istorija obsuzhdenija v moskovskom universitete uchebnika S. Je. Hajkina "Mehanika" (1944–1946 gg.). Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2020. Vol. I. No. 5 (71). pp. 181–197.
13. Hajkin S. Je. Mehanika. Obshhij kurs fiziki. Vol I. Izd. 2-e, dop. i pererabot. Moscow–Leningrad: Gostehizdat, 1947. 574 p.

14. Arhiv MGU. F. 201. Op. 1. D. 296.

15. Sonin A. S. "Fizicheskij idealizm": Istorija odnoj ideologicheskoy kampanii. Moscow: Fizmatlit, 1994. 224 p.

16. Korolev F. A. O metodologicheskikh oshibkakh v knige prof. S. Je. Hajkina "Mehanika" (vtoroe izdanie, Gos. izdatel'stvo tehn.-teor. literatury, 1947). UFN. 1949. Vol. 37. Vyp. 3.

17. Yakuta A. A., Iljushin A. S., Iljushin Ya.A., Kudrjavcev V. V. Semjon Jemmanuilovich Hajkin: pedagog i uchjonyj (v 2-h ch.). Moscow: MCNMO, 2021. 848 p.

ABOUT THE AUTHOR

Yakuta Alexey A. – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of General Physics of the Faculty of Physics M. V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: aa.yakuta@physics.msu.ru

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ван Сюань (КНР)

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ КИТАЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

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

В современном мире, характеризующемся интенсивным развитием информационных технологий, цифровая трансформация образования является неизбежной тенденцией. Общеобразовательные школы Китая в основном завершили строительство цифровой инфраструктуры и добились определенных успехов в использовании информационных технологий для повышения эффективности общего образования. Однако патриотическое воспитание в общеобразовательных школах явно недостаточно подготовлено к цифровой трансформации, и в этом направлении были выявлены некоторые проблемы. Как лучше использовать цифровую трансформацию образования в своей работе – это один из важных вопросов, который предстоит решить теоретикам и практикам патриотического воспитания в общеобразовательных школах Китая.

Ключевые слова: образование в Китае; патриотическое воспитание; школьное образование; цифровая трансформация образования.

В настоящее время совершается новый виток технологической и промышленной революции, цифровая экономика и искусственный интеллект переживают бум, информационные технологии ускорению продвигают реформу образования во всех направлениях, а цифровая трансформация образования стала признанным «императивом». В глобальном масштабе она является центром внимания политиков, ученых и представителей индустрии. С конца прошлого века информационные технологии постоянно интегрируются в систему общего образования Китая [1].

В «Основном плане национального среднесрочного и долгосрочного реформирования и развития образования (2010–2020 гг.)», принятом Министерством образования Китая в 2010 г., ускорение процесса информатизации образования названо одним из направлений осуществления гарантийных мер в образовании [2]. В последующие десять лет правительство Китая приняло десятки постановлений о цифровой трансформации

образования. В их числе – «План действий по информатизации образования 2.0» [3] и «Правила строительства цифровых кампусов в начальных и средних школах (пробные)» [4], выпущенные в 2018 г., «План реализации для ускорения продвижения модернизации образования (2018–2022 гг.)» [5], принятый в 2019 г., которые обеспечили политическую поддержку цифровой трансформации общего образования в Китае.

Исследования цифровой трансформации образования в Китае в основном проводятся по следующим направлениям: информатизации образования, роль Интернета в образовании, использовании искусственного интеллекта в образовании. За последние десять лет появились многочисленные работы по данной тематике, в том числе статьи, книги, монографии, сборники и др. Большое внимание уделяется применению информационных технологий в общем образовании, подготовке учителей в области образовательной информатизации и нравственному воспитанию учащихся общеобразовательных школ в рамках модели цифрового образования. Результаты исследований ученых, изучающих общее образование в Китае, позволили сделать вывод, что цифровая трансформация образования – это не просто использование информационных технологий для повышения качества образования, но и создание новой образовательной среды.

По сравнению с развитыми странами Запада, термин «цифровая трансформация образования» появился в Китае достаточно поздно. В первое десятилетие XXI в. это выражение постепенно попало в поле зрения китайских исследователей. Впервые термин был использован в индустрии средств массовой информации, чтобы показать, что с популяризацией компьютеров и Интернета всё больше людей используют новые информационные технологии для замены традиционных бумажных материалов. В последние годы концепция цифровой трансформации всё чаще находит применение в социально-экономической сфере. Дело в том, что для лучшего удовлетворения потребностей пользователей необходима трансформация основного бизнеса организации на основе использования технологий и «Big Data». Цифровая трансформация образования – это концепция, попавшая в поле зрения общественности после того, как в 2018 г. Министерство образования Китая опубликовало «План действий по информатизации образования 2.0». В настоящее время в Китае ещё нет точного определения того, что такое цифровая трансформация образования. Проще говоря, это совокупное использование цифровых технологий в образовательных ресурсах, образовательной деятельности и образовательной политике в целях повышения качества образования.

Хотя цифровая трансформация образования – это концепция, которая получила развитие только в последние годы, многие ученые и практики, которые занимались этой темой, считают, что начало цифровой трансформации общего образования в Китае можно проследить ещё до

создания аппаратной и программной инфраструктуры в общеобразовательных школах в 1990-х г. После более чем 20-летнего развития общеобразовательные школы Китая завершили создание инфраструктуры для цифровой трансформации: 98,4% школ получили доступ к сети, 90% школ были оснащены мультимедийными классами, учителя обладают хорошей технологической информационной грамотностью, завершён начальный этап по созданию банка учебных материалов для школ [10]. С распространением коронавируса COVID-19 общее образование Китая было вынуждено приступить к стремительной цифровой трансформации. Внезапное ускорение развития выявило реальность того, что общее образование в Китае не полностью подготовлено к цифровой трансформации. Что касается интеллектуального образования, существующие информационные технологии могут в основном удовлетворить потребности образования, но в нравственном воспитании и особенно в патриотическом воспитании были выявлены многие проблемы.

В течение долгого времени патриотическому воспитанию в вузах уделялось больше внимания, чем в общеобразовательных школах. В последние годы с углублением понимания патриотического воспитания его акцент постепенно смещается в сторону общеобразовательной школы. Были приняты «Руководящие принципы работы по нравственному воспитанию в начальных и средних школах» (Министерство образования Китая, 2017 г.) [6], «План работы по реализации основных задач / Руководящие принципы реализации патриотического воспитания в новую эпоху» (Министерство образования Китая, 2020) [7], а также другие документы по реализации патриотического воспитания в общеобразовательной школе. В настоящее время воспитание патриотизма в школах Китая в основном состоит из следующих частей [13].

Идейно-политические курсы

Из содержания документа «Руководящие принципы реализации патриотического воспитания в новую эпоху» [8], выпущенного Центральным комитетом Коммунистической партии Китая и Государственным советом в 2019 г., можно сделать вывод, что процесс патриотического и идейно-политического воспитания в Китае очень унифицирован. Идейно-политические курсы являются одним из важнейших компонентов патриотического воспитания в общеобразовательных школах Китая. Содержание специальных курсов по патриотическому и гражданскому воспитанию варьируется в зависимости от возрастных особенностей учащихся на различных ступенях: в 1–3 классах начальной школы этот курс называется «Мораль и жизнь», в 4–6 классах начальной школы – «Мораль и общество», в средней школе первой ступени – «Идеология и нравственность». Общая учебная программа в плане патриотического и гражданского воспитания предусматривает формирование у учащихся

правильных представлений о нравственности и гражданственности, начиная с познания себя и семьи, постепенно у них расширяется объем знаний и, в конечном итоге, учащиеся приходят к обладанию необходимой гражданской сознательностью.

Патриотическое воспитание в процессе обучения школьным предметам

Хотя многие ученые и педагоги-практики в Китае всегда подчеркивали, что все учителя должны заниматься патриотическим воспитанием в соответствии со спецификой преподаваемого ими школьного предмета, в процессе обучения патриотическое воспитание детей практически незаметно. В течение длительного времени под влиянием маркетинга образования руководители многих китайских школ чрезмерно стремились получить результаты тестов, и это привело к тому, что при обучении обычным предметам патриотическому воспитанию уделялось очень мало внимания. С введением в 2001 г. «Плана реформы учебной программы начальных и средних школ (пробная версия)» были выдвинуты требования к патриотическому воспитанию по каждому предмету. В новом документе «Руководящие принципы работы по нравственному воспитанию в начальных и средних школах», выпущенном в 2017 г., были расставлены акценты на различных школьных предметах в плане патриотического воспитания. Были определены курсы или мероприятия, связанные с патриотизмом, которые должна организовать школа в зависимости от конкретной ситуации.

Кроме того, в некоторых общеобразовательных школах дополнительно открыли курсы по патриотическому воспитанию в соответствии с существующими местными условиями. Большинство таких курсов основано на местных традициях китайской культуры, таких как каллиграфия, вырезание из бумаги, китайская живопись, национальная китайская опера и др. Однако, поскольку такая учебная программа не включена в учебный план общеобразовательной школы, количество учащихся, которые могут участвовать в ней, невелико. В 2012 г. был опубликован «Экспериментальный учебник по китайской традиционной культуре для начальных и средних школ», в котором была сделана попытка ввести специальный предмет по традиционной культуре в начальной и средней школе, но учебная программа по данному предмету всё ещё находится на стадии экспериментальной разработки.

