

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

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

К ВОПРОСУ О ЯДРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

*(Российская академия образования; Институт педагогики СПбГУ;
e-mail: bvs050@mail.ru, kazakova58@bk.ru, veg67@mail.ru)*

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-3-7-27

В статье рассматривается проблема внедрения ядра педагогического образования. Раскрывается идея, согласно которой сложившаяся номенклатурная семантика термина не согласуется с научными подходами и, в частности, с педагогическими и философскими представлениями об образовании как феномене культуры. Ядро педагогического образования в современном классическом российском университете рассматривается авторами как концептуальная структура, описывающая принципы и подходы к содержанию педагогического образования, реализация которых позволит вывести педагогическое образование на значительно более высокий качественный уровень и тем самым восстановить профессиональный уровень отечественного школьного образования.

Авторы рассматривают причины явления, вводят понятие педагогической аномии как характеристики системы отношений, развивающейся в системе университетского образования, анализируют влияние педагогической аномии на содержание педагогического образования. В статье рассматриваются основные пути обновления содержания педагогического образования, способные составить ядро педагогического образования: мировоззренческая подготовка педагога как основа для его способности быть воспитателем; научная и исследовательская подготовка будущих преподавателей как основа для формирования их научного мышления и способности к научному творчеству; нахождение баланса между исследовательским и практическим компонентами в высшем педагогическом образовании, состоящем в научном подходе к содержанию практики, а также исследованием практических проблем педагогики в научной подготовке; формирование педагогического образования как целостной педагогической системы, состоящей из методически и научно взаимосвязанных компонентов, междисциплинарности: наличие поликультурного диалога

в педагогическом образовании, подразумевающим единство педагогического образования страны при сохранении множественности подходов и региональной уникальности.

Ключевые слова: педагогическое образование; классический университет; ядро педагогического образования; культурологический подход; ценности образования; индустриализация образования; педагогическая аномия; исследования педагогического образования; российский университет.

Введение

Актуальность появления ядра педагогического образования

Трансформационные процессы в отечественном педагогическом образовании, активно набирающие силу в последние годы, актуализируют вопрос о ядре педагогического образования – факторе и внутреннем механизме любых изменений в системе образования. Какие бы усилия ни предпринимались относительно совершенствования существующего положения дел в системе образования, все они рано или поздно сталкиваются с вопросом профессиональной подготовки педагогических кадров, поскольку именно учитель является проводником любых инноваций и он же в итоге является их продуктом.

Методология

Современные представления о ядре педагогического образования

Представления о ядре педагогического образования сегодня основаны преимущественно на нормативном фундаменте, заложенном Письмом Министерства просвещения РФ от 14 декабря 2021 г. № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)»), которым оно утвердило методические рекомендации по подготовке педагогических кадров по программам бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию, назвав их «ядро высшего педагогического образования» [1].

Однако если в номенклатурной семантике такое обозначение уже зафиксировалось, то в научном плане вопрос о ядре педагогического образования представляется открытым. Прежде всего потому, что с научной

точки зрения введение понятия легитимизируется, только если оно научно обосновано и выведено с опорой на теоретические положения, концептуальные модели, базовые научные понятия и категории. Вот таким базовым, исходным понятием для ядра педагогического образования является понятие «образование», которое всеми философами, психологами и педагогами понимается как феномен культуры, позволяющий личности путем деятельного приобщения к культурному наследию, взращивания себя как человека, принимающего культурные нормы и ценности за личные принципы, развиваться интеллектуально и духовно.

Поэтому ядро педагогического образования может быть понято только в контексте культурных смыслов образования и в целом именно как культурный феномен и явление. И тогда оно не может быть перечнем рекомендаций, потому что это означает признание разной культурной ценности компонентов педагогического образования, их граничности как обособленности и, возможно, наличие их культурной иерархичности, что противоречит сущности самой культуры, которая, по мысли М. М. Бахтина, не имеет внутренней культурной области: «она вся расположена на границах, границы проходят повсюду, через каждый момент ее. Каждый культурный акт живет существенно, живет на границах: в этом его серьезность и значительность; отвлеченный от границ, он теряет основу, становится пустым, заносчивым, вырождается и умирает» [2]. Такими границами в представлениях великого отечественного философа являются познание, нравственность и искусство — моменты фиксации и развертки культуры в мире человека.

По сути, сложившаяся номенклатурная трактовка ядра педагогического образования больше характеризует понятие ядра педагогического процесса, что, конечно, не одно и то же. Для педагогического процесса как процесса взаимодействия субъектов образования, сущностной, «ядровой» формой является обучение. Именно обучение является основным инструментом, тканью, в которую вплетается весь рисунок образования посредством активности ключевого дидактического отношения — между преподавателем, обучающимся и содержанием образования. И тогда ядром педагогического процесса вполне могут быть методические рекомендации, включающие базовые требования к содержанию педагогического процесса.

В методологическом плане культурологический подход к представлению о ядре педагогического образования сопряжен с миссией университетского

***Контекст культурных
смыслов ядра
педагогического
образования***

***Для педагогического
процесса сущностным,
«ядровым» содержанием
является обучение***

образования, ключевыми целями которого всегда были: обучение достижениям культуры, развитие интеллекта и духовности. При всех отличиях самой культуры на разных этапах исторического развития человечества университету всегда отводилась роль подготовки активного субъекта культуры, имеющего правильно развитые социальные ориентиры и мировосприятие. Так, индустриальный этап общественного развития привнес в систему высшего образования утилитарные приоритеты развития человека умеющего, владеющего прикладными навыками и умениями. Для вузов индустриального уклада характерно доминирующее представление о прагматичной миссии высшего образования, согласно которой вуз должен готовить профессионалов в конкретной области деятельности, гарантированно владеющих перечнем определенных навыков и умений.

**Университет
как субъект культуры**

«Индустриализация» университетского образования ярко отразилась на педагогическом образовании. Содержание и организация подготовки педагогических кадров претерпели существенные изменения под влиянием всех нововведений в системе отечественного образования вне зависимости от того, касались они общего образования или высшей школы. Ведь именно педагогическое образование как лакмусовая бумажка отражало все парадоксы инноваций, откликалось на них и изменялось под их влиянием, все больше уходя от настроек на высшие смыслы педагогического образования и все чаще отождествляясь с прагматичными ориентирами рынка и предоставлением образовательных услуг.

**Педагогическое
образование как
отражение инноваций**

Медленно, но настойчиво отечественное педагогическое образование теряло свои ценности — опоры:

- представление об образовании как о процессе инкультурации — вхождении в культуру через глубокое ценностно-смысловое осмысление научного знания, опыта человечества;
- приоритет в образовании на возвращение духовности — как способности быть открытым и сопричастным к миру и к людям, готовым к действиям на основе благородства потребностей и помыслов;
- представление о педагогической профессии как о важнейшей социальной миссии, успешность выполнения которой связывалась в первую очередь с глубокой образованностью, постоянным самообразованием самого педагога.

Им на смену пришли приоритеты финансовой рентабельности труда преподавателя, технологической грамотности, выявления дефицитов и наращивания компетентностей, которые стали теми деревьями, за которыми уже

даже самим преподавателям слабо виден лес личностных и общечеловеческих ценностей. Ценности нужно научиться принимать, уметь слышать, читать, осмысливать, но в условиях тотальной прагматизации учебного процесса все меньше возможностей для развития соответствующего опыта. Все больше при этом различных дебатов и дискуссий и все меньше глубокого научного размышления, погруженной работы мыслящего сознания над решением педагогической ситуации не по контуру сиюминутного решения, но по вертикали и горизонтали причинно-следственных связей, научных концепций и психолого-педагогического анализа. Итогом стала почти полная девальвация педагогического образования как культуроемкого процесса, проявившаяся в том числе в представлении о ядре педагогического образования.

Конечно, сделанные выводы не однозначны. В целом результатами индустриального этапа стали две противоположные тенденции. С одной стороны, организации высшего образования научились ориентироваться на общественные ожидания, на экономические потребности региона, «на потребителя». В самом позитивном варианте это привело к формированию в университетах опыта производства нового знания, его передачи в процессе обучения и воспитания, использования нового знания в разработках инновационных продуктов, в том числе в науке и на производстве. Иными словами, произошло расширение функций образовательной организации как исследовательского и внедренческого центра и в том числе в области педагогического образования. Тем самым были сформированы основания для перехода вузовского обучения на постиндустриальный этап развития, который характеризуется увеличением доли творческого компонента в процессе и продуктах деятельности человека.

***Признаки
педагогической аномии***

Но эта же ориентация университетов на потребителя, усложненная расплывчатостью, усредненностью нормативных предписаний и противоречивостью их содержания, постепенно привела к ситуации, когда внутри вуза как гуманитарной системы развились признаки, характерные для социальной аномии [3] или, точнее, педагогической аномии:

- разрушение базовых, ценностных элементов педагогической культуры, в том числе духовно-нравственных, к которым относятся ценности научной истины;
- отчуждение преподавательского состава от части профессиональных ценностей и норм, при этом новые нормы не успевают усваиваться и только декларируются;
- нарушение профессионально-педагогического единства, потеря чувства сопричастности к профессиональному сообществу у преподавательского состава.

Трудно точно сказать, в каком количестве университетов произошли такие изменения, но косвенные данные указывают на то, что в разной степени негативные проявления педагогической аномии имеются во всех вузах страны [4; 5].

Э. Дюркгейм писал, что аномия характерна для переходного состояния общества, в том числе для периода перехода от понятных и устойчивых форм индустриального периода к постиндустриальному самоуправляемому порядку. В отношении университетского образования очевидно, что ценности поиска научной истины, образования как общественного блага и познания как интеллектуального труда вошли в коллективном сознании в противоречие с прагматическими приоритетами быстрого обучения, усредненной оплаты и применимости навыков. Фундаментальное научное педагогическое образование стали подменять сиюминутные приоритеты примитивной, утилитарной подготовки будущего учителя, что повлекло за собой сильнейший дисбаланс глубинных аксиологических оснований педагогического мышления и в целом профессиональной подготовки будущих учителей.