Помимо организации специальных курсов, большинство школ предпочитает проводить в кампусе мероприятия по патриотическому воспитанию учащихся. Как правило, это происходит в особые дни (праздники или местные годовщины). Кроме того, школы проводят различные совместные мероприятия с местными органами власти и организациями патриотического воспитания. Вышеизложенное свидетельствует о том, что

нынешнее патриотическое воспитание в китайских общеобразовательных школах основано на традиционной модели очного обучения. Цифровая трансформация общего образования открывает больше возможностей для учеников и учителей, но также создает определенные проблемы в патриотическом воспитании. Перечислим эти проблемы.

«Нашествие» негативных сообщений в Интернете

Согласно 47-му «Статистическому отчету о состоянии развития Интернета в Китае», опубликованному китайским информационным центром сети Интернет, количество пользователей Интернета в Китае достигло 989 млн., из которых 16,6% – люди моложе 19 лет. Хотя Интернет обладает такими преимуществами, как удобство, своевременность и интерактивность, анонимность, широта и открытость, Интернет создаёт возможности для негативного воздействия на людей. Под прикрытием различных политических, экономических и культурных посылов через Интернет в сознание молодых людей стали глубоко проникать различные негативные и реакционные взгляды, такие как крайний индивидуализм, гедонизм и поклонение деньгам. Кроме того, некоторые нелегальные продавцы, соблазняя молодежь высокими заработками, предоставляют студентам не подходящую для их возраста, а зачастую и неверную информацию, чтобы самим получить огромную прибыль [11].

Слабые звенья в профессиональной и идеологической подготовке учителей

В традиционной модели обучения образовательная среда не несёт в себе опасности для учеников, их мысли чисты, на них мало влияет внешний мир. Патриотическое воспитание в основном заключается в том, что учитель объясняет правильные точки зрения, правильные позиции, а ученики его слушают и воспринимают. В эпоху Интернета учащиеся могут самостоятельно использовать Интернет для получения огромного количества информации. Если учителя ничего не знают о действиях учащихся в Интернете и не могут эффективно руководить этими действиями, то учащиеся могут просматривать любую информацию, которую они захотят получить. Поскольку в прошлом педагогическое образование делало упор на профессиональные навыки и знания и уделяло мало внимания подготовке педагогов к проведению идеологического воспитания учащихся, навыки реализации патриотического воспитания у учителей в китайских общеобразовательных школах достаточно слабы. С другой стороны, из-за несколько пренебрежительного отношения к идеологическому и политическому воспитанию в течение достаточно длительного времени, многие учителя не хотят заниматься этим аспектом работы. Кроме того, некоторые учителя не имеют достаточных знаний об Интернете. По этим причинам в настоящее время в общеобразовательных школах

Китай ощущается нехватка учителей, обладающих профессиональными навыками для реализации патриотического воспитания в цифровой среде.

Отставание в методах обучения

В настоящее время в общеобразовательных школах Китая патриотическое воспитание по-прежнему в основном проходит в классных комнатах. Хотя многие ученые и педагоги-практики, занимающиеся исследованиями в этой области, пытались изменить ситуацию и улучшить методы воспитания, эти усилия не увенчались успехом. При наличии в стране цифровых технологий трудно добиться за счёт их использования прорыва в результатах патриотического воспитания, если собственная инициатива учащихся остаётся не мобилизованной.

Недостаток эффективной технической поддержки

С развитием процесса непрерывного обновления информационных технологий они всё больше внедряются в общее образование. Новые концепции, такие как умные классы, умные кампусы и др., продолжают улучшать результаты образования. Однако большинство технологий разрабатывается для получения хороших результатов в обучении и тестировании учащихся, тогда как в патриотическом воспитании они используются редко.

Эти проблемы являются результатом состояния общего образования в Китае, в котором слишком много внимания уделяют успеваемости учащихся, и в течение длительного времени пренебрегают нравственным воспитанием. Некоторые школы и компании, занимающиеся цифровыми технологиями, предприняли попытки решить эти проблемы. Они предлагают следующие методы:

1) *использовать существующую платформу образовательных ресурсов для распространения материалов, связанных с патриотическим воспитанием.* Платформа прикладных ресурсов общего образования Аньхой – это платформа образовательных ресурсов, разработанная в провинции Аньхой для учреждений начального и среднего образования. Чтобы лучше осуществить патриотическое воспитание учащихся, платформа обеспечивает целевое патриотическое воспитание в различных формах в соответствии с психологическими особенностями учащихся: видео, музыка, комиксы, статьи и т.д. [16].

2) *использовать Big Data для управления просмотром информации учащимися в Интернете.* Как очень популярное направление в области информационных технологий, в последние годы метод больших данных (Big Data) был внедрен в общее образование, где в большинстве случаев он используется для анализа усвоения учащимися знаний и помощи им в улучшении успеваемости. Китай начал разрабатывать он-лайн методы управления информацией и контроля для несовершеннолетних, когда

Интернет только появился, но эффект был не очень хорошим. Большие данные представляют собой новое направление, и технологии их использования с целью оптимизации он-лайн среды для несовершеннолетних, уже находятся в стадии разработки [11].

3) *использовать собственные медийные средства для патриотического воспитания.* Собственные СМИ – это новый метод массовой коммуникации, рожденный с развитием информационных технологий. В отличие от традиционной модели СМИ, его актуальность и удобство выше, а также он более популярен среди молодежи. Это также обеспечивает новую платформу для воспитания патриотизма. 87-я и 89-я средние школы г. Чанчунь предприняли попытки в этом направлении. Опрос учащихся двух школ показывает, что большинство учащихся принимают этот новый метод патриотического воспитания, но, поскольку ответственные учителя не проявляют понимания интересов учащихся уровень их удовлетворенности очень низок. Заметим, что само по себе это также показывает осуществимость и потенциал этого метода [9].

Китайские ученые и педагоги-практики получили более четкое представление о проблемах, выявленных в процессе цифровой трансформации общего образования, и начали находить решения. Можно предвидеть, что в будущем, в условиях цифровой трансформации, патриотическое воспитание в китайских общеобразовательных школах приобретет следующие направления развития [12, 14, 15].

1. Уточнение взаимосвязи между традиционным и онлайн-патриотическим воспитанием. Как неотъемлемая часть деятельности системы образования, патриотическое воспитание в эпоху информационных технологий неизбежно будет обретать новые черты, связанные с раскрытием потенциала этих технологий. Однако в силу специфики патриотического воспитания ещё долгое время будут использовать традиционные формы воспитания, поэтому крайне необходимо прояснить природу патриотического воспитания он-лайн и его связь с традиционной формой.

2. Регулирование содержания онлайн-патриотического воспитания. Развитие науки и технологий привело человечество к информационному обществу, а использование Интернета облегчило общение и обмен между людьми. Под воздействием огромных объемов информации представления людей о добре и зле стали размываться. У детей и подростков, которые находятся в переходном возрасте, на стадии формирования правильных и неправильных представлений, ошибочные взгляды, замаскированные под патриотизм, (так называемый «квасной» патриотизм или национализм) будут иметь более сильное негативное влияние. Поэтому необходимо внимательно регулировать каналы поступления информации и её содержание по патриотическому воспитанию в Интернете.

3. Повышение цифровой грамотности учителей. По мере развития процесса цифровой трансформации общего образования такие средства, как Интернет, компьютеры и мультимедиа, являются всё более необходимыми в обучении, а собственная информационная технологическая грамотность учителя играет всё большую роль в обучении с помощью Интернета. Более того, между эффективностью обучения и информационной грамотностью учителя имеется прямая зависимость. Принимая во внимание текущую ситуацию с использованием Интернета учащимися школы, учителя должны уметь использовать информационные технологии при проведении патриотического воспитания, с одной стороны, а с другой стороны, им необходимо вводить инновационные методы патриотического воспитания, основанные на привычках использования Интернета учениками.

4. Повышение эффективности сотрудничества школы и семьи. Интернет-ресурсы создали большое удобство для патриотического воспитания, но и усложнили его задачи. В условиях цифровой трансформации образования доминирующая позиция учащихся беспрецедентно выросла. Открытое киберпространство и статус виртуальных пользователей сети затрудняют контроль над процессом и результатами патриотического воспитания. В связи с этим, с одной стороны, следует прояснить цель патриотического воспитания и усилить ориентацию учащихся в информационном он-лайн мире. С другой стороны, нельзя игнорировать семейные факторы. Только совместными усилиями школы и семьи можно добиться большей эффективности патриотического воспитания в условиях цифровой трансформации общего образования.

Таким образом, в общем образовании Китая в основном завершено создание школьных учебных заведений, необходимых для цифровой трансформации, и новые образовательные технологии и методы обучения начали широко использоваться в общеобразовательных школах. Однако, по сравнению с предметным обучением патриотическое воспитание в китайских школах по-прежнему преимущественно основано на традиционных методах и обнаруживает ряд проблем, о которых говорится в настоящей статье. Некоторые учителя и воспитатели предприняли некоторые попытки использования информационных технологий для решения задач патриотического воспитания учащихся.

Дальнейшее развитие патриотического воспитания в общеобразовательных школах Китая в условиях цифровой трансформации образования будет происходить в русле следующих направлений: уточнение взаимосвязи между традиционным и онлайн-воспитанием; регулирование содержания онлайн-воспитания; повышение цифровой грамотности учителей; повышение эффективности сотрудничества школы и семьи.