При этом профессорско-преподавательский состав российских уни-

**Ценностно-смысловые
приоритеты
подготовки педагога**

верситетов всегда настойчиво отстаивал мысль, что учитель, который не прошел в вузе путь культурного развития, в котором не выросло педагогическое мировоззрение, не приросли ценностно-смысловые приоритеты его будущей профессии, — не способен заботиться о духовно-нравственном развитии своих учеников, включая развитие их творческих способностей и научного мышления. Характер педагогических отношений, которые способен выстроить такой учитель, будет преимущественно функциональным (выполнение социальных функций, ролей) или в лучшем случае субъектным, в центре которого будет понимание необходимости во имя дела идти на взаимные уступки, принятие правил, действие на основе конвенциональной договоренности. Подлинно высокий духовно-нравственный уровень общения такому учителю недоступен, поскольку он основан на способности педагога строить отношения с воспитанниками на доверии, на развитой способности социального зрения — умении понимать и слышать движение чувств детей, ценностно относиться к их мыслям и действиям. С последствиями именно такой ситуации в образовании будущих учителей столкнулась современная отечественная школа и общество: признаки неуважительного отношения к педагогам со стороны учеников и их родителей, нарастание проблем с дисциплиной и качеством учебной деятельности, отсутствие мотивации у старшеклассников к педагогической профессии и др.

Российские классические университеты вносят значительный вклад в подготовку педагогических кадров, в развитие современной системы педагогического образования. Уже более половины студентов — будущих педагогов обучаются в непедагогических вузах, часть из которых входит в число крупнейших центров подготовки учителей в России. Программы подготовки учителей в классических университетах реализуются в филиалах, департаментах, на факультетах, институтах внутри университетов. В некоторых из них педагогический сегмент превышает половину от общего количества образовательных программ, являясь одним из самых крупных в структуре образовательных программ вуза. В содержании и организации обучения будущих педагогов используется исследовательский и образовательный потенциал университетов, включая широкий круг фундаментальных и прикладных научных направлений, формирующих обширную исследовательскую среду становления будущего учителя [10].

Баланс подготовки педагогов в классических и педагогических университетах

Однако логика развития любой отрасли профессионального образования диктует настоятельную необходимость регулярного обновления программ и стандартов в соответствии с социокультурными изменениями, накопленными достижениями науки, запросами практики. В настоящее время профессиональное сообщество должно ответить на вызов — «стандарты высшего образования четвертого поколения». Очевидно, что отрасль высшего педагогического образования вовлечена в эти трансформационные процессы в первую очередь [10]. Основанием для изменений стал Указ Президента «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» (№ 343 от 12 мая 2023 г.) [6]. С началом нового учебного года начнется пилотный проект по внедрению вместо бакалавриата и магистратуры базового и специализированного высшего образования. Срок обучения по программам базового высшего образования составит 4–6 лет, специализированного — 1–3 года в зависимости от специальности. В тестовом режиме новые уровни высшего образования внедрят с нового учебного года в 6 университетах страны и в двух из них будут апробироваться изменения в программах педагогического образования.

Начало модернизации современного педагогического образования

Нам необходимо принять, что аксиологическим центром всех преобразований педагогического образования в российском классическом университете должно оставаться ядро педагогического образования как такое наполнение содержания образования, которое, охватывая все его

Ядро педагогического образования как центр преобразований

компоненты (деятельностный, творческий, когнитивный, мотивационный), формирует образованность будущего педагога: как свободную ориентированность в богатом содержании культуры; как лично-профессиональную готовность к педагогической деятельности не столько как труду, а как к социальному служению, миссии во благо своего народа и своей страны; как не насыщаемую потребность личности преподавателя к постоянному поддержанию, повышению собственного уровня образованности, непрерывному вхождению в новые пласты культуры. Такое ядро не может быть перечнем дисциплин и/или модулей — оно является концептуальной конструкцией и представляет собой подходы, принципы, на которых должно строиться содержание педагогического образования.

Важность обновления содержания педагогического образования

Прежде всего, в контексте культурологического анализа становится очевидной необходимость обновления содержания высшего педагогического образования по вектору его культурных смыслов. Педагогическое образование, какие бы трансформации оно ни претерпело и как бы мы его ни трактовали: как процесс, как систему или как перечень компетенций, должно сохранять и воспроизводить важнейший источник развития и самосохранения всего человечества — ценностные основания человеческой жизни. И самое главное — оно должно способствовать «воспроизведению» человечности будущего преподавателя, направлять его по пути духовного развития и самосовершенствования, прививать ему представление об образовании как «образ-овывании» человека — придании процессу развития растущей личности некой идеальной формы, содержания в соответствии с образом, глубоко укорененным в истории и культуре человечества.

Тем самым первый путь обновления содержания образования — по вектору вращения будущего учителя как мудрого и понимающего воспитателя, мировоззренчески готового к ответственности за становление не только интеллектуального, но и духовного мира своих учеников. В этом плане особое значение приобретают учебные дисциплины, наполненные содержанием философии, истории, культурологии, обогащающие мировоззрение будущего педагога и формирующие опыт осмысления реальности с надситуативных позиций, с аксиологической вертикали в первую очередь. Так, изучение философии развивает у будущего учителя способность понимать ценностную природу подлинного

образования и уметь включать ценности как регуляторы в систему своих педагогических отношений. По сути, это основная компетенция педагога-воспитателя — уметь проектировать и осуществлять свои отношения с подопечными в контексте их нравственного, морального развития. Изучение истории формирует важнейшее педагогическое умение видеть педагогическую реальность в разрезе времени, понимать каждую педагогическую ситуацию как строящуюся на пересечении прошлого, настоящего и будущего человеческой судьбы, принимать педагогические решения с опорой на социальный анамнез ситуации.

Обсуждение (дискуссия)

В работах отечественных психологов более двадцати лет назад было доказано, что ситуативные решения в условиях неопределенности человек осуществляет тремя основными способами. Он или принимает решения ситуативно, то есть «по-ситуации», не учитывая объективные параметры среды, задействуя привычные образы, включая защитные механизмы и нереализованные потребности и проявляя эгоцентрические черты своей природы. Второй вариант — решение происходит на ситуационном уровне, в котором человек выявляет причинно-следственные связи, выделяет существенные признаки ситуации и стремится проникнуть в суть проблемы. В третьем случае ситуация решается на надситуативном уровне, в основе которого лежит способность личности выходить на пределы наличествующей ситуации, видеть ее как бы сверху и со стороны, беря за основание анализа общезначимые ценности и цели, глубокие нравственные ориентиры и принципы. Мотивация надситуативного уровня творческая и альтруистичная [7].

***Основные способы
принятия решений
в условиях
неопределенности***

Надситуативный уровень решения педагогических ситуаций — это уровень решения, при котором педагог способен соизмерять сложившуюся педагогическую ситуацию с вертикалью культурного становления человека. Ценности культуры становятся духовными координатами, с которыми он как с горизонтом возможностей и соизмеряет варианты решений, и только потом поступает. Ведь как происходит воспитание? Как подлинно воспитывает учитель? Когда день за днем, в ходе педагогического взаимодействия, организации самостоятельной деятельности, чтении, обсуждении и беседах, в повседневной жизнедеятельности, и рефлексии осуществляется настраивание всего мышления и чувствований школьника на человеческую личность, на восприятие всего сущего и желаемого через призму ее самоценности.

**Важность
формирования
самоценности
личности ученика**

Идея самоценности человеческой личности, целостного человека в протекании образовательного процесса как бы вводится в сознание ребенка, в его самосознание, личное пространство философствования, в рефлексивное мировосприятие как объяснительный принцип и как фундаментальное утверждение. И нет для таких процессов заранее заданной технологии, но точно должна быть глубокая образованность и мудрость педагога.

**Важность возвращения
Учителя думающего**

Чтобы российская школа подлинно воспитывала, в педагогическое образование нужно вернуть концепцию возвращения «учителя думающего», которая точно не заменит концепцию «учителя компетентного», но позволит расставить акценты на мировоззренческой и общекультурной составляющей педагогического образования. Философия и культурология, история и обществознание, история искусств и художественное слово — эти и другие дисциплины, не являясь напрямую педагогическими, способны сформировать научные представления и убеждения учителя о культуре и истории развития человечества, о логике его духовного, морального становления, о путях формирования нравственных качеств и тем самым создать основу для развития его способности к надситуативности.

**Учитель
мыслящий — через
научную и творческую
составляющие
образования**

Второй путь обновления содержания педагогического образования в российском классическом университете видится как неразрывно сопряженный с изменениями в педагогическом процессе вуза, который должен стать научной и творческой лабораторией для студента, в которой он будет учиться не столько осваивать, сколько добывать знания; не фиксировать информацию, а выявлять ее смыслы; сознательно и творчески совершенствовать свои профессиональные навыки и мировоззрение. Научное творчество будущих педагогов в период их обучения в университете — это необходимое условие становления «учителя мыслящего», рождения и развертывания его глубинного интереса к профессии и к своим педагогическим потенциалам.

Научная подготовка будущих педагогов означает в первую очередь развитие их научного мышления, исследовательской культуры — и это наиболее сильная сторона университетского образования, о которой Сергей Иосифович Гессен писал: «Высшая научная школа, или университет, есть <...> нераздельное единство преподавания и исследования <...> Университет <...> не есть просто учебное заведение, хотя бы и высшего типа, но очаг научного исследования <...> и высшая научная школа» [8, с. 310].

Научная и исследовательская деятельность студентов должна быть организована так, чтобы посредством этой активности будущий учитель формировал бы новые, более высокие уровни своего сознания, о чем С. Л. Рубинштейн писал как о процессе расширения и укрепления высших ступеней сознания человека, которые «не надстраиваются внешним образом над низшими; они все глубже в них принимаются и перестраивают их <...>, и человек развивается, проявляя свою историческую, общественную, подлинно человеческую сущность <...> у него развиваются все новые области, все более высокие уровни сознания» [9, с. 249]. Иными словами, научная деятельность будущего учителя в период университетского образования — это деятельность, которая должна строиться на личном осмысленном опыте, на сложившихся представлениях и одновременно на их преодолении, рефлексивном «снятии», порождая интеллектуальное напряжение и переход на следующий уровень ступеней сознания.

**Научная
и исследовательская
деятельность как
результат личного,
осмысленного опыта**

Возможности научно-исследовательской подготовки в вузе содержатся как в разнообразной исследовательской инфраструктуре, так и в наличии широкого круга научных направлений, позволяющих наладить разностороннюю исследовательскую деятельность в интеграции наук об образовании с другими областями научного знания, в частности медициной, психологией, социологией, экономикой и др. В этой связи представляется особенно значимым развитие междисциплинарности в педагогическом образовании как в структуре основных образовательных программ, так и в содержании рабочих программ дисциплин.

Однако мониторинг эффективности основных образовательных программ педагогической направленности 2022 года [10] показал признаки слабой научно-исследовательской подготовки будущих учителей. В 27% проанализированных учебных планов основных образовательных программ бакалавриата полностью отсутствует научно-исследовательская практика. Она по текущим нормам не обязательна. Но отсутствие развитых исследовательских умений у современного учителя означает, что ему может быть не под силу организация исследовательской деятельности школьников. Это также означает недостаточное развитие исследовательских компетенций, что в дальнейшем снижает эффективность обучения по магистерским программам у таких обучающихся.

**Результаты мониторинга
эффективности
образовательных
программ**

Поэтому задача развития исследовательской грамотности, культуры научного мышления остается на повестке развития университетского образования. Развитие педагогического образования сдерживается недостаточным воспроизводством научно-педагогических кадров, включая обучение по программам аспирантуры. Отмечается низкий уровень исследовательских работ и процента лиц, завершающих обучение с защитой кандидатской диссертации (до 10%).

***Важность
воспроизводства
научно-педагогических
кадров***

В российских классических университетах имеются проблемы в области педагогической грамотности профессорско-преподавательского состава, включающие: недостаточный уровень владения современными методиками преподавания, отсутствие развитых компетенций в вопросах учебной мотивации студентов, технологий формирования ключевых учебно-исследовательских умений обучающихся, навыков в разработке методик обучения и т.д. Наличие этих проблем связывается нами со слабой развитостью современных научных школ в области профессионального образования, почти полным исчезновением профессионально-педагогических кафедр по отраслевому признаку (инженерная, педагогическая, медицинская педагогика и т.д.), слабой развитостью исследований в области методических и научно-методических основ педагогической деятельности преподавателей высшей школы.

***Вклад РАО в развитие
педагогического
образования***

Российская академия образования включена в поиск решения этих проблем. В 35 классических университетах страны действуют научные центры академии, которые организуют научную поддержку и помогают решать исследовательские задачи в этих и иных вопросах развития педагогического образования.

В «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» подчеркивается, что содержание, технологии, управление и инфраструктура педагогического образования требуют постоянной трансформации, связанной с изменениями, происходящими в системе общего образования, с необходимостью обеспечивать опережающие темпы изменений системы подготовки педагогических кадров [11]. Поэтому успешность педагогического образования в классическом университете напрямую связывается отечественными учеными с тем, в какой степени университет находит содержательный и организационный баланс между исследовательским и практическим компонентами в высшем педагогическом образовании, и это третий путь обновления содержания педагогического образования.

На ежегодном форуме Российской академии образования «Развитие педагогического образования в современном классическом университете» в марте 2022 года представители классических университетов были едины во мнении, что высшее педагогическое образование не учит (или недостаточно учит):

1. Системе обратной связи (объективность оценки, разнообразие форм «обратной связи», виды оценивания и т.п.).
2. Организации внеурочной деятельности (программы, планирование, форматы).
3. Использованию «цифры» (дистанционное обучение, цифровые образовательные платформы, использование современного оборудования).
4. Воспитательной работе (планирование мероприятий, образовательный туризм, музейная педагогика, детские организации, общероссийские и региональные проекты и др.).
5. Работе с различными категориями обучающихся (одаренные дети, учащиеся с ОВЗ, дети-инофоны, дети, находящиеся на длительном лечении).

Для решения этих проблем нам нужно пересмотреть наши подходы к содержанию и организации практики [12].

Четвертый путь обновления содержания педагогического образования — это его формирование как целостной педагогической системы, состоящей из методически и научно взаимосвязанных компонентов. Центром такого единства могут быть разные компоненты. В первую очередь — это ключевые дидактические единицы (метаединицы), обладающие наибольшей степенью универсальности, которые выполняют роль содержательных центров, собирающие воедино содержание разных дисциплин для изучения таких дидактических единиц. Это могут быть понятия педагогических принципов или педагогических закономерностей, но даже отдельная категория «образования», чтобы быть понятой, должна родиться в сознании будущих учителей не единожды — как категория культуры, философии, психологии, педагогики. Как должно быть организовано в такой логике изучение учебного материала? В первую очередь это не изучение отдельных изолированных фрагментов (тем) учебного материала, чужого пересказа, трактовок событий. Это должно быть комплексное обучение, направленное на формирование у будущих учителей представлений о явлении как целостном феномене, с его горизонтальными и вертикальными связями, закономерностями и законами, внешней и внутренней структурой. В определенной степени каждая учебная дисциплина должна быть

**Важность формирования
современной системы
педагогического
образования**

осмыслена студентами в разных контекстах: научном и повседневном, в системах разных наук и представлений, в контексте личного и коллективного опыта и т.д. По сути, учебная лекция (или семинар) тогда становится формой презентации всей культуры как целостности, сокровищницы идей, чувств, опыта всей многовековой созидательной работы человечества.

Это означает, что мы сохраняем научную преемственность, которая состоит в обращении к традициям отечественной педагогики и психологии

**Важность
сохранения научной
преемственности
и целостности**

трактовать педагогический процесс как систему и как процесс деятельности развивающейся личности, ее субъектной включенности в процесс познания и преобразования себя и мира.

Другим возможным вариантом формирования системы педагогического образования как целостности могут стать программы с сильным исследовательским содержанием, в них именно исследовательская деятельность будущего педагога-профессионала становится системообразующим источником, и на этой основе формируется целостность научного порядка, объединяющая все компоненты программы относительно целей и ценностей поиска научной истины.

Достижение целостности возможно и по вектору развития определенных групп компетенций, но ориентации содержания образования только на компетенции недостаточно, чтобы возникла целостная структура, поскольку компетенции — это уже результат, а целостность — это еще и сам процесс. Однако мы также продолжаем связывать продуктивность педагогического образования с личностно-профессиональными изменениями в субъектах образования, что означает актуальность компетентного подхода как результата образования, сохраняемого в опыте деятельности и глубоких знаниях студентов.

И в этой связи особенно необходимо пересмотреть наше отношение к модульному структурированию основных образовательных программ,

**Модульность
образовательных
программ**

поскольку модуль — это целостная микросистема, в которой взаимосвязанные цели, содержание образования и способы деятельности создают комплексную возможность развития определенной группы компетенций. В 2022 году Центр развития педагогического образования РАО провел мониторинг 2,5 тысяч педагогических образовательных программ, участниками которого стали 139 вузов, в частности в 119 классических университетах страны [10].

Одно из положений нашей гипотезы, которое проверялось, было связано с попыткой понять, в какой мере основные образовательные программы

педагогической направленности реализуют (или не реализуют) модульную систему обучения. Анализ показал, что 36% ООП по УГСН 44.00.00 — это программы, которые формируют образовательный процесс дисциплинарного типа [10]. Видимо, стоит задуматься не только о причинах такого явления, но и том, как нам не перенести имеющуюся ситуацию на реализацию нового стандарта.

Нам также важно учесть и дополнительные факты проведенного научного анализа, согласно которым во многих модульных программах сохраняются те же проблемы, которые обычно более характерны для дисциплинарной модели: разобщенность содержания дисциплин, отсутствие внутренней целостности, неравномерность психолого-педагогической, предметной, методической подготовки, отсутствие ориентации на единый (комплексный) экзамен, позволяющий проверить достижение запланированных в модуле компетенций.

Еще один вектор обновления содержания педагогического образования — это вектор внешних изменений, состоящий в необходимости культурного или поликультурного диалога. Задачи, которые стоят перед педагогическим образованием сегодня, возможно реализовать, если будет сохраняться и расширяться возможность профессионального диалога, который только и способен преодолеть смысловую и организационную разобщенность, развить единую экосистему педагогического образования страны.

***Важность научного
и практического диалога
специалистов***

Россия веками формировалась как поликультурное государство с большим этническим разнообразием. Каждый регион нашей страны уникален, имеет свою индивидуальность. Территориальная отдаленность и социальная специфика сформировали в каждом регионе свою педагогическую традицию, имеющую свои уникальные характеристики педагогический опыт, наработки в практике и в науке. Это в целом правильная ситуация. Но развитие любой гуманитарной системы возможно только, если она открыта, если существуют внешние источники, обеспечивающие прирост новыми практиками и идеями. Нам необходим научный и практический диалог, позволяющий всем нам лучше изучить эти и другие проблемы, обменяться успешным опытом и наработками, совместно разработать пути решения [13].

Российская академия образования многое делает в этом направлении. Так, в 2021 году Региональными научными центрами и Научными центрами Российской академии образования было проведено более 150 научных исследований в области наук об образовании. В 2022 году велось более 180 научных исследований, значимых для развития системы педагогического образования.

Основные исследования

РАО в области педагогического образования

В ближайшие три года в РАО планируется комплекс исследований в области развития педагогического образования, к которым также будут подключены наши научные центры и инновационные площадки. Часть из них уже ведется, в том числе:

- разработка теоретических и методических основ реализации деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании в условиях цифровой трансформации общества;
 - разработка методологии и реализация программы мониторингового исследования реализации педагогических образовательных программ в условиях перехода на ФГОС 4.0 в системе университетского образования;
 - исследование динамики образа педагога в современных СМИ и другие.
- Реализация всех этих и других направлений научных исследований РАО возможна только в активном диалоге с вузами, научными центрами, инновационными площадками академии.

Ядро педагогического образования как культурологический феномен

Таким образом, ядро педагогического образования в современном классическом российском университете рассматривается нами как культурологический феномен — концептуальная структура, описывающая принципы и подходы к содержанию педагогического образования, реализация которых позволит вывести педагогическое образование на значительно более высокий, качественный уровень и тем самым восстановить профессиональный уровень отечественного школьного образования. К основным путям обновления содержания педагогического образования, способным составить ядро педагогического образования, мы относим:

- мировоззренческую подготовку педагога как основу для его способности быть воспитателем;
- научную и исследовательскую подготовку будущих преподавателей как основу для формирования их научного мышления и способности к научному творчеству;
- нахождение баланса между исследовательским и практическим компонентами в высшем педагогическом образовании, состоящим в научном подходе к содержанию практики и исследованию практических проблем педагогики в научной подготовке;
- формирование педагогического образования как целостной педагогической системы, состоящей из методически и научно взаимосвязанных компонентов, междисциплинарности;

- развитие диалогичности педагогического образования, подразумевающее единство педагогического образования страны при сохранении его множественности и региональной уникальности.

Список литературы

1. Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)). — URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-14.12.2021-N-AZ-1100_08/ (дата обращения 10.07.2023). — Режим доступа: КОДИФИКАЦИЯ. РФ. — Текст: электронный.
2. Бахтин М. М. К вопросам методологии эстетики словесного творчества // Собр. соч. Т. 1. — М.: Русские словари. Языки славянской культуры, 2003. — 957 с.
3. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. — М.: Канон, 1996—432 с.
4. Васильева О. Ю., Басюк В. С., Казакова Е. И. Традиционные ценности современного российского педагогического образования // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2022. — № 4. — С. 4–17.
5. Хачикян Е. И., Мартьянова С. А., Врублевская Е. Г. Мониторинг выпускных квалификационных работ: предварительные итоги, перспективы // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2022. — № 4. — С. 80–96.
6. Указ Президента «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» (№ 343 от 12. Мая 2023). — URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1623647/> (дата обращения 10.07.2023). — Режим доступа: информационно-правовой портал «Гарант». — Текст: электронный.
7. Васильев Я. В. Футурреальный подход в психологии // Мир психологии. 1999. — № 4 (20). — С. 90–102.
8. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс. — 1995. — 448 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1989. — 488 с.
10. Басюк В. С., Казакова Е. И., Врублевская Е. Г. Результаты мониторинга педагогического образования: ценностно-смысловая интерпретация // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2022. — № 4. — С. 152–168.