Литература

1. Россия-Китай: тенденции развития образования в XXI в.: Сравнительный анализ / Отв. ред.: В. П. Борисенков, Мэй Ханьчэн. М.: Наука, 2019. 662 с.
2. Об основном плане национального среднесрочного и долгосрочного плана реформирования и развития образования (2010–2020 гг.). Министерство образования КНР, 29.07.2010. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html (Дата обращения: 24.06.2021) (На китайском языке)
3. План действий по информатизации образования 2.0. Министерство образования КНР. [Электронный ресурс] URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html (Дата обращения: 24.06.2021) (На китайском языке)
4. Правила строительства цифровых кампусов в начальных и средних школах (пробные). Министерство образования КНР. [Электронный ресурс] URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201805/t20180502_334759.html (Дата обращения: 24.06.2021) (На китайском языке)
5. План реализации для ускорения продвижения модернизации образования (2018–2022 гг.). Госсовет ЦК КПК. [Электронный ресурс] URL: http://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367988.htm (Дата обращения: 24.06.2021) (На китайском языке)
6. Руководящие принципы работы по нравственному воспитанию в начальных и средних школах. Министерство образования КНР. [Электронный ресурс] URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s271/201801/t20180116_324827.html (Дата обращения: 24.06.2021) (На китайском языке)
7. План работы по реализации основных задач. Руководящие принципы реализации патриотического воспитания в новую эпоху. Министерство образования КНР. [Электронный ресурс] URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202007/t20200706_470591.html (Дата обращения: 24.06.2021) (На китайском языке)
8. Руководящие принципы реализации патриотического воспитания в новую эпоху. Госсовет ЦК КПК. [Электронный ресурс] URL: http://www.gov.cn/zhengce/2019-11/12/content_5451352.htm (Дата обращения: 24.06.2021) (На китайском языке)
9. Ван Цун Исследование применения «микроплатформы» в воспитании патриотизма у учащихся средних школ. Магистерская НКР. Чанчуньский педагогический университет, г. Чанчунь, 2019. 55 с. (На китайском языке)
10. Ли Чанлинь. Обсуждение статус-кво и стратегии развития информатизации образования в начальной и средней школе. // Компьютерные продукты и тираж. 2020, № 3. С. 193. (На китайском языке)
11. Мяо Гохоу, У Ихун. Использование Интернета как платформы для воспитания патриотизма среди молодежи. // Форум образования и обучения. 2019, № 50. С. 1–2. (На китайском языке)

12. Ван Цун, Шень Гуйэн. Предварительное исследование практики «Интернет + образование» в нравственном воспитании в начальной и средней школе. // Популярная литература. 2018, № 24. С. 214–215. (На китайском языке)

13. Чэнь Хунтао, Чэнь Сюэсянь. Вызовы и дела воспитания патриотизма в начальных и средних школах. // Народное образование. 2016, № 19. С. 54–55. (На китайском языке)

14. Жэнь Чжифэн. Реформа и ответ воспитания патриотизма на фоне искусственного интеллекта. // Обучение и исследования. 2021, № 4. С. 55–62. (На китайском языке)

15. Гэ Минсин. Необходимость и меры противодействия инновациям в патриотическом воспитании учащейся молодежи в эпоху «Интернет +». // Журнал высшего образования. 2020, № 20. С. 42–44. (На китайском языке)

16. Лю Пэйфэн. Исследование работы по нравственному воспитанию в начальной и средней школе на фоне «Интернет +» // Справочник по преподаванию в средней школе. 2020, № 33. С. 84–85. (На китайском языке)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Ван Сюань (КНР) – аспирант кафедры истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: haha2410@hotmail.com

PATRIOTIC EDUCATION IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS IN CHINA IN THE CONTEXT OF THE DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

WANG XUAN (CHINA)

In the modern world, characterized by the intensive development of information technologies, the digital transformation of education is an inevitable trend. China's public schools have largely completed digital infrastructure and have made some progress in using information technology to improve the efficiency of general education. However, patriotic education in general education schools is clearly not sufficiently prepared for digital transformation, and some problems have been identified in this direction. How best to use the digital transformation of education in their work is one of the important questions to be solved by theorists and practitioners of patriotic education in general education schools in China.

Keywords: education in China; patriotic education; school education; digital transformation of education.

References

1. Rossiya – Kitaj: tendencii razvitija obrazovanija v XXI v.: Sravnitel'nyj analiz. [Russia-China: trends in educational development in the 21st century: Comparative analysis] Ed. V. P. Borisenkov, Mjej Han'chjen. Moscow: Nauka, 2019. 662 p.

2. (National Education Reform and Development Medium and Long-term Plan (2010–2020)) (Guo jia jiao yu gai ge fa zhan zhong chang qi gui hua zong ti gui hua (2010–2020)) [Jelektronnyj resurs] (Ministry of Education of the PRC) (Zhong hua ren min gong he guo jiao yu bu) URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html (Accessed 24.06.2021) (In Chinese)

3. Action Plan of Education Informatization 2.0 (Jiao yu xin xi hua 2.0 xing dong ji hua) Ministry of Education of the PRC. (Zhong hua ren min gong he guo jiao yu bu), 25.04.2018. [Jelektronnyj resurs] URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html (Accessed 24.06.2021) (In Chinese)

4. Specification for digital campus construction in primary and secondary schools (for trial implementation). (Zhong xiao xue shu zi xiao yuan jian she gui fan (shi xing)) (Ministry of Education of the PRC) (Zhong hua ren min gong he guo jiao yu bu), 02.05.2018. [Jelektronnyj resurs] URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201805/t20180502_334759.html (Accessed 24.06.2021) (In Chinese)

5. Accelerate the implementation plan of education modernization (2018–2022). (Jia kuai tui jin jiao yu xian dai hua shi shi fang an (2018–2022)). State Council of Central Committee of the CPC. (Zhong gong zhong yang guo wu yuan), 23.02.2019. [Jelektronnyj resurs] URL: http://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367988.htm (Accessed 24.06.2021) (In Chinese)

6. Implementation Manual of Moral Education Work Guide for Primary and Secondary Schools. (Zhong xiao xue de yu gong zuo zhi nan shi shi shou ce). Ministry of Education of the PRC (Zhong hua ren min gong he guo jiao yu bu), 17.08.2017. [Jelektronnyj resurs] URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s271/201801/t20180116_324827.html (Accessed 24.06.2021) (In Chinese)

7. Primary and secondary schools implement the work plan for the key tasks of the «Implementation Outline of Patriotism Education in the New Era». (Zhong xiao xue guan che luo shi «Xin shi dai ai guo zhu yi jiao yu shi shi gang yao» zhong dian ren wu gong zuo fang an). Ministry of Education of the PRC. 06.07.2020. [Jelektronnyj resurs] URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202007/t20200706_470591.html (Accessed 24.06.2021) (In Chinese)

8. Implementation Outline of Patriotism Education in the New Era. (Xin shi dai ai guo zhu yi jiao yu shi shi gang yao). State Council of Central Committee of the CPC. (Zhong gong zhong yang guo wu yuan), 12.11.2019. [Jelektronnyj resurs] URL: http://www.gov.cn/zhengce/2019-11/12/content_5451352.htm (Accessed 24.06.2021) (In Chinese)

9. Wang Cong. Research on the Application of «Micro-platform» in the Patriotism Education of Middle School Students. («Wei pin tai» zai zhong xue sheng ai guo zhu yi jiao yu zhong de yun yong yan jiu). 2019. 55 p. (In Chinese)

10. Li Changlin. Discussion on the Status Quo and Development Strategies of Informatization in Elementary and Secondary Schools. (Zhong xiao xue jiao yu xin xi hua xian zhuang yu fa zhan ce lue tan tao) [Computer Products and Circulation] (Ji suan ji chan pin yu liu tong). 2020, № 3. P. 193. (In Chinese)

11. Miao Guohou, Wu Yihong. Use the Internet as a platform to strengthen youth patriotism education (Yi hu lian wang wei pin tai jia qiang qin nian de ai guo zhu yi jiao yu) [Education and Teaching Forum] (Jiao yu jiao xue lun tan). 2019, № 50. pp. 1–2. (In Chinese)

12. Wang Cong, Shen Guipeng. A Preliminary Study on the Practice of «Internet + Education» in Moral Education in Elementary and Secondary Schools. («Hu lian wang + jiao yu» zai zhong xiao xue de yu zhong de shi jian chu tan) [Popular literature] (Da zhong wen yi). 2018, № 24. pp. 214–215. (In Chinese)

13. Chen Hongtao, Chen Xuexian. Challenges and Deeds of Patriotism Education in Primary and Secondary Schools (Zhong xiao xue ai guo zhu yi jiao yu de tiao zhan yu zuo wei) [People's education] (Ren min jiao yu). 2016, № 19. pp. 54–55. (In Chinese)

14. Ren Zhifeng. The reform and response of patriotism education under the background of artificial intelligence. (Ren gong zhi neng bei jing xia ai guo zhu yi jiao yu de bian ge yu ying dui) [Teaching and Research] (Jiao yu yu yan jiu). 2021, № 4. pp. 55–62. (In Chinese)

15. Ge Mingxing. The necessity and countermeasures of patriotic education innovation for young students in the era of «Internet +» («Hu lian wang +» shi dai qing nian xue sheng ai guo zhu yi jiao yu chuang xin de bi yao xing ji dui ce) [Journal of Higher Education] (Gao xiao xue kan) 2020, № 20. pp. 42–44. (In Chinese)

16. Liu Peifeng. Exploration of Moral Education Work in Primary and Secondary Schools under the Background of «Internet +». («Hu lian wang +» bei jing xia zhong xiao xue de yu gong zuo de tan suo) [Reference For Middle School Education] (Zhong xue jiao xue can kao) 2020, № 33. pp. 84–85. (In Chinese)