11. «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» (утверждена Распоряжением Правительства от 24.06.2022 № 1688). — URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JmcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf> (дата обращения: 06.12.2022). — Режим доступа: сайт Правительства РФ. — Текст: электронный.
12. *Врублевская Е. Г.* Личностные результаты образования в психолого-педагогических классах // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2022. — № 1 (88). — С. 78–88.
13. *Басюк В. С., Казакова Е. И., Врублевская Е. Г.* Непрерывность педагогического образования: культурологический аспект // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. — № 1. — С. 3–14.

Сведения об авторах

Басюк В. С. — главный ученый секретарь президиума РАО, и.о. вице-президента РАО, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, доцент, Москва, Россия. ORCID ID: 0000-0002-2448-0673. E-mail: bvs050@mail.ru

Казакова Е. И. — научный руководитель Центра развития педагогического образования РАО, директор Института педагогики СПбГУ, председатель ФУМО по высшему педагогическому образованию, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербург, Россия. ORCID ID: 0000-0001-8451-7151. E-mail: kazakova58@bk.ru

Врублевская Е. Г. — руководитель Центра развития педагогического образования РАО, доктор педагогических наук, доцент, Москва, Россия. ORCID ID: 0000-0003-1872-9505. E-mail: veg67@mail.ru

© **В. С. Басюк, Е. И. Казакова, Е. Г. Врублевская, 2023** 

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

ON THE ISSUE OF THE CORE OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN A CLASSICAL UNIVERSITY

The research focuses on the problem of the core of pedagogical education. The authors prove the idea that the current nomenclature semantics of the term is not consistent with scientific approaches and, in particular, with pedagogical and philosophical ideas about education as a cultural phenomenon. The authors consider the core of pedagogical education in a contemporary classical Russian

university as a conceptual structure that describes the principles and approaches to the pedagogical education's content, the implementation of which will enhance the quality of pedagogical education and, thereby, restore the professional level of the Russian school education. The authors reveal the causes of the phenomenon, introduce the concept of pedagogical anomie as an integral characteristic of the system of relations developing in the system of university education, and analyze the influence of pedagogical anomie on the content of pedagogical education. The research discusses (1) the main ways of updating the content of pedagogical education, which would make up the core of pedagogical education, which would include the worldview training of teachers to lay the ground for their ability to become an educator; (2) scientific and research training of future teachers to form their scientific mode of thinking and ability for scientific creativity; (3) securing the balance between research and practical components in higher pedagogical education, consisting of a scientific approach to the content of practice and the study of practical problems of pedagogy in scientific training; (4) the formation of pedagogical education as a holistic pedagogical system consisting of methodologically and scientifically interconnected components, as well as interdisciplinarity (the presence of a multicultural dialogue in pedagogical education, which presupposes the unity of the national pedagogical education while maintaining its plurality and regional uniqueness).

Keywords: pedagogical education; classical university; the core of pedagogical education; culture-based approach; values in education; industrialization of education; pedagogical anomie; research in pedagogical education; Russian university.

References

1. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 14.12.2021 № AZ-1100/08 «O napravlenii informacii» (vmeste s «Metodicheskimi rekomendaciyami po podgotovke kadrov po programmam pedagogicheskogo bakalavriata na osnove edinyh podhodov k ih strukture i sodержaniyu («Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya»)). — URL: https://rulings.ru/acts/Pismo-Minprosveshcheniya-Rossii-ot-14.12.2021-N-AZ-1100_08/ (data obrashcheniya 10.07.2023). — Rezhim dostupa: KODIFIKACIYA.RF. — Tekst: elektronnyj.
2. *Bahtin M. M.* K voprosam metodologii estetiki slovesnogo tvorchestva // *Sobr. soch.* T. 1. — M.: Russkie slovari. YAzyki slavyanskoj kul'tury, 2003. — 957 s.
3. *Dyrkgejm E.* O razdelenii obshchestvennogo truda. — M.: Kanon, 1996—432 s.

4. *Vasil'eva O.YU., Basyuk V. S., Kazakova E. I.* Tradicionnye cennosti sovremennogo rossijskogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. — 2022. — № 4. — S. 4–17.
5. *Hachikyan E. I., Mart'yanova S.A., Vrublevsкая E. G.* Monitoring vypusnykh kvalifikacionnykh rabot: predvaritel'nye itogi, perspektivy // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. — 2022. — № 4. — S. 80–96.
6. Ukaz Prezidenta «O nekotorykh voprosah sovershenstvovaniya sistemy vysshego obrazovaniya» (№ 343 ot 12. Maya 2023). — URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1623647/> (data obrashcheniya 10.07.2023). — Rezhim dostupa: informacionno-pravovoj portal «Garant». — Tekst: elektronnyj.
7. *Vasil'ev YA.V.* Futurreal'nyj podhod v psihologii // Mir psihologii. 1999. — № 4 (20). — S. 90–102.
8. *Gessen S. I.* Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu. M.: SHkola-Press. — 1995. — 448 s.
9. *Rubinshtejn S. L.* Osnovy obshchej psihologii: v 2 t. T. 1. — M.: Pedagogika, 1989. — 488 s.
10. *Basyuk V. S., Kazakova E. I., Vrublevsкая E. G.* Rezul'taty monitoringa pedagogicheskogo obrazovaniya: cennostno-smyslovaya interpretaciya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. — 2022. — № 4. — S. 152–168.
11. «Konceptciya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 g.» (utverzhdena Rasporyazheniem Pravitel'stva ot 24.06.2022 № 1688). — URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JmcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf> (data obrashcheniya: 06.12.2022). — Rezhim dostupa: sajt Pravitel'stva RF. — Tekst: elektronnyj.
12. *Vrublevsкая E. G.* Lichnostnye rezul'taty obrazovaniya v psihologo-pedagogicheskikh klassah // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. — 2022. — № 1 (88). — S. 78–88.
13. *Basyuk V. S., Kazakova E. I., Vrublevsкая E. G.* Nepreryvnost' pedagogicheskogo obrazovaniya: kul'turologicheskij aspekt // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. — № 1. — S. 3–14.

About the Authors

Basyuk V. S. — Chief Scientific Secretary of the Presidium of the Russian Academy of Education, acting Vice-President of the Russian Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor

of Psychology, Associate Professor, Moscow, Russian Federation. ORCID ID: 0000-0002-2448-0673. E-mail: bvs050@mail.ru

Kazakova E. I. — Academic Supervisor of the Center for the Development of Teacher Education of the Russian Academy of Education, Director of the Institute of Pedagogy of St. Petersburg State University, Chairman of Federal Educational and Methodical Association (FEMA) for Higher Teacher Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogy, Professor, St. Petersburg, Russian Federation. ORCID ID: 0000-0001-8451-7151. E-mail: kazakova58@bk.ru

Vrublevskaya E. G. — Head of the Center for the Development of Pedagogical Education of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow, Russian Federation. ORCID ID: 0000-0003-1872-9505. Email: *veg67@mail.ru*

© V.S. Basyuk, E. I. Kazakova, E.G Vrublevskaya, 2023



ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

М. В. ГРУЗДЕВ

НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ

*(Ярославский государственный педагогический университет им.
К. Д. Ушинского; e-mail: rector@yspu.org)*

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-3-28-45

В статье проведен методологический анализ системы непрерывного педагогического образования. Сделан вывод о том, что концепция системогенеза профессиональной деятельности может выступать реальным методологическим и теоретическим основанием обеспечения преемственности результатов различных уровней подготовки педагогов. Обосновывается целесообразность и необходимость использования ценностно-смыслового подхода при организации непрерывного педагогического образования. Доказывается, что включение формирования ценностно-смыслового компонента в результаты образования и в целеполагание при организации образовательного процесса может обеспечить более эффективную профессиональную подготовку педагога, а также поможет будущим и реальным педагогам придать адекватный личностный смысл педагогической деятельности и ее отдельным компонентам. В свою очередь, это позволит им стать субъектами педагогической деятельности. По результатам теоретического анализа определены наиболее популярные направления исследований непрерывного педагогического образования. Выявлено, что большинство из них отвечает вызовам цифровизации, и одновременно возникают новые тренды, связанные с эпохой постглобализации и возрождением приоритета национальных духовно-нравственных ценностей в современном отечественном образовании. В качестве ключевой проблемы практики непрерывного педагогического образования определено отсутствие преемственности в содержании, формах, методах и результатах подготовки педагогических кадров на уровнях среднего профессионального и высшего педагогического образования, а также в дополнительном профессиональном образовании учителей. В качестве решения данной проблемы представлена инновационная модель взаимодействия педагогического университета с региональными субъектами

подготовки педагогических кадров. Определены приоритетные направления деятельности регионального комплекса непрерывного педагогического образования. В статье обозначена роль университета в научном руководстве и сопровождении инновационной деятельности образовательных организаций региона. Главным механизмом сопровождения названо включение педагогов региона в экспериментальную, поисковую, исследовательскую деятельность, в том числе создание разноуровневых исследовательских сообществ преподавателей, педагогов-практиков и студентов университета.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование; уровневая модель; региональный комплекс; педагогический университет; системогенез педагогической деятельности; педагогические ценности; цифровизация; новые дидактические решения; качество образования; научно-методическое сопровождение педагогов.

Введение

Педагогическое образование сегодня становится одной из ведущих сфер научного поиска. Такого количества инноваций, которое появляется в последние годы в педагогической науке и практике, не продуцирует ни одна другая отрасль гуманитарного знания. В образовании сегодня широко используются цифровые технологии, в школах появляется высокотехнологичное учебное оборудование, существенно расширяются возможности академической мобильности, процесс обучения адаптируется к запросам конкретного обучающегося и его личным особенностям, модернизируется видение образовательного результата: ученики не просто получают знания, а решают сложные творческие и аналитические задачи. И в ответ на эти изменения педагогическое образование становится все более универсальным, оно позволяет сформировать компетенции, которые способны обеспечить успешность профессиональной деятельности во всех отраслях социальной сферы (образование, культура, молодежная политика, физкультура и спорт, социальная защита, медиа и др.), оно формирует так называемые гибкие навыки, которые позволяют легко адаптироваться в разных ситуациях, работать с информацией, создавать команды, заниматься проектной деятельностью и др.