ABOUT THE AUTHOR

Wang Xuan (China) – Postgraduate student of the Department of History and Philosophy of Education Faculty of Teacher Education Lomonosov Moscow State University. E-mail: haha2410@hotmail.com

В. Н. ТРЕГУБОВ

ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЗГЛЯДОВ НА ПРОВЕДЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С БУДУЩИМИ ВРАЧАМИ НА КАФЕДРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*(кафедра общественного здоровья и здравоохранения им. Н. А. Семашко
Института общественного здоровья им. Ф. Ф. Эрисмана ФГАОУ ВО Первый
МГМУ им. И. М. Сеченова; e-mail: tregubov_v_n@staff.sechenov.ru)*

В статье проанализирован опыт организации и проведения воспитательной работы с будущими врачами на первой в России кафедре социальной гигиены медицинского факультета I Московского государственного университета, которая в настоящее время в Сеченовском Университете носит имя своего создателя и первого её профессора, одновременно являвшегося первым народным комиссаром здравоохранения республики, Николая Александровича Семашко – кафедра общественного здоровья и здравоохранения имени Н. А. Семашко. С помощью исторического, аналитического, логического и монографического методов было установлено, что до последнего десятилетия прошлого века воспитательная работа на кафедре со студентами имела идеологическую направленность. На фоне произошедших в нашей стране преобразований изменились подходы в организации и проведении воспитательной работы с будущими врачами. Основными направлениями её совершенствования в образовательной организации являются повышение роли педагога в проведении воспитательной работы, создание необходимых условий для осуществления образовательного процесса, мотивация обучаемых к соблюдению здорового уровня жизни и этических принципов врача, привлечение их к самостоятельному изучению художественных произведений о деятельности коллег, своевременное информирование и проведение со студентами внеаудиторных мероприятий и др.

Ключевые слова: воспитательная работа; обучаемый; студент; кафедра; педагог; образовательная организация.

С момента формирования 20 февраля 1922 г. на медицинском факультете I Московского государственного университета первой в России кафедры социальной гигиены, одной из приоритетных её задач является проведение преподавательским составом воспитательной работы с обучаемыми. В настоящее время данная кафедра носит имя своего создателя и первого профессора, являвшегося одновременно первым народным комиссаром здравоохранения республики Николая Александровича Семашко – кафедра общественного здоровья и здравоохранения им. Н. А. Семашко Института общественного здоровья им. Ф. Ф. Эрисмана ФГАОУ ВО Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет). Несмотря на произошедшие за вековую историю развития перемены, на

кафедре по-прежнему проводятся многочисленные мероприятия воспитательной работы с обучаемыми [1].

Актуальность проведения воспитательной работы с будущими врачами во многом определяется её непосредственным влиянием на качество оказываемой медицинской помощи. По данным Федерального казначейства по субъектам Российской Федерации около 45% медицинских организаций не оказывают качественную и своевременную медицинскую помощь пациентам [2]. Кроме того, анализ жалоб, поступающих в органы управления здравоохранением, свидетельствует, что именно низкая нравственная культура медицинских работников наиболее часто вызывает негативную реакцию пациентов и становится причиной их неудовлетворенности медицинским обслуживанием [3].

Несмотря на многочисленные труды, посвященные организации и проведению воспитательной работы в масштабе образовательных организаций, данная деятельность на кафедрах, осуществляющих подготовку медицинских кадров, ранее практически не анализировалась. Учитывая данные обстоятельства, была поставлена цель исследования: проанализировать опыт организации и проведения воспитательной работы с будущими врачами на кафедре общественного здоровья и здравоохранения им. Н. А. Семашко. Для достижения цели исследования использовались исторический, аналитический, логический и монографический методы. В качестве первичного материала анализировались научные статьи по воспитательной деятельности в образовательных организациях и документы по организации и проведению воспитательной работы на кафедре общественного здоровья и здравоохранения им. Н. А. Семашко Института общественного здоровья им. Ф. Ф. Эрисмана Сеченовского Университета.

Проведенный анализ доступной научной литературы свидетельствует, что с момента формирования кафедры социальной гигиены на медицинском факультете I Московского государственного университета до последнего десятилетия прошлого столетия воспитательная работа с обучаемыми носила идеологическую направленность. Так, Н. А. Семашко, руководивший данной кафедрой в течение 27 лет, до самой смерти в 1949 г. считал, что к воспитательному процессу должен быть привлечен весь коллектив высшего учебного заведения, в том числе партийная организация, общественные организации, дирекция, каждый профессор и каждый преподаватель. При этом особая роль в проведении идейно-политического воспитания студентов должна принадлежать кафедре марксизма-ленинизма. Воспитательная работа в тот далекий период строилась с учетом цели по формированию нового человека, гражданина социалистического общества, обладающего любовью к своему народу, любовью к трудящимся массам. Для этого широко использовались примеры из истории различных войн, общественное мнение коллектива, социалистическое соревнование, привлечение обучаемых к общественной,

культурной и научной работе. Необходимо отметить, что указанные методы культурно-массовых и политико-воспитательных мероприятий были направлены, прежде всего, на повышение академической успеваемости студентов и участие их в научных исследованиях [4].

Перейдя в 1930 г. в состав I Московского медицинского института профессорско-преподавательский состав кафедры продолжил совершенствовать методы и формы идейно-воспитательной работы. Для духовного роста и формирования морального облика молодежи в тот период широко использовался смотр деятельности студенческих групп под лозунгом «Учиться работать и жить по коммунистически». Большое внимание уделялось воспитательной работе во внеучебное время. Студенты привлекались к работе в научных кружках и в студенческом научном обществе. Воспитательная работа регулярно проводилась в студенческих общежитиях, где на субботние вечера организованного отдыха приглашались члены бригад коммунистического труда, участники Великой Октябрьской социалистической революции, гражданской, а в последующем и Великой Отечественной войн, видные ученые и литераторы, бывшие выпускники института. Обучаемые посещали музеи, театры, выставки и т.д. Ведущая роль в идейном воспитании молодежи в тот период принадлежала общественным организациям института, особенно комсомолу [5].

Несмотря на произошедшие в конце прошлого столетия перемены в общественно-политической деятельности государства, воспитательная работа в образовательных организациях изменилась, но не потеряла своей значимости. Во многом это обусловлено ролью студентов в жизни общества, которые составляют одну из самых активных категорий молодежи среди социальных слоев населения и обладают высоким интеллектуальным потенциалом. Именно сегодняшние студенты через несколько лет включатся в общественную жизнь страны, станут родителями, врачами, руководителями, учеными, законодателями и т.д. [6].

Не случайно в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в ст. 2 указано, что образование представляет единый целенаправленный процесс воспитания и обучения. В данном законе воспитание, по отношению к обучению, поставлено на первое место, что свидетельствует об его значимости в проведении образовательного процесса. В сформулированном определении воспитание рассматривается как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

В современных условиях педагогами используются различные формы и методы данной работы: индивидуальные (выступления, собеседования, тренинги), коллективные (заседания кружков, секций, творческих

групп) и массовые (акции, форумы, праздники) [7; 8]. Несмотря на богатую палитру применяемых форм и методов воспитательной работы, все они должны соответствовать установленным принципам: системного и организованного применения; адресного подхода к обучаемым; универсальности; учета опыта прошлых поколений и региональных условий и др. К организации воспитательной работы также предъявляются определенные требования: значимость проведения, способным вовлечь обучаемых в коллективную деятельность; согласованность со всеми звеньями системы воспитания; способность развивать интересы и потребности обучающихся и т.д. [9].

Представленные принципы и требования учитываются при организации и проведении воспитательной работы на кафедре общественного здоровья и здравоохранения им. Н. А. Семашко. Для этого в начале каждого учебного года из числа профессорско-преподавательского состава кафедры назначается ответственный за воспитательную работу, в обязанности которого входят мероприятия по планированию, осуществлению данной деятельности среди обучаемых и привлечению к ней сотрудников кафедры, проведению анализа выполненных мероприятий и составлению соответствующего раздела в отчете о работе кафедры за год.

В раздел годового плана работы кафедры включаются следующие мероприятия: порядок актуализации информации о воспитательной работе на стенде и интернет-странице кафедры; методы по формированию традиций и имиджа кафедры, обеспечивающие воспитательное воздействие на обучаемых и сотрудников; участие сотрудников кафедры и обучаемых в митингах и торжественных мероприятиях, проводимых в масштабе Сеченовского Университета; мотивация студентов на соблюдение ими здорового образа жизни и этических принципов врача; проведение с обучаемыми коллективной и индивидуальной воспитательной работы в процессе учебных занятий, консультаций, самостоятельной работы и др. [10]. Результативность проведения запланированных мероприятий по воспитательной работе во многом определяется активным участием в данной деятельности всех сотрудников кафедры. Это обусловлено тем, что именно педагог является ключевой фигурой в учебно-воспитательном процессе на кафедре. Именно ему как личности, как носителю культуры, как человеку, обладающему сформировавшимся образом поведения, стилем деятельности и мировоззренческими установками в большей степени доверяют обучаемые. В результате личный пример педагога вносит неоценимый вклад в формирование профессиональных компетенций у будущих врачей [1; 8]. Очень важно, чтобы обстановка и атмосфера на кафедре способствовали воспитанию обучаемых без слов, без нотаций, лишь самим духом и смыслом. Это достигается формированием традиций, обобщением её истории, повышением значимости профессоров,

возглавляемых ими научных направлений, а также всей внутренней обстановкой [11; 12].

Для привлечения обучаемых к участию в воспитательном процессе руководством и преподавателями кафедры общественного здоровья и здравоохранения им. Н. А. Семашко осуществляется своевременное и полное информирование о проводимых мероприятиях. Для этого широко используются интернет-страница и тематический стенд кафедры. Если в сети Интернет информация о воспитательной работе, как правило, размещается в произвольной форме, по мере выполнения запланированных и внеплановых мероприятий, то при оформлении информационного стенда используются следующие материалы: выписка из Федерального закона РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ о структуре образования, как едином целенаправленном процессе воспитания и обучения, дана дефиниция воспитанию и перечислены решаемые в данной области задачи; изложены направления молодежной политики в области воспитательной работы в Сеченовском Университете; представлены положения Федерального закона РФ от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ о порядке принятия клятвы врача и её содержание; составлены списки художественных фильмов о работе врачей и художественной литературы, в которой раскрывается повседневный подвиг медиков; написана историческая справка о становлении и развитии кафедры; оформлен раздел годового плана работы кафедры по организации воспитательной работы; изложены основные итоги воспитательной работы на кафедре.

Опыт показывает, что наиболее впечатляющим и запоминающим мероприятием воспитательной работы для обучаемых является их участие в ежегодной традиции кафедры по возложению 20 сентября, в день рождения Николая Александровича Семашко, цветов к его памятнику перед ректоратом Сеченовского Университета и на могилу на Новодевичьем кладбище, а также встреча в этот день ординаторов, магистрантов, аспирантов и сотрудников кафедры с его внучкой Еленой Гавриловной Фаробиной, которая многие годы работает в Университетской детской клинической больнице Сеченовского Университета [13].

Для формирования у обучаемых этических принципов врача профессорско-преподавательский состав кафедры в процессе аудиторных занятий постоянно использует постулаты, изложенные в клятве врача, полный текст которой представлен в Федеральном законе Российской Федерации от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ, ст. 71 «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации». Данная клятва, пройдя испытание временем и сегодня обязует врачей, в процессе их профессиональной деятельности, быть честными, внимательными и заботливыми к пациенту, проявлять высочайшее уважение к жизни человека, хранить врачебную тайну, благодарность и уважение к своим учителям, быть требовательными и справедливыми к своим ученикам, доброжелательно

относиться к коллегам, беречь и развивать благородные традиции медицины. Указанные качества могут быть сформированы у медицинских специалистов только в процессе целенаправленной воспитательной работы с ними [1].

Для формирования у обучаемых мотивации к соблюдению здорового образа жизни и выбору здоровых жизненных ориентиров студенты не только осваивают теорию данного вопроса во время занятий, оформляют тематические рефераты и обсуждают их в учебной группе, но и в перерывах между аудиторными занятиями участвуют в проведении физической зарядки. Кроме того, используя положительный опыт коллег из других образовательных организаций [11; 12; 14–16], в целях улучшения состояния здоровья и физического развития студентов, повышения их учебной работоспособности сотрудники кафедры общественного здоровья и здравоохранения им. Н. А. Семашко привлекают обучаемых к различным формам оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий, проводимых в масштабе Сеченовского Университета. После окончания плановых аудиторных занятий профессорско-преподавательский состав кафедры проводит воспитательную работу в процессе подготовки обучаемых по дополнительной программе в школе мастерства «Фабрика лидеров здравоохранения», организуют работу студенческого научного кружка по общественному здоровью и здравоохранению, проведение олимпиад и научно-практических конференций. Во внеаудиторное время обучаемые также привлекаются к знакомству с произведениями искусства. Данный подход обеспечивает постепенный переход от целенаправленной воспитательной работы с обучаемыми к их самовоспитанию [17].

Для повышения у обучаемых интереса и стремления к саморазвитию и самовоспитанию, на одном из первых занятий на кафедре им сообщается информация об эффективных методах самообразования медицинского персонала. Осуществляется знакомство с книгами Федора Углова «Человек среди людей: Записки врача», «Сердце хирурга», «Под белой мантией», Юрия Германа «Дело, которому ты служишь», «Дорогой мой человек», «Я отвечаю за все», «Подполковник медицинской службы», Николая Амосова «Мысли и сердце», Юлия Крелина «Хирург», «Хроника одной больницы», Викентия Вересаева «Записки врача», Василия Аксенова «Коллеги», Бориса Полевого «Глубокий тыл. Доктор Вера» и др. Учитывая, что большую роль в самовоспитании молодежи играют художественные фильмы, студентам рекомендуется просмотр видеофильмов режиссеров Вячеслава Сорокина «Жил был доктор», Сергея Герасимова «Сельский врач», Вадима Гаузнера «Врача вызывали», Вадима Зобина «Дни хирурга Мишкина», Николая Губенко «И жизнь, и слезы, и любовь» и др. Студентам сообщается информация о монумен-тах и картинах, посвященных деятельности их коллег. Данный подход в воспитательной работе позволяет формировать у обучаемых любовь

к выбранной профессии, моральные и нравственные качества, высокую культуру и широкий кругозор [1; 13].

В современных условиях практически у всех обучаемых есть возможностьзнакомиться с указанными произведениями искусства в оцифрованном формате с помощью информационно-коммуникационных технологий. Этому способствует повсеместное использование молодежью в личных целях различных гаджетов, подключенных к сети Интернет [8; 18]. Кроме того, на кафедре общественного здоровья и здравоохранения им. Н. А. Семашко обучаемым доводится информация об электронных адресах медицинских музеев, которые находятся в открытом доступе: Сеченовского Университета (<https://www.sechenov.ru/univers/structure/other/muzey-istorii-meditsiny/>), Российского национального исследовательского медицинского университета имени Н. И. Пирогова (<https://rsmu.ru/facilities/museum-of-history/museum-of-history-about/>), Московского государственного медико-стоматологического университета им. А. И. Евдокимова (<https://museum.historymed.ru/#>) и др., а также сайтов, на которых представлены виртуальные музеи: Национального Научно-исследовательского института общественного здоровья им. Н. А. Семашко (https://rut360.ru/tour_final_1/Russian_Museum_of_medicine.html), Государственного музея изобразительных искусств им. А. С. Пушкина (<https://pushkinmuseum.art/media/virtual/>), Государственного исторического музея (<https://www.culture.ru/institutes/10124/gosudarstvennyi-istoricheskii-muzei>) и т.д.

Как показывает опыт значительного воспитательного эффекта можно достичь при дистанционном освоении обучаемыми массовых открытых онлайн курсов, среди которых профессорско-преподавательский состав кафедры общественного здоровья и здравоохранения им. Н. А. Семашко наиболее часто рекомендует: на платформе Stepik (<https://welcome.stepik.org/ru>) психология и этика профессиональной деятельности, здоровый образ жизни как основа здоровья современного общества в условиях цифровой трансформации; на платформе открытое образование (<https://openedu.ru/>) биоэтика, культурология; на платформе Универсариум (<https://universarium.org/>) воспитание креативности в семье, философская культура российского самосознания и др. [19]. К сожалению, необходимо признать, что онлайн-технологии, получившие широкое распространение в обучении, для проведения воспитательной работы используются сегодня ещё недостаточно. Крайне мало исследований по данному вопросу опубликовано и в педагогической литературе [20].

Проводимая на кафедре общественного здоровья и здравоохранения им. Н. А. Семашко воспитательная работа систематически подвергается рефлексии, результаты которой обсуждаются на кафедральной конференции и в установленные сроки представляются руководству в виде справок-докладов и отчетов. При составлении годового отчета о работе

кафедры отражается следующая информация: наличие на кафедре ответственного за воспитательную работу; перечень проведенных мероприятий; привлечение к воспитательной работе обучаемых студенческого научного кружка и лаборатории мастерства «Фабрика лидеров здравоохранения»; порядок организации и проведения мероприятий по сохранению, укреплению здоровья и развитию гармоничной личности, в том числе физкультурно-оздоровительных и культурно-развлекательных мероприятий и др.

Дискуссионным остается вопрос о разработке критериев по оценке эффективности проводимой воспитательной работы. Для этого обычно ориентируются на организацию планирования, степень выполнения запланированных и внеплановых мероприятий, их масштаб и число участников, своевременность составления отчетных документов и т.д. Но, как свидетельствует опыт работы кафедры общественного здоровья и здравоохранения им. Н. А. Семашко, данные критерии лишь косвенно могут характеризовать результативность проводимой работы. Нередко врач приходится после окончания обучения всю жизнь доказывать самому себе и окружающему, насколько он соответствует ожиданиям общества как гражданин и профессионал. Поэтому не следует стремиться к выработке строгих критериев по оценке качества проводимой воспитательной работы, её необходимо выполнять постоянно, без формализма, не забывая при этом о том, что от результативности данной работы будет зависеть жизнь и здоровье людей.

В заключение данной статьи необходимо отметить, что воспитательная работа с будущими врачами на кафедре социальной гигиены 100 лет назад и сегодня на кафедре общественного здоровья и здравоохранения им. Н. А. Семашко занимает приоритетное место в деятельности педагогического коллектива. Произшедшая трансформация взглядов на организацию и проведение воспитательной работы привела к изменению методов и форм её проведения, но не снизила значимость при формировании у студентов профессиональных медицинских качеств и развитии гармоничной личности врача.

Литература

1. *Трезубов В. Н.* Особенности проведения воспитательной работы при обучении врачей с использованием дистанционных образовательных технологий // Сеченовский вестник. 2015, Т. 22, № 4. С. 49–52.