Реальные инфраструктурные изменения происходят сегодня в педагогических университетах. В рамках президентского проекта «Учитель будущего поколения России» при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации открываются Технопарки универсальных педагогических компетенций, оснащенные самым современным научно-технологическим оборудованием, позволяющим готовить будущих учителей

Педагогическое образование становится все более универсальным, оно позволяет сформировать компетенции, которые способны обеспечить успешность профессиональной деятельности во всех отраслях социальной сферы

цифровой эпохи. В рамках реализации Приоритетного национального проекта «Образование» открываются педагогические кванториумы, ресурсная база которых объединяет три современных функциональных пространства: естественнонаучное (цифровые лаборатории по химии, биологии, физике, учебно-исследовательские лаборатории биосигналов и нейротехнологий), технологическое (оборудование для изучения механики, мехатроники, робототехники, исследования окружающей среды и альтернативных источников энергии, реверсивного инжиниринга, аддитивных технологии и прототипирования) и видеостудию, которая оснащена электронным оборудованием для создания цифрового образовательного контента, трансляции вебинаров и демонстрационных опытов. Появление таких мощных учебно-лабораторных центров в регионе позволяет дать новый импульс развития естественнонаучным и технологическим направлениям исследований молодежи, обеспечить современными компетенциями действующих педагогов и модернизировать программы подготовки студентов, повышения квалификации действующих учителей и допрофессиональной педагогической подготовки будущих абитуриентов педагогических вузов.

Эти изменения позволяют говорить о необходимости и научного переосмысления возможностей, потенциалов, и направлений развития непрерывного педагогического образования.

Методология и методы исследования

Идеи непрерывности образования и профессионального совершенствования учителя признавались во все исторические эпохи, но необходимость их практического воплощения стала особо актуальной в XXI веке. Динамичность социокультурных условий потребовала постоянного обновления и расширения знаний, развития творческого потенциала педагога, повышения общей и профессиональной культуры.

Необходимо отметить, что в публикациях XX века непрерывное образование рассматривалось чаще всего как образование взрослых. При этом доминировали две точки зрения: первая приравнивала непрерывное образование к общему и профессиональному образованию взрослых, вторая точка зрения была связана с пониманием непрерывного образования как «доучивания», как компенсации недостатков и дальнейшего профессионального совершенствования. Сегодня непрерывное профессиональное образование ушло от категоризации «постдипломное» и понимается как

возможность получать общеобразовательную и профессиональную подготовку, переподготовку, повышать квалификацию на протяжении всей жизни. Обеспечение целостности и систематичности непрерывного образования требует преемственности содержания, согласованности средств формирования образовательных результатов и способов их оценки на всех уровнях профессиональной подготовки.

Наши многолетние исследования убеждают в уровнености формирования профессиональных компетенций, добавлении на каждом уровне непрерывного профессионального образования новых элементов компетенций. Например, для реализации способности к системному проектированию профессиональной педагогической деятельности выпускнику психолого-педагогического класса достаточно сделать осознанный профессиональный выбор, а для этого надо быть информированным о педагогической профессии и требованиях к профессиональным качествам педагога. Выпускнику колледжа простой информированности будет явно недостаточно: он должен быть готов к выявлению и преодолению трудностей в решении профессиональных задач. А от выпускника вуза требуется уже делать оптимальный выбор имеющихся образовательных и личностных ресурсов и уметь осуществлять поиск альтернативных вариантов их восполнения при имеющемся дефиците. На этапе профессионального мастерства это умение переходит в навык, что существенно снижает затраты времени и усилий на принятие профессиональных решений.

Чрезвычайно важным в понимании сути непрерывности педагогического образования является принцип уровнености

Для того чтобы конкретизировать применение методологического принципа уровнености в педагогическом образовании, необходимо рассмотреть этапы социализации и профессионализации человека, связанные с освоением профессиональных знаний, компетенций и с приобретением и осмыслением профессионального опыта.

К таким этапам относят: «восходящий этап: профессиональная ориентация, профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, стабилизация профессиональной деятельности, индивидуализация профессиональной деятельности, профессиональное мастерство, аксиологическая устойчивость, творческая профессиональная самореализация, профессиональная зрелость; нисходящий этап: эпизодические спады в профессиональной деятельности, личностно-профессиональные деформации, дезадаптация и эмоциональная опустошенность, точка невозврата» [1, с. 76].

Считается, что наивысшие результаты профессиональной социализации и достигаются в точке «акме», которая характеризуется максимально возможными достижениями в профессиональной деятельности при одно-

временной готовности к дальнейшему развитию и модернизации деятельности под вновь возникающие задачи и требования. Движение к данному состоянию требует от педагога устойчивого стремления к целенаправленному раскрытию своего потенциала, самосовершенствованию и развитию профессионально важных качеств. Решение таких комплексных и ресурснозатратных задач, в свою очередь, возможно только при следующих условиях: понимание педагогом отношений, складывающихся между деятельностью и развитием, определение им личных смыслов профессионального совершенствования и осознание механизма развития собственных способностей и деятельности. Именно поэтому в качестве методоло-

Системогенетический подход В. Д. Шадрикова определяет общность структуры педагогической деятельности на различных этапах развития профессионала, что определяет преэминентность образовательных результатов обучающихся на всех уровнях педагогического образования

гической основы непрерывного педагогического образования нами выбран системогенетический подход, обоснованный в трудах В. Д. Шадрикова, основоположника ярославской научной психологической школы [2; 3; 4].

Теоретические основы современной системы непрерывного педагогического образования определялись нами по результатам контент-анализа отечественных публикаций, размещенных за последние три года (2020–2023 гг.) в национальной библиографической базе данных научного цитирования (РИНЦ). Единицей контент-анализа являлась категория «непрерывное педагогическое образование», а индикаторами — такие ее содержательные характеристики, как: дидактические решения и образовательные технологии, ценностно-смысловые ориентиры, взаимодействие субъектов непрерывного педагогического образования.

Результаты исследования

Проведенный анализ позволил выявить ряд теоретических постулатов, на основании которых сегодня можно проектировать новые дидактические решения для системы непрерывного педагогического образования.

Наибольший массив публикаций посвящен цифровой трансформации образования, совмещающей в себе не только различные формы и методы обучения, но и принципиально новые векторы образовательного развития.

Благодаря деятельности научного совета Российской академии образования «Информатизация образования» (руководитель — академик РАО И. В. Роберт), в отечественном исследовательском поле обоснованы стратегические направления цифровой трансформации образования, раскрывающие методологические, теоретические, методические и гуманитарно-прикладные

основания данного процесса. Изучается проблема цифрового неравенства в образовании [5], разрабатываются подходы к оценке качества образования в условиях цифровой трансформации [6]; выявлены методологические, теоретические и методические направления развития дидактики в условиях цифровой трансформации образования [7]; представлены сравнительные характеристики форм и методов обучения при реализации технологий неконтактного информационного взаимодействия и технологий отображения реальной действительности предметной области в виртуальную [8]. Действительно, благодаря современным достижениям науки и техники образование способно адаптироваться к новым запросам, возникающим из-за быстроразвивающегося цифрового пространства, способного различными методами дополнять традиционные коды и модели педагогики. Нельзя не согласиться с тем, что данный тренд проявляет себя по всему миру, а в дополнение стоит отметить значимость социально-экономического положения (развитие новой экономики и ситуация пандемии), повлиявшего на появление такой значимой тенденции, как цифровая трансформация образования.

***Стратегические
направления
трансформации
непрерывного
педагогического
образования***

Концепция гибкого образовательного пространства, сочетающего форматы очного и дистанционного обучения, является трендовой в отечественном секторе исследований моделей непрерывного образования. При этом представлены как публикации сравнительно-педагогического характера [9], так и обоснованы оригинальные отечественные решения [10; 11], изучены особенности организации обратной связи в аудиторном, смешанном и дистанционном обучении [12]. В большинстве отечественных публикаций гибкое обучение представляет сообучение и сотворчество в котором онлайн-обучение сочетается с социальным взаимодействием и сотрудничеством в аудитории.

В научной литературе представлено достаточно большое количество исследований, посвященных роли ценностно-смысловой сферы в обеспечении качества образования. Так, были выявлены ведущие тенденции в развитии ценностно-смысловых ориентиров образования в современную (цифровую) эпоху [13]; описаны основные параметры ценностно ориентированного подхода к оценке результатов воспитания в системе общего образования [14]; выявлена роль ценностно-смысловой сферы, в частности представлений человека о себе как о члене профессионального сообщества и принятие профессиональных ценностей, в формировании высокого уровня обучаемости профессионала [15].

***Ценностно-смысловое
обеспечение качества
непрерывного
педагогического
образования***

При этом работ, касающихся ценностно-смыслового содержания педагогического образования в контексте его непрерывности и преемственности, немного. Они в основном осуществлены в рамках исследований ученых именно нашего университета [16; 17; 18]. Результатом этой работы стали: сравнительный анализ систем ценностей всех участников образовательного процесса, находящихся на разных этапах профессионализации, продемонстрировавший наличие существенных различий в групповых системах ценностей и превалирование среди них декларируемых, а также позволивший выявить дефициты в их развитии у обучающихся и педагогов; констатация низкого уровня сформированности некоторых важных для адекватной социализации обучающихся ценностей у педагогов, в частности важности мотивации учебной деятельности и уважения по отношению к ученикам; разработка ценностно-смысловой модели формирования преемственных результатов [19].

Модель взаимодействия педагогического университета с региональными субъектами подготовки педагогических кадров

Как же результаты научных поисков отражены на практике? В качестве ответа на данный вопрос приведем пример принципиально новой модели взаимодействия педагогического университета с региональными субъектами подготовки педагогических кадров, созданной при нашем непосредственном участии в Ярославской области.

7 сентября 2018 года в Ярославской области был создан Региональный комплекс непрерывного педагогического образования. Целью создания комплекса стала интеграция ресурсов разных организаций в интересах развития кадрового потенциала системы образования региона.

Предлагаемая модель основана на двух инновационных подходах к управлению региональной системой образования. Во-первых, управление образовательным пространством в данной модели представлено совокупностью образовательных программ, реализуемых организациями на определенной территории. Во-вторых, она реализуется на основе дифференциации и интеграции управления образовательными округами (согласованное проектирование образовательных программ функционально связанных и территориально приближенных образовательных организаций).

Модель основана на межуровневом управлении непрерывным педагогическим образованием и включает в себя: региональный комплекс непрерывного педагогического образования как договорное пространство институтов подготовки, повышения квалификации педагогических кадров и органов управления образованием и стратегический совет регионального комплекса — центр непрерывного педагогического образования как проектный офис. Взаимодействие данных структур отражается в совместной

подготовке ежегодного доклада о состоянии и прогнозе кадрового обеспечения региональной системы образования.

Прогноз кадровой потребности региона, помимо традиционных форм выявления потребности в учителях и воспитателях, предполагает уточнение ролевых функций педагогических работников и их компетенций в образовательных системах разного уровня (образовательная организация, образовательный округ, муниципальное образование). Например, предлагается включить прогноз потребности по таким новым ролевым кадровым позициям, как: руководитель образовательного округа; учитель-методист (например, исследователь проблемных педагогических ситуаций, методист с углубленной академической подготовкой по актуальному вопросу предметной области, например, «Публичная история»); учитель-консультант по работе с отдельными категориями обучающихся (дети-мигранты, дети, плохо владеющие русским языком, дети с ОВЗ, одаренные дети и др.); учитель-консультант по отдельным направлениям работы школы (например, по работе с электронными образовательными ресурсами и др.).

Такой анализ и прогноз кадрового обеспечения системы образования позволит сформировать не только текущий, но и долгосрочный заказ на подготовку педагогических кадров, определить потребности в целевом наборе в организации профессионального образования, сформировать актуальный заказ для системы дополнительного профессионального образования с учетом компетентностных дефицитов в муниципальных образованиях и в отдельных организациях, а также компетентностный заказ на подготовку педагогических кадров, не противоречащую федеральным государственным образовательным стандартам.

Основным механизмом взаимодействия педагогического университета с региональными субъектами подготовки педагогических кадров является трансфер образовательных технологий, создаваемых в профильных научных школах вуза. При этом, помимо традиционных механизмов трансфера, таких как публикации результатов исследований в научных и научно-методических журналах, проведение конференций, семинаров, вебинаров и дополнительных профессиональных программ повышения квалификации для работников системы образования, в нашей модели используются активные и интерактивные механизмы трансфера: включение педагогических работников региона в исследовательские коллективы и проведение стажировок учителей с использованием высокотехнологических пространств и лабораторий вуза. Наибольшую эффективность во внедрении научных разработок в об-

***Прогноз кадровой
потребности региона***

***Трансфер
образовательных
технологий***

разовательную практику показала практика создания разноразовневых исследовательских групп, включающих ведущих ученых университета, педагогов-практиков, аспирантов и магистрантов, работающих над созданием образовательных продуктов по заказу региональной системы образования. Примером такого объединения является лаборатория педагогики сельской школы регионального научного центра Российской академии образования, созданная на базе ЯГПУ им. К. Д. Ушинского (руководитель – профессор Л. В. Байбородова). В состав лаборатории входит более пятидесяти сельских образовательных организаций, объединенных в восемь проблемных групп. За последние пять лет педагогами совместно с преподавателями и молодыми учеными университета разработано и внедрено в практику более двадцати новых дидактических решений, касающихся организации разновозрастного взаимодействия обучающихся, индивидуализации образовательного процесса, интеграции общего и дополнительного образования, воспитания сельских школьников. Ряд учителей, активно работающих в лаборатории, под руководством Л. В. Байбородовой подготовили и защитили диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.

Предлагаемая модель также позволяет прогнозировать формирование на основе сетевого партнерства научной профессионально-образовательной среды, консолидирующей материально-технические, кадровые и интеллектуальные ресурсы образовательных организаций, которые реализуют общеобразовательные программы, в том числе среднего профессионального и высшего образования, и обеспечивающей развитие компетенций педагогических работников в сфере предметного, методического, психолого-педагогического, воспитательного, научно-исследовательского компонентов профессиональной деятельности.

Обсуждение

Обсуждение предлагаемой нами модели проводилось на проектных сессиях и совещаниях субъектов системы подготовки педагогических кадров Ярославской области. В обсуждение, помимо ученых Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, были включены представители Департамента образования Ярославской области, Института развития образования, Центра оценки и контроля качества образования, Ростовского, Рыбинского, Угличского, Ярославского педагогических колледжей, а также руководители и исследователи региональных инновационных площадок.

По результатам обсуждения были сформулированы перспективные реализации предлагаемой модели на региональном уровне. В результате

обсуждения были определены управленческие механизмы внедрения данной модели в региональную практику.

1. Создание стратегического комитета Регионального комплекса непрерывного педагогического образования; разработка региональной концепции непрерывного педагогического образования; формирование рабочих групп (комиссий) по реализации плана действий; создание региональной комиссии в рамках Стратегического комитета комплекса по организации деятельности базовых школ; создание региональной комиссии в рамках Стратегического комитета комплекса по организации деятельности психолого-педагогических классов; создание региональной комиссии в рамках Стратегического комитета комплекса по организации деятельности ресурсных центров по проведению практик студентов; формирование сети базовых школ ЯГПУ и ресурсных центров по проведению практик студентов.

Управленческие механизмы внедрения модели взаимодействия педагогического университета с региональными субъектами подготовки педагогических кадров в практику

2. Формирование новой практики регионального заказа организациям системы подготовки педагогических кадров и трудоустройство выпускников: проведение публичной защиты перечня и содержания образовательных программ высшего педагогического образования; формирование региональной комиссии по организации целевого набора и трудоустройства выпускников (в рамках Стратегического комитета комплекса); формирование новой практики целевого набора, организации работы студентов в образовательных организациях в процессе обучения, трудоустройства выпускников (в т.ч. реализация проекта «Земский учитель»).

3. Обеспечение практико-ориентированности подготовки будущих учителей: обновление рабочих программ курсов методики преподавания отдельных дисциплин; непосредственное участие учителей базовых школ в работе по обновлению программ; использование информационно-аналитических материалов о типичных проблемах обучения школьников в регионе по результатам ЕГЭ, ОГЭ, ВПР; о типичных профессиональных дефицитах, выявленных в ходе аттестации педагогических работников; о типичных компетентностных дефицитах, выявленных в исследованиях, проводимых организациями повышения квалификации и муниципальными методическими службами; обеспечение практической готовности будущих педагогов к решению задач формирования функциональной грамотности школьников, реализации воспитательных функций образования и работы в условиях цифровой трансформации образования; организация участия студентов в практической образовательной деятельности в РСО в процессе обучения в университете (работа студентов старших курсов

в качестве учителей в общеобразовательных организациях, участие студентов в качестве кураторов детских объединений в рамках Российского движения школьников, движения «Большая перемена», участие студентов в проведении летней оздоровительной кампании).

4. Проведение мониторинга качества педагогического образования (уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов): формирование региональной комиссии в рамках Стратегического комитета комплекса по организации мониторинга качества педагогического образования; разработка и (или) отбор преемственных контрольно-измерительных материалов для проведения мониторинговых исследований на разных этапах непрерывного педагогического образования (СПО, ВО, ДПО), в том числе контрольно-измерительных материалов и кейс-заданий для процедур общеуниверситетского февральского исследования (ОФИС); организация изучения студентами дисциплины «Качество образования: предмет в школе» с участием учителей сети базовых школ и ресурсных центров; проведение демонстрационного экзамена на базе специализированного пространства ЯГПУ с участием независимых экспертов РСО.

5. Повышение эффективности допрофессиональной педагогической подготовки: формирование сети психолого-педагогических классов ЯГПУ; формирование межрегионального методического объединения педагогов, курирующих работу педагогических классов и других детских объединений педагогической направленности; разработка и реализация программ повышения квалификации для педагогов, курирующих деятельность педагогических классов; разработка и реализация программ дополнительного образования социально-педагогической направленности для школьников и студентов педагогических колледжей в рамках проекта «Гимназия им. К. Д. Ушинского»; проведение Российской психолого-педагогической олимпиады школьников им. К. Д. Ушинского, в рамках празднования 200-летия со дня рождения К. Д. Ушинского; формирование сетевого сообщества старшеклассников, проявляющих устойчивый интерес к педагогической профессии; обеспечение работы профориентационного ресурса «Образование» на портале «Школа профессий будущего»; организация Всероссийской педагогической мастерской для педагогов-кураторов педагогических классов «Учитель будущего подрастает в школе» в рамках празднования 200-летия со дня рождения К. Д. Ушинского.

6. Научно-методическое сопровождение профессионального развития педагогов: формирование регионального заказа на проведение научных исследований в интересах решения актуальных задач системы образования; обеспечение деятельности на базе ЯГПУ Федераль-

ного научно-методического центра сопровождения педагогических работников – Центр трансфера образовательных технологий «Новая дидактика»; организация работы по созданию на базе ЯГПУ Федерального методического центра по вопросам преподавания географии в общеобразовательных организациях и Общероссийского детского движения «Российская географическая экспедиция школьников»; формирование совместных исследовательских коллективов; проведение в 2023 году Международного форума «Евразийский образовательный диалог» на тему «Русская педагогическая школа К. Д. Ушинского – национальное достояние России» в рамках празднования 200-летия со дня рождения К. Д. Ушинского; реализация межрегионального проекта для педагогов общеобразовательных организаций «Просветительская и воспитательная деятельность: эффективные модели и практики»; организация исследований и проведение апробации научно-исследовательских работ, выполняемых ЯГПУ в рамках исполнения государственного задания Минпросвещения по научно-исследовательской работе на площадках базовых школ и психолого-педагогических классов; тиражирование результатов исследований и проектов через публикации в журналах организаций-партнеров («Ярославский педагогический вестник», «Образовательная панорама», «Педагогика сельской школы и др.»); формирование экспертного сообщества региона (региональных предметных комиссий ЕГЭ и ОГЭ, сообщества руководителей и экспертов региональных инновационных площадок, региональных предметных методических объединений учителей).

7. Повышение квалификации педагогических работников: разработка и согласование пакета нормативно-правового обеспечения программ ДПО в сетевой форме; разработка и реализация программ повышения квалификации учителей по вопросам формирования предметных компетенций; разработка и реализация программ повышения квалификации учителей на базе педагогических технопарков ЯГПУ; разработка и реализация программ повышения квалификации учителей на основе проведенных научных исследований и сформированных новых дидактических решений (формирование функциональной грамотности школьников в курсах филологических, обществоведческих, математических и естественнонаучных дисциплин); создание реестра пакета региональных программ ДПО в сетевой форме.

8. Развитие кадрового потенциала преподавателей системы подготовки и повышения квалификации педагогических работников: организация работы сетевого постоянно действующего семинара по внутрифирменному обучению «Учителя учителей»; подготовка на базе педагогического университета научно-педагогических кадров высшей квалификации.