2. *Козлов С. Е., Кравцова М. В.* Оказание качественной медицинской помощи: опыт Тверской областной клинической больницы // Здравоохранение Российской Федерации. 2019; 3(63): 129–139. DOI: <http://dx.doi.org/10.18821/0044-197X-2019-63-3-129-139>

3. Зорин К. В. Этико-деонтологическое воспитание и профессиональное развитие студентов-медиков: аспекты проблемы // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2020. Т. 11, № 3. С. 187–192. DOI: <https://doi.org/10.24411/2220-8453-2020-13016>
4. Семашко Н. А. Воспитание студентов – ответственное дело // Вестник высшей школы. 1945. № 3. С. 11–13.
5. Кованов В. В. Подготовка и воспитание медицинских кадров // Советское здравоохранение. 1961. № 10. С. 18–22.
6. Николаева И. И., Естифеев Н. Е. Патриотическое воспитание студентов медицинского вуза // Вестник педагогических инноваций. 2016, № 4(44). С. 89–97.
7. Бейлина Н. С. Формы и методы организации воспитательной деятельности вуза по реализации компетентностного подхода // Балтийский гуманитарный журнал. 2017, Т. 6. № 2(19). С. 84–87.
8. Богданова Ю. З. Об изменении традиций воспитательной работы в вузе // Гуманитарные и социальные науки. 2018, № 6. С. 321–329.
9. Галактионова М. Ю., Маусеенко Д. А. Формирование патриотического воспитания обучающихся педиатрического факультета Красноярского медицинского университета им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого // Медицинский альманах. 2017, № 2(47). С. 31–33.
10. Трегубов В. Н., Шаповалова М. А. Годовое планирование работы кафедр медицинской образовательной организации // Сеченовский вестник. 2015, Т. 22, № 4. С. 41–44.
11. Попков В. М., Бугаева И. О., Живайкина А. А., Лойко В. С., Андриянова Е. А. Молодежная политика медицинского вуза: концептуальный подход и практика реализации // Саратовский научно-медицинский журнал. 2018, Т. 14. № 1. С. 100–106.
12. Шельпова Е. В. О воспитательной системе педагогического вуза // Новая наука: Теоретический и практический взгляд. 2016, № 10–1. С. 105–107.
13. Решетников В. А., Трегубов В. Н., Микерова М. С. Российский опыт профессиональной подготовки врачей по специальности «Организация здравоохранения и общественное здоровье» // Проблемы здоровья и экологии. 2017, № 2(52). С. 80–84.
14. Артюхина А. И., Ткачева Н. Д., Кнышова Л. П. Воспитание студентов-медиков на основе методики оздоровительной и физкультурно-массовой работы // Журнал научных статей Здоровье и образование в XXI веке. 2016, Т. 18, № 5. С. 88–91.
15. Минаев А. И., Исаева О. Н. Внеучебная воспитательная деятельность в Рязанском государственном университете им. С. А. Есенина (из опыта работы) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2017, № 4. С. 83–87.

16. *Лощаков А. М., Толстова С. Ю.* Психологические факторы формирования здорового образа жизни студентов // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2019, № 4. С. 85–95.

17. *Александрова Е. А., Суменков И. А.* Сопровождение куратором гражданско-патриотического воспитания студентов вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2017, Т. 6, № 4(21). С. 235–238.

18. *Харламенко И. В.* Отражение современных тенденций образования и воспитания в нормативных документах // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2019, № 2. С. 111–117.

19. *Решетников А. В., Трегубов В. Н., Шашиурин Н. Г., Марочкина Е. Б., Жилина Т. Н.* Профессиональное самообразование организаторов здравоохранения с использованием массовых открытых онлайн-курсов // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2015, № 2(20). С. 53–58.

20. *Алехин И. А., Тренин И. В.* Воспитание и обучение в военном вузе с помощью ресурсов информационно-образовательной среды // Мир образования – образование в мире. 2018, № 3(71). С. 151–163.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Трегубов Валерий Николаевич – доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры общественного здоровья и здравоохранения имени Н. А. Семашко Института общественного здоровья им. Ф. Ф. Эрисмана Сеченовского Университета. E-mail: tregubov_v_n@staff.sechenov.ru

TRANSFORMATION OF VIEWS ON CONDUCTING EDUCATIONAL WORK WITH FUTURE DOCTORS AT THE DEPARTMENT OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

V. N. TREGUBOV

This article analyzes the experience of organizing and conducting educational work with future doctors at the first Department of Social Hygiene of the Medical Faculty of the First Moscow State University in Russia, which currently bears the name of its creator and its first professor, who was also the first People's Commissar of Health of the Republic Nikolai Alexandrovich Semashko – the Department of Public health and health care named after N. A. Semashko. With the help of historical, analytical, logical and monographic methods, it was established that until the last decade of the last century, educational work at the department with students had an ideological orientation. Against the background of the changes that have taken place in our country, the approaches to organizing and conducting educational work with future doctors have changed. The main directions of its improvement in the educational organization are to increase the role of the teacher in conducting educational work, creating the necessary conditions for the implementation of the educational process, motivating students to observe a healthy standard of living and ethical principles of the doctor, involving them in the independent study of works of art about the activities of colleagues, timely informing and conducting extracurricular activities with students, etc.

Keywords: educational work; student; department; teacher; educational organization.

References

1. Tregubov V. N. Osobennosti provedeniya vospitatel'noj raboty pri obuchenii vrachej s ispol'zovaniem distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij. Sechenovskij vestnik. 2015. T. 22, № 4. pp. 49–52. (in Russian)
2. Kozlov S. E., Kravcova M. V. Okazanie kachestvennoj medicinskoj pomoshchi: opyt Tverskoj oblastnoj klinicheskoy bol'nicy. Zdravoohranenie Rossijskoj Federacii. 2019, № 3(63). pp. 129–139. DOI: <http://dx.doi.org/10.18821/0044-197X-2019-63-3-129-139> (in Russian)
3. Zorin K. V. Etiko-deontologicheskoe vospitanie i professional'noe razvitie studentov-medikov: aspekty problemy. Medicinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie. 2020, T.11, № 3. pp. 187–192. DOI: <https://doi.org/10.24411/2220-8453-2020-13016> (in Russian)
4. Semashko N. A. Vospitanie studentov – otvetstvennoe delo. Vestnik vysshej shkoly. 1945. № 3. pp. 11–13. (in Russian)
5. Kovanov V. V. Podgotovka i vospitanie medicinskih kadrov. Sovetskoe zdravoohranenie. 1961. № 10. pp. 18–22. (in Russian)
6. Nikolaeva I. I., Estifeev N. E. Patrioticheskoe vospitanie studentov medicinskogo vuza. Vestnik pedagogicheskikh innovacij. 2016. № 4 (44). pp. 89–97. (in Russian)
7. Bejlina N. S. Formy i metody organizacii vospitatel'noj deyatel'nosti vuza po realizacii kompetentnostnogo podhoda. Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2017, T.6. № 2(19). pp. 84–87. (in Russian)
8. Bogdanova Yu. Z. Ob izmenenii tradicij vospitatel'noj raboty v vuze. Gumanitarnye i social'nye nauki. 2018, № 6. pp. 321–329. (in Russian)
9. Galaktionova M. Yu., Maiseenko D. A. Formirovanie patrioticheskogo vospitaniya obuchayushchihsya pediatričeskogo fakul'teta Krasnoyarskogo medicinskogo universiteta im. prof. V. F. Vojno-YAseneckogo. Medicinskij al'manah. 2017, № 2(47). pp. 31–33. (in Russian)
10. Tregubov V. N., Shapovalova M. A. Godovoe planirovanie raboty kafedr medicinskoj obrazovatel'noj organizacii. Sechenovskij vestnik. 2015, T.22, № 4. pp. 41–44. (in Russian)
11. Popkov V. M., Bugaeva I. O., Zhivajkina A. A., Lojko B. C., Andriyanova E. A. Molodezhnaya politika medicinskogo vuza: konceptual'nyj podhod i praktika realizacii. Saratovskij nauchno-medicinskij zhurnal. 2018, T.14. № 1. pp. 100–106. (in Russian)
12. Shel'pova E. V. O vospitatel'noj sisteme pedagogicheskogo vuza. Novaya nauka: Teoreticheskij i praktičeskij vzglyad. 2016, № 10–1. pp. 105–107. (in Russian)
13. Reshetnikov V. A., Tregubov V. N., Mikerova M. S. Rossijskij opyt professional'noj podgotovki vrachej po special'nosti «Organizaciya zdravoohraneniya i obshchestvennoe zdorov'e». Problemy zdorov'ya i ekologii. 2017, № 2(52). pp. 80–84. (in Russian)
14. Artyuhina A. I., Tkacheva N. D., Knyshova L. P. Vospitanie studentov-medikov na osnove metodiki ozdorovitel'noj i fizkul'turno-massovoj raboty. Zhurnal

nauchnyh statej Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke. 2016, T.18, № 5. pp. 88–91. (in Russian)

15. Minaev A. I., Isaeva O. N. Vneuchebnaya vospitatel'naya deyatel'nost' v Ryazanskom gosudarstvennom universitete im. S. A. Esenina (iz opyta raboty). Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2017, № 4. pp. 83–87. (in Russian)

16. Loshchakov A. M., Tolstova S. Yu. Psihologicheskie faktory formirovaniya zdorovogo obraza zhizni studentov. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2019, № 4. pp. 85–95. (in Russian)

17. Aleksandrova E. A., Sumenkov I. A. Soprovozhdenie kuratorom grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya studentov vuze. Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2017, T.6, № 4(21). pp. 235–238. (in Russian)

18. Harlamenko I. V. Otrazhenie sovremennyh tendencij obrazovaniya i vospitaniya v normativnyh dokumentah. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2019, № 2. pp. 111–117. (in Russian)