Выводы

Анализ различных моделей и практик непрерывного педагогического образования показал, что уровень высшего образования занимает в данной системе центральную роль. Университетская подготовка основана на понимании ключевой роли учителя для обеспечения качества общего образования и для будущего развития страны, реализация ценностно-смыслового подхода к подготовке учителей будущих поколений Российской Федерации. На наш взгляд, именно педагогический университет может эффективно решать целый ряд задач для развития кадрового потенциала региона. Помимо традиционного участия в проведении исследований по формированию прогноза региональной кадровой потребности в педагогах и обеспечения целевого обучения по наиболее востребованным в регионе педагогическим специальностям, университет может стать центром научной и методической экспертизы новых дидактических решений и методических инициатив педагогов региона, на его базе может происходить формирование экспертного сообщества по основным направлениям развития региональной системы образования.

Список литературы

1. Феноменология образования: от проблем к решениям / А. Г. Бермус, Н. А. Голиков, Н. М. Полетаева [и др.]. — СПб: УРАО «ИОВ»: ИПЦ «Экспресс», 2011 — 297 с.
2. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня — 2004 — № 8. — С. 26–31.
3. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М.: Наука, 1982 — 186 с.
4. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательной политики. — М.: Исслед. центр проблем качества подготовки: Логос, 1993 — 181 с.
5. Мухаметзянов И. Ш. Цифровое неравенство, цифровые компетенции учителя и цифровая трансформация образования // Педагогическая информатика — 2021 — № 3. — С. 3–12.
6. Козлов О. А., Ершов В. Н., Ершов Н. В., Михайлов Ю. Ф. К вопросу оценки качества преподавания в вузе в условиях цифровой трансформации образования // Наука о человеке — 2020 — № 42–4. — С. 76–82.
7. Роберт И. В. Дидактика периода цифровой трансформации образования // Мир психологии — 2020 — № 3 (103). — С. 184–198.

8. *Карелина М. В.* Применение тренажеров с технологией виртуальной, дополненной и смешанной реальности при обучении в вузе: возможности и риски // Актуальные проблемы цифровой трансформации экономики, образования и государственного управления: Коллективная монография по материалам Международной научно-практической конференции. — Махачкала, 2022. — С. 142–147.
9. *Касторнова В. А.* Гибридное обучение и его активное проникновение в школьное образование Франции // Педагогическая информатика — 2020 — № 4. — С. 41–52.
10. *Иванов М. А., Ершова Н. В.* Организационно-педагогическое обеспечение смешанного обучения в условиях пандемии // Проблемы современного педагогического образования — 2021 — № 71–1. — С. 140–144.
11. *Рудинский И. Д., Давыдов А. В.* Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения // Вестник науки и образования Северо-Запада России — 2021 — № 7 (1). — С. 44–52.
12. *Тарханова И. Ю., Морозов А. С.* Обратная связь в дистанционном обучении глазами студентов и преподавателей педагогического университета // Преподаватель XXI век — 2022 — № 2–1. — С. 78–90.
13. *Гнатьшина Е. В.* К вопросу о категории ценностно-смысловые ориентиры современного педагогического образования // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: Сборник статей по материалам Всерос. научно-практ. конф. с межд. Участием — 2018. — С. 59–61.
14. *Брызгалкина Е. В., Станченко С. В.* Воспитание как образовательный результат: ценностноориентированный подход к оцениванию в системе общего образования // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: философия — 2021. — Т. 25 — № 4. — С. 574–588.
15. *Гапонова С. А., Ловков С. Г.* Связь профессиональной обучаемости с характеристиками ценностно-смысловой сферы студентов // АНИ: педагогика и психология — 2019 — № 2 (27). — С. 305–308.
16. *Анимова Н. П.* Сравнительный анализ дефицитов в формировании педагогических ценностей на разных этапах профессионализации // Ярославский педагогический вестник — 2021 — № 6 (123). — С. 46–56.
17. *Ледовская Т. В.* Ценностно-смысловая основа дополнительного профессионального образования педагога: междисциплинарный подход // Интеграция в психологии: теория, методология, практика: Сборник статей V Всероссийской научно-практ. конф. с межд. участием / под науч. ред. В. А. Мазилова. — Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского — 2022. — С. 31–35.
18. *Харисова И. Г., Макеева Т. В., Казакова Е. И., Тарханова И. Ю.* Выявление ценностно-смысловых ориентиров профессиональной педагогиче-

ской деятельности с позиции социально-профессиональной общности современного учительства // *Science for Education Today* – 2021. – Т. 11. – № 5. – С. 7–26.

19. *Методология единого образовательного пространства подготовки педагогов: коллективная монография / под науч. ред. И. Ю. Тархановой.* – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. – 283 с.

Сведения об авторе

Груздев Михаил Вадимович – доктор педагогических наук, ректор, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия. ORCID ID: 0000-0001-5603-0864. E-mail: rector@yspu.org

© М. В. Груздев, 2023 

CONTINUING PEDAGOGICAL EDUCATION: METHODOLOGY, THEORY, AND PRACTICE OF DEVELOPMENT

M. V. GRUZDEV

The research presents a methodological analysis of the system of continuous pedagogical education. The author concludes that the concept of the systemogenesis of professional activity can act as a real methodological and theoretical basis for ensuring the continuity of the results of various levels of teacher training. The expediency and necessity of using a value-semantic approach in the organization of continuous pedagogical education are substantiated. The author proves that the inclusion of the formation of a value-semantic component in the results of education and goal-setting in the organization of the educational process can provide effective professional training of a teacher and help future and real teachers to give an adequate personal meaning to pedagogical activity and its individual components, which will allow them to become real subjects of pedagogical activity. Based on the results of the theoretical analysis, the author identified the most popular research areas of continuing pedagogical education. It is revealed that most of these research areas respond to the challenges of digitalization. There are also new trends associated with the era of post-globalization and the revival of the priority of national spiritual and moral values in today's education in Russia. The lack of continuity in the content, forms, methods, and results of teacher training at the levels of secondary vocational and higher pedagogical education, as well as in additional professional education of teachers, is identified as a key problem of the practice of continuing pedagogical

education. As a solution to this problem, the author presents an innovative model of interaction between a pedagogical university and regional subjects of teacher training. Additionally, the author defines priority directions of activity of the regional complex of continuous pedagogical education. The role of universities in the scientific management and support of innovative activities of educational organizations in the region is outlined. The main mechanism of support is the inclusion of teachers of the region in experimental, search, and research activities, including the creation of multi-level research communities of teachers, university students, and practical teachers.

Keywords: continuous pedagogical education; level model; regional complex; pedagogical university; systemogenesis of pedagogical activity; pedagogical values; digitalization; new didactic solutions; quality of education; scientific and methodological support of teachers.

References

1. Fenomenologiya obrazovaniya: ot problem k resheniyam / A. G. Bermus, N. A. Golikov, N. M. Poletaeva [i dr.]. — SPb: URAO «IOV»; IPC «Ekspress», 2011. — 297 s.
2. *SHadrikov V. D.* Novaya model' specialista: innovacionnaya podgotovka i kompetentnostnyj podhod // Vyssee obrazovanie segodnya. — 2004. — № 8. — S. 26–31.
3. *SHadrikov V. D.* Problemy sistemogeneza professional'noj deyatelnosti. — M.: Nauka, 1982. — 186 s.
4. *SHadrikov V. D.* Filosofiya obrazovaniya i obrazovatel'noj politiki. — M.: Issled. centr problem kachestva podgotovki: Logos, 1993. — 181 s.
5. *Muhametzyanov I. S. H.* Cifrovoye neravenstvo, cifrovye kompetencii uchitelya i cifrovaya transformatsiya obrazovaniya // Pedagogicheskaya informatika. — 2021. — № 3. — S. 3–12.
6. *Kozlov O. A., Ershov V. N., Ershov N. V., Mihajlov YU. F.* K voprosu ocenki kachestva prepodavaniya v vuze v usloviyah cifrovoy transformatsii obrazovaniya // Nauka o cheloveke. — 2020. — № 42–4. — S. 76–82.
7. *Robert I. V.* Didaktika perioda cifrovoy transformatsii obrazovaniya // Mir psihologii. — 2020. — № 3 (103). — S. 184–198.
8. *Karelina M. V.* Primenenie trenazherov s tekhnologiej virtual'noj, dopolnennoj i smeshannoj real'nosti pri obuchenii v vuze: vozmozhnosti i riski // Aktual'nye problemy cifrovoy transformatsii ekonomiki, obrazovaniya i gosudarstvennogo upravleniya: Kollektivnaya monografiya po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. — Mahachkala, 2022. — S. 142–147.

9. *Kastornova V. A.* Gibridnoe obuchenie i ego aktivnoe proniknovenie v shkol'noe obrazovanie Francii // *Pedagogicheskaya informatika*. – 2020. – № 4. – S. 41–52.
10. *Ivanov M. A., Ershova N. V.* Organizacionno-pedagogicheskoe obespechenie smeshannogo obucheniya v usloviyah pandemii // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. – 2021 – № 71–1. – S. 140–144.
11. *Rudinskij I. D., Davydov A. V.* Gibridnye obrazovatel'nye tekhnologii: analiz vozmozhnostej i perspektivy primeneniya // *Vestnik nauki i obrazovaniya Severo-Zapada Rossii*. – 2021. – № 7 (1). – S. 44–52.
12. *Tarhanova I.YU., Morozov A. S.* Obratnaya svyaz' v distancionnom obuchenii glazami studentov i prepodavatelej pedagogicheskogo universiteta // *Prepodavatel' XXI vek*. – 2022. – № 2–1. – S. 78–90.
13. *Gnatyshina E. V.* K voprosu o kategorii cennostno-smyslovye orientiry sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya // *Professional'noe samoopredelenie molodezhi innovacionnogo regiona: problemy i perspektivy: Sbornik statej po materialam Vseros. nauchno-prakt. konf. s mezhd. Uchastiem*. – 2018. – S. 59–61.
14. *Bryzgalina E. V., Stanchenko S. V.* Vospitanie kak obrazovatel'nyj rezul'tat: cennostnoorientirovannyj podhod k ocenivaniyu v sisteme obshchego obrazovaniya // *Vestnik rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: filosofiya*. – 2021. – T. 25. – № 4. – S. 574–588.
15. *Gaponova S. A., Lovkov S. G.* Svyaz' professional'noj obuchaemosti s karakteristikami cennostno-smyslovoj sfery studentov // *ANI: pedagogika i psihologiya*. – 2019. – № 2 (27). – S. 305–308.
16. *Ansimova N. P.* Sravnitel'nyj analiz deficitov v formirovanii pedagogicheskikh cennostej na raznyh etapah professionalizacii // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. – 2021. – № 6 (123). – S. 46–56.
17. *Ledovskaya T. V.* Cennostno-smyslovaya osnova dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagoga: mezhdisciplinarnyj podhod // *Integraciya v psihologii: teoriya, metodologiya, praktika: Sbornik statej V Vserossijskoj nauchno-prakt. konf. s mezhd. uchastiem / pod nauch. red. V. A. Mazilova*. – Yaroslavl': YAGPU im. K. D. Ushinskogo. – 2022. – S. 31–35.
18. *Harisova I. G., Makeeva T. V., Kazakova E. I., Tarhanova I.YU.* Vyyavlenie cennostno-smyslovyh orientirov professional'noj pedagogicheskoy deyatel'nosti s pozicii social'no-professional'noj obshchnosti sovremennogo uchitel'stva // *Science for Education Today*. – 2021. – T. 11. – № 5. – S. 7–26.
19. *Metodologiya edinogo obrazovatel'nogo prostranstva podgotovki pedagogov: kolektivnaya monografiya / pod nauch. red. I. YU. Tarhanovoj*. – Yaroslavl': RIO YAGPU, 2022. – 283 s.