19. Reshetnikov A. V., Tregubov V. N., Shamshurina N. G., Marochkina E. B., Zhilina T. N. Professional'noe samoobrazovanie organizatorov zdavoohraneniya s ispol'zovaniem massovyh otkrytyh onlajn-kursov. Medicinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie. 2015, № 2(20). pp. 53–58. (in Russian)

20. Alekhin I. A., Trenin I. V. Vospitanie i obuchenie v voennom vuze s pomoshch'yu resursov informacionno-obrazovatel'noj sredy. Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. 2018, № 3(71). pp. 151–163. (in Russian)

ABOUT THE AUTHOR

Tregubov Valery N. – Doctor of Medical Sciences, Professor; Professor at the N. A. Semashko Department of Public Health and Healthcare of the I. M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University) Moscow, Russia. E-mail: tregubov_v_n@staff.sechenov.ru

О. В. ЯКУШЕВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

(кафедра «Физическое воспитание» МГТУ имени Н. Э. Баумана; e-mail: oksanayakusheva@mail.ru)

В статье раскрывается актуальность психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья. В новом тысячелетии наблюдается тенденция ухудшения состояния здоровья населения. В большинстве зарубежных стран и России неуклонно растет количество студентов с ограниченными возможностями здоровья, связанного с ухудшающейся экологией, высоким уровнем заболеваемости и травматизма. Поэтому для социальной адаптации, реабилитации и абилитации студентов с ОВЗ в системе высшего профессионального образования требуются новые идеи. В связи с этим особое значение в высших учебных заведениях отводится занятиям по адаптивной физической культуре. Методы данных занятий позволяют каждому студенту с ОВЗ реализовать творческий потенциал в социальной среде, достигнуть определенных высот и осуществить свои желания. Интеграция студентов с ОВЗ в условиях высшей школы требует знаний о психологических особенностях адаптации в социуме, создании условий для успешности личности с учетом индивидуальных особенностей. В статье акцентируется внимание на внедрении психологических методов, которые необходимо применять комплексно как до, так и в процессе проведения адаптивного физического воспитания. В заключении отмечается значимость совместной деятельности АФК с психофизической подготовкой, психологической поддержкой студентов с ОВЗ, что способствует: быстрому достижению поставленных задач, адаптации их в образовательной среде, осуществлению теоретических и практических навыков, поведенческих функций в социуме, бинарного воздействия на занятиях и в повседневной жизни.

Ключевые слова: адаптация; социальная адаптация; психологическое сопровождение; психологическое консультирование; адаптивная физическая культура (АФК); цель, задачи, функции, виды адаптивной культуры; лечебная физическая культура; психофизическая подготовка; музыкальная терапия.

В настоящее время необходимо констатировать тот факт, что в вузах России растет число студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), связанного с ухудшающейся экологией, высоким уровнем заболеваемости и травматизма. Проблема здоровья и социальной адаптации, реабилитации и абилитации молодежи в обществе является чрезвычайно актуальной. Ибо, по утверждению Н. М. Амосова, Ю. П. Лисицына., Л. П. Матвеева, Г. Б. Мейксона, Ю. А. Копылова, Р. Е. Мотылянской, Э. Я. Каплата, О. К. Величко, И. Н. Оверченко, Ю. А. Орешкина и др., уровень физического развития и физической подготовленности как студентов

образовательных организаций, так и взрослого населения снижается весьма заметными темпами.

Образование и образованность студентов в области адаптивной физической культуры, утверждает Р. Р. Магомедов, является базисным фактором их физического воспитания и воспитанности, физического развития и физической подготовленности с кульминацией этих процессов – формированием и сформированностью физической культуры личности [7, с.5]. Ежегодно, по утверждению А. А. Водопьяновой, около 14% студентов, поступивших в вузы России, оказываются в специальной медицинской группе, на основании поставленных врачами диагнозов [2, с. 5]. Система высшего профессионального образования в новом столетии нуждается в новых идеях, обеспечивающих её устойчивое развитие. Для их становления и повышения жизненного тонуса в образовательных организациях проводятся занятия по адаптивной физической культуре.

Адаптивная физическая культура (АФК) – комплекс мер спортивно-оздоровительного характера, нацеленных, прежде всего, на реабилитацию и адаптацию к стандартной социальной среде людей с ограниченными возможностями, преодоление психологических преград, тормозящих ощущение полноценной жизни, а также препятствующих пониманию потребности своего личностного вклада в социальное развитие общества [2, с. 5]. АФК – вид общей физической культуры для лиц с ОВЗ. Основной целью данной дисциплины является максимально возможное развитие жизнеспособности человека, имеющего устойчивые отклонения в состоянии здоровья, за счёт обеспечения оптимального режима функционирования отпущенных природой и имеющихся в наличии его телесно-двигательных характеристик и духовных сил, их гармонизации для максимальной самореализации в качестве социально и индивидуально значимого субъекта [7, с.62]. Термин «*адаптивная физическая культура*» появился в России в 1995 г. в стенах академии им. П. Ф. Лесгафта и рассматривается как часть общей культуры, подсистема физической культуры [5, с. 4]. По определению С. П. Евсеева, Л. В. Шапковой, адаптивная физическая культура – это вид физической культуры человека с отклонениями в состоянии здоровья (инвалида) и общества, а также деятельность и её результаты по созданию готовности человека к жизни; оптимизации его состояния и развития; процесс и результат человеческой деятельности [4, с. 7–8]. Методы АФК позволяют каждому человеку с ограниченными возможностями в социальной среде реализовать творческий потенциал, достигнуть определённых высот и осуществить свои желания.

Из истории можно привести немало примеров, которые доказывают, что различные нарушения или ограничения здоровья не мешают волевым и целеустремленным людям достичь больших высот. Так, Франклин Рузвельт вновь стал ходить, благодаря вере в себя, не смотря на

полиомиелит [3, с. 13]. Теорией адаптивной физической культуры создается теоретико-методологическая база для осуществления действительного общего высшего образования в области физической культуры. Немецкий врач Х. Линдемман в XIX в. выделил основные критерии различия между лечебной физической культурой и адаптивной физической культурой, и адаптивным спортом. Ученый отмечал различия между лечебной гимнастикой и адаптивной физической культурой, и адаптивным спортом [9, с. 12]. Американский врач Р. Мак-Кензи в середине XX в. в своей практике сочетал физические упражнения лечебной направленности со спортивными нагрузками, что приводило к полному или частичному восстановлению трудоспособности у более половины обратившихся к нему клиентов. Ученым были заложены основы адаптивной физической культуры и адаптивного спорта, которые позволяют людям с ограниченными физическими возможностями становиться полноправными членами общества [9, с. 13]. Таким образом, интеграция студентов с ОВЗ в условиях высшей школы требует знаний о психологических особенностях адаптации в социуме.

Во многих странах мира нет единого стандартизованного подхода к понятиям «адаптивная физическая культура» (Adapted Physical Education) и «адаптивный спорт». Выделяя общую особенность, характерную для данных понятий, отметим следующие концептуальные моменты. Во-первых, для обоих понятий схожим является единый предмет исследования – двигательная активность человека во всех его проявлениях. Во-вторых, субъектами исследования являются лица с нарушением здоровья. В-третьих, оба понятия включают в себя адаптивное физическое воспитание, интегрированное в окружающий социум [6, с.17]. **Цель адаптивной физической культуры** – максимально возможное развитие жизнеспособности человека, имеющего устойчивые отклонения в состоянии здоровья, за счет обеспечения оптимального режима функционирования отпущенных природой и имеющихся в наличии его телесно-двигательных характеристик и духовных сил, их гармонизации для максимальной самореализации в качестве социально и индивидуально значимого субъекта [4, с. 14]. АФК вбирает в себя, как минимум, три значимых области знания: **физическую культуру, медицину и коррекционную педагогику**. Все это приводит к различным трактовкам сущностных особенностей адаптивной физической культуры, а это, в свою очередь, предопределяет научные предпочтения и предшествующий опыт работы педагогов и ученых [10].

Э. О. Аксенова и С. П. Евсеев заявляют, что адаптивная физическая культура является не только повышением навыков физической подготовки, но и социализацией студента с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, улучшением качества жизни личности, а также наполнение их существования новыми эмоциями, знакомствами и общением [1].



Рис. 1. Виды адаптивной физической культуры

Задачи адаптивной физической культуры делятся на две группы. Первую группу задач составляют коррекционные, компенсаторные, профилактические, которые следуют из особенностей, занимающихся (лиц с отклонениями в состоянии здоровья и (или) инвалидов). Вторую группу составляют образовательные, воспитательные и оздоровительно-развивающие задачи, которые наиболее традиционны для физической культуры.

Все **функции**, которые несет адаптивная физическая культура, имеют социально-педагогический характер. К ним относятся: педагогические и социальные функции (См. Рис. 2) [11].

По определению Л. П. Матвеева, «функции физической культуры – это объективно присущие ей свойства воздействовать на человека и человеческие отношения, удовлетворять и развивать определенные потребности личности и общества». Реализуются функции в процессе физкультурной деятельности, в них раскрывается истинное содержание физической культуры. Являясь отражением её сущности, функции раскрывают не только двигательную сферу человека, но и все уровни его организации – анатомо-физиологический, психологический, социальный, мировоззренческий, личностный [7, с. 25]. Функции АФК, вытекая из сущности адаптивной физической культуры, отображают её структуру. Внедрение программы АФК во многих вузах России проходит примерно по одному сценарию. Программа «Адаптированная физическая культура» для студентов с ОВЗ направлена на восстановление, укрепление, поддержку здоровья, а также личностное развитие, самореализацию физических и духовных сил, в целях улучшения качества жизни, социализацию и интеграцию в общество.

Проанализировав материалы ведущих ученых по проблеме исследования, мы пришли к выводу о том, что не в полной мере раскрыто взаимодействие психологического сопровождения и психофизической подготовки с методами АФК в работе со студентами с ОВЗ. Необходимо, на наш взгляд, акцентировать внимание на внедрение следующих



Рис.2. Функции адаптивной физической культуры

психологических методов: *психологическое сопровождение и консультацию, психофизическую подготовку, музыкальную терапию*. Данные психологические методы необходимо применять комплексно как до, так и в процессе проведения АФК, для достижения комфортного состояния студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов при выполнении ими физических нагрузок.

На Рис. 3 мы отразили комплексное взаимодействие адаптивной физической культуры с психофизической подготовкой, психологической поддержкой и консультированием (далее – психологическое сопровождение) студентов с общими физическими заболеваниями. Работа по психологическому обеспечению учебного процесса с лицами, имеющими отклонения в развитии, описана И. В. Пятибратовой и М. К. Худышевой [8, с. 25]. Мы утверждаем, что взаимодействие адаптивной физической культуры с психофизической подготовкой и психологической поддержкой, дает положительный эффект, выраженный в комфортном состоянии студентов с ОВЗ и достигается следующими психологическими методами: *аутотренингом, дыхательными упражнениями, тестированием, консультацией, самовнушением, аффирмацией, убеждением, установкой и музыкальной терапией*.

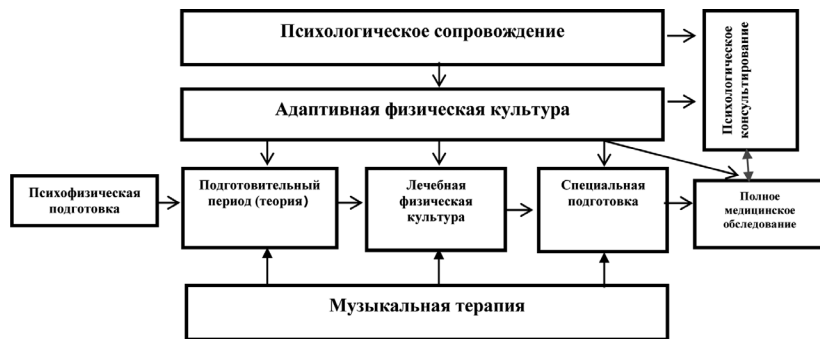


Рис. 3. Взаимодействие адаптивной физической культуры с психофизической подготовкой и психологической поддержкой студентов с ОВЗ

Практика показывает, что систематические занятия психофизической подготовкой, психологическим сопровождением, консультированием, занятиями музыкальной терапией, использование психологических тренингов, значительно расширяют спектр функциональных возможностей студентов с ОВЗ, повышают психофизический потенциал, развивают активность, внимание, волю и память, формируют самообладание и адекватную реакцию на раздражители. Всё это делается с целью адаптации психики студентов с ОВЗ к социуму, т.е. способности к позитивному переходу от уровня «приспособления» к уровню «восходящего равновесия». Таким образом, соединение АФК с психофизической подготовкой, психологической поддержкой студентов с ОВЗ, способствует быстрому достижению поставленных задач, адаптации их в образовательной среде, совершенствованию теоретических и практических навыков, поведенческих функций в социуме.

Литература

1. Аксенова О. Э., Евсеева С. П. Технологии физкультурно-спортивной деятельности в адаптивной физической культуре. Учебное пособие. М.: Советский спорт. 2004. 296 с.
2. Водопьянова А. А. Адаптивная физическая культура для студентов ограниченными возможностями здоровья // Студенческий научный форум 2018 / Актуальные вопросы оздоровительно-реабилитационной физической культуры. URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018006839> (Дата обращения: 27.04.2021).
3. Выдрин В. М. Методические проблемы теории физической культуры. // Теория и практика физической культуры. 2000, № 6. С. 10–12.

4. *Евсеев Л. В. Шапкова Л. В.* Адаптивная физическая культура: Учебное пособие. М.: Советский спорт, 2000. 240с.
5. *Евсеев С. П.* Адаптивная физическая культура в России – становление, развитие, перспективы // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2006, Т. 19. С. 15–21.
6. *Евсеев С. П.* Страницы истории адаптивной физической культуры в России. / Адаптивная физическая культура в России. 2009, № 4(40). С. 4–10.
7. *Литвина Г. А., Кульчицкий В.Е, Агеев А. В.* Адаптивная физическая культура как средство физической реабилитации и социальной адаптации // Мир науки, культуры, образования. 2016, № 3(58). С. 61–63.
8. *Пятибратова И. В., Худышева М. К.* Здоровьесберегающие и оздоровительные технологии в МГТУ им. Н. Э. Баумана. // Живая психология. 2020, № 7(1). С. 59–63.
9. Развитие адаптационной физической культуры и адаптивного спорта за рубежом // Физическая культура и спорт с элементами адаптивной физической культуры / Учебное пособие. Под общ. ред. Р. Р. Магомедова. Казань, 2017. С.11–29.
10. Физическая культура и спорт с элементами адаптивной физической культуры / Учебное пособие. Под общей редакцией Р. Р. Магомедова. Казань, 2017. 476 с.
11. Функции адаптивной физической культуры. [Электронный ресурс] URL: <https://infopedia.su/1x43d2.html> (Дата обращения: 17.05.2021)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Якушева Оксана Владимировна – преподаватель кафедры «Физическое воспитание» Московского государственного технического университета (национальный исследовательский университет) имени Н. Э. Баумана. E-mail: oksanayakusheva@mail.ru

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH RESTRICTED HEALTH OPPORTUNITIES AND DISABLED

O. V. YAKUSHEVA

The article reveals the relevance of psychological support for students with disabilities and disabled people. In the new millennium, there is a trend towards a deterioration in the health status of the population. In most foreign countries and Russia, the number of students with disabilities and people with disabilities is steadily growing due to the deteriorating environment, a high level of morbidity and injuries. Therefore, for the social adaptation, rehabilitation and habilitation of students with disabilities in the system of higher professional education, new searches for ideas are required. In this regard, classes in adaptive physical culture are of particular importance in higher educational institutions. The methods of these lessons allow each student with a disability in a social environment to realize their creative potential, reach certain heights and fulfill their desires. The integration of students with disabilities in a higher

school requires knowledge about the psychological characteristics of adaptation in society, the creation of conditions for the success of the individual, taking into account their individual characteristics. The work focuses on the introduction of psychological methods, which must be applied in a comprehensive manner, both before and in the process of conducting adaptive physical education. In conclusion, the importance of the joint activity of the AFK with psychophysical training, psychological support of students with disabilities is noted, which contributes to: the rapid achievement of the tasks set, their adaptation in the educational environment, the implementation of theoretical and practical skills, behavioral functions in society, binary influence in the classroom and in everyday life.

Keywords: adaptation; social adaptation; psychological support; psychological counseling; adaptive physical culture (AFC); purpose, tasks, functions, types of adaptive culture; therapeutic physical culture; psychological support for students; music therapy.

References

1. Aksenova O. E., Evseeva S. P. Technologies of physical culture and sports activity in adaptive physical culture. Textbook. Moscow: Soviet sport. 2004. 296 p. (In Russ.)
2. Vodopyanova A. A. Adaptive physical culture for students with disabilities. Student Scientific Forum – 2018. Topical issues of health-improving and rehabilitation physical culture. URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018006839> (Accessed 27.04.2021). (In Russ.)
3. Vydrin V. M. Methodical problems of the theory of physical culture. Theory and practice of physical culture. 2000, vol.6. pp. 10–12. (In Russ.)
4. Evseev L. V. Shapkova L. V. Adaptive physical culture: Textbook. Moscow: Soviet sport, 2000. 240 p. (In Russ.)
5. Evseev S. P. Adaptive physical culture in Russia – formation, development, prospects. Scientific notes of the University named after P. F. Lesgaft. 2006, vol.19. pp. 15–21. (In Russ.)
6. Evseev S. P. Pages of the history of adaptive physical culture in Russia. Adaptive physical culture in Russia. 2009, vol.4(40). pp. 4–10. (In Russ.)
7. Litvina G. A., Kulchitsky V. E., Ageev A. V. Adaptive physical culture as a means of physical rehabilitation and social adaptation. World of Science, Culture, Education. 2016. No.3(58) pp.61–63. (In Russ.)
8. Pyatibratova I. V., Khudysheva M. K. Health-saving and rehabilitation technologies in MSTU N. E. Bauman. Living psychology. 2020, vol. 7(1). pp.59–63. (In Russ.)
9. Development of adaptive physical culture and adaptive sports abroad. Physical culture and sport with elements of adaptive physical culture. Ed. of R. R. Magomedov. Kazan, 2017. pp. 11–29. (In Russ.)

10. Physical culture and sport with elements of adaptive physical culture. Ed. Magomedov R. R. Kazan, 2017. 476 p. (In Russ.)

11. Functions of adaptive physical culture. URL: <https://infopedia.su/1x43d2.html> (Accessed 17.05.2021) (In Russ.)

ABOUT THE AUTHOR

Yakusheva Oksana V. – Lecturer, Department of Physical Education, Moscow State Technical University (National Research University) named after N. E. Bauman, Moscow, Russia. E-mail: oksanayakusheva@mail.ru