About the Author

Gruzdev Mikhail V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Rector, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.
ORCID ID: 0000-0001-5603-0864. E-mail: rector@yspu.org

© **M. V. Gruzdev, 2023** 

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Я. А. ЧИГОВСКАЯ-НАЗАРОВА, И. А. ГОЛУБЕВА

РАЗВИТИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ

(ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В. Г. Короленко»;

e-mail: yaninaggpi@yandex.ru; uvsrgolubevaia@gmail.com

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-3-46-57

В статье обсуждаются возможности и риски цифровой трансформации образования для регионального педагогического вуза. С целью лучшего понимания такого явления, как цифровая трансформация образования, авторы приводят трактование этого понятия М. В. Богуславским и В. М. Розиным. Описывается позитивный опыт Глазовского государственного инженерно-педагогического университета им. В. Г. Короленко (до июня 2023 года — Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко) в Удмуртской Республике в реализации задач цифровизации: в высшем и дополнительном образовании, в реализации деятельности педагогического технопарка «Кванториум», технопарка универсальных педагогических компетенций, технопарка дошкольного и начального образования. Описан опыт вуза в реализации партнерских сетевых образовательных программ.

Раскрыта многомерная картина рисков для педагогических вузов, которую влечет за собой цифровизация образования. Среди них: психологическая неготовность преподавателей высшей школы к глобальным изменениям в образовании; снижение уровня критического мышления студентов; снижение интерактивности обучения в вузе; снижение мотивации обучающихся и преподавателей к получению и передаче знаний, формированию компетенций; повышение конкуренции между столичными и региональными вузами; снижение качества общения между студентом и преподавателем, которое обладает особым потенциалом в формировании ценностных ориентаций студентов — будущих педагогов; наличие постоянного информационного шума. Авторами предло-

жены способы снижения негативного влияния некоторых из обозначенных рисков. Так, реверсивное наставничество может служить решением проблемы неготовности преподавателей к освоению новых цифровых инструментов обучения, а формирование позитивной информационной повестки вуза — снизить интенсивность воздействия негативного информационного шума из разных источников.

Главным же решением большинства гуманитарных проблем процесса цифровизации образования авторы видят в установлении гармоничного баланса между использованием цифровых технологий и сохранением традиционных форм, методов и средств обучения.

Ключевые слова: высшее образование; педагогический вуз; региональный вуз; цифровая трансформация образования; тренды цифровизации, возможности; риски; формирование ценностей; дисфункция цифровизации; преодоление рисков цифровизации.

Введение

Согласно стратегии «Цифровой трансформации образования», одной из актуальных задач системы образования является «обеспечение условий для внедрения современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование ценности к саморазвитию и самообразованию у обучающихся» [1]. На наш взгляд, задача эта не из простых. На одной чаше весов — современные технологии, обновленная информационная инфраструктура, на другой — ценностная сфера личности обучающегося, которая формируется под воздействием множества факторов, в большей степени связанных с другими личностями.

***Современные
технологии и/или
ценностное развитие
личности?***

В. М. Розин уточняет понятие «цифровая трансформация образования», определяя его как «обновление планируемых образовательных результатов, содержания образования, методов и организационных форм учебной работы, а также оценивания достигнутых результатов в быстро развивающейся цифровой среде для кардинального улучшения образовательных результатов каждого обучающегося» [2, с. 105]. В этом определении обозначена идеальная картина развития цифровой трансформации образования. Однако многомерность и неоднозначность этого явления отмечает М. В. Богуславский. Данное явление может привести как к множеству негативных последствий, так и к целому комплексу разрешения проблем, существующих в системе образования [3].

Исследователями также выделены основные тренды в цифровизации образования на ближайшие годы: перестройка образовательного содержания, метапредметность, внедрение индивидуальных образовательных траекторий, развитие инновационных образовательных программ [4]. Практическая реализация данных трендов потребует от преподавателей вузов гибкости и мобильности.

Материалы и методы

Материалами данного исследования послужили результаты самообследования деятельности вуза и работы современных исследователей, посвященные проблеме цифровизации образования. Основными методами исследования послужили анализ, синтез, статистические методы.

Качественные изменения в условиях цифровой трансформации образования претерпевает профессиональная деятельность учителя. Например, к нему возрастают требования с точки зрения его умения грамотно структурировать потоки информации, находить способы удержания и переключения внимания детей [5]. Подготовка к такой деятельности, безусловно, должна осуществляться вузом в рамках получения высшего образования.

С одной стороны, огромное количество молодежи — студентов педвузов — погружается в процессы цифровизации через обучение, с другой стороны, в ближайшем будущем именно этой молодежи предстоит организовывать эти процессы в детских садах, школах, организациях среднего профессионального образования. На уровне региона это еще заметнее. Так, по данным 2022 года, в Удмуртской Республике почти две трети педагогов различных образовательных учреждений — это выпускники Глазовского государственного инженерно-педагогического университета им. В.Г. Короленко (далее — ГИПУ) [6]. С учетом политики непрерывного образовательного пути многие из этих педагогов не только наши выпускники, но и наши обучающиеся на годы вперед. Программы профессиональной переподготовки, курсы повышения квалификации, очно-заочное обучение в магистратуре — все это в большей мере успешно реализуется с использованием цифровых возможностей. Цифровые технологии, безусловно, расширяют возможности вуза в реализации основного и дополнительного образования.

Сильнейший импульс в использовании современных цифровых технологий получили педагогические вузы с открытием технопарков. В ГИПУ были созданы: педагогический Технопарк «Кванториум» имени В.Г. Разумовского [7], Технопарк универсальных педагогических компетенций [8],

Вуз как драйвер цифровизации в образовании

Технопарк дошкольного и начального образования [9], оснащение и возможности которых стимулировали анализ и корректировку содержания и подходов к подготовке будущего выпускника. Наличие таких современных, оборудованных пространств в педагогическом вузе позволяет более эффективно реализовывать дисциплины «ядра педагогического образования». В данном случае все цифровые возможности напрямую связаны с эффективной реализацией коммуникативно-цифрового модуля. Появление технопарков в данных вузах страны стирает региональный, не всегда позитивный, опыт в области использования инновационных технологий, создает единое горизонтальное пространство для взаимодействия педагогических вузов в вопросах качественной подготовки психолого-педагогических кадров, в вопросах профилизации.

Без использования цифровых технологий практически невозможна реализация сетевых программ как с российскими, так и зарубежными вузами. За последний год Глазовский инженерно-педагогический университет им. В. Г. Короленко заключил договор с Уральским государственным педагогическим университетом, Набережночелнинским государственным педагогическим университетом, Новосибирским государственным университетом экономики и управления, Кокандским государственным педагогическим институтом им. Муками (Узбекистан) [10]. За каждым этим договором стоят сетевые программы, студенты которых имеют уникальную возможность обучаться у лучших преподавателей нескольких вузов.

С педагогическими вузами своим успешным цифровым опытом готовы делиться такие крупные организации, как благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее». С 2022 года в ГИПУ был открыт набор на магистерскую программу «Развитие личностного потенциала в образовании: персонализация и цифровизация» по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» [11]. Программа ориентирована на педагогов, преподавателей педагогических вузов, а также административных сотрудников государственных и частных образовательных учреждений дошкольного и школьного уровней. По окончании программы выдается диплом государственного образца одного из семи передовых педагогических университетов России, в зависимости от прикрепления к основному вузу. Подобные программы расширяют возможности региональных вузов, повышают их конкурентоспособность.

Результаты

Мы обозначили лишь несколько аспектов, которые связаны с цифровизацией образования в целом и с цифровизацией педагогических вузов

***Возможности
и риски***

в частности. Безусловно, эти и многие другие проекты положительно влияют на когнитивный горизонт как преподавателей, так и студентов, обеспечение их достоверной информацией, доступы к различным видам коммуникации, творчество, самопрезентацию, рекреацию, выбор форм получения образования и гибкость трудоустройства будущих учителей.

Одной из положительных сторон также стоило бы назвать персонализацию образования. Но тут хотелось бы высказать опасение ученых, например А. А. Вербицкого, о том, что персонализация уж очень сильно похожа на индивидуализацию, которая, по своей сути, персонализации противоречит [12]. Замкнутость на уровне индивида — действительно пока часто сопровождает цифровую трансформацию образования. А для педагогического образования это недопустимо.

Постепенная цифровизация, ускоренная в период пандемии, позволила обеспечить студентов и школьников множеством доступных, бесплатных информационных ресурсов. Однако вместе со свободой выбора этих ресурсов и иллюзорной легкостью освоения их содержания возникли проблемы, связанные с низким уровнем критического мышления, слабыми умениями находить нужный материал. М. А. Головчин считает, что цифровизация высшего образования — это институциональная ловушка, так как зачастую внедрение электронных учебных курсов сокращает интерактивность обучения в вузе, онлайн-обучение не позволяет передать неявные знания (культуру, манеру устного общения и т.д.) [13]. Следствием этого становится неразвитость систем контроля, что, в свою очередь, нередко приводит к снижению мотивации как у педагога — к качественной передаче знаний, так и у студента — к получению этих знаний [14]. С одной стороны, в некоторых аспектах цифровизация выравнивает возможности столичных и региональных вузов, с другой стороны, наращивает конкуренцию между ними [15].

О дисфункции цифровизации образования говорят и социологи. Так, Е. В. Фролова и О. В. Рогач выделяют следующие риски данного явления:

- дисфункцию мотивации (снижение стимула к поисковой деятельности, решению более сложных учебных задач);
- дисфункцию контроля и оценки знаний (снижение значения педагогической оценки, индивидуальной для каждого обучающегося);
- дисфункцию коммуникации (потеря эмоциональности общения, формализация общения);
- дисфункцию социализации (сокращение времени общения молодежи с авторитетными в их профессиональной сфере деятелями) [16].

Сами студенты выделяют следующие риски цифровизации: развитие зависимости от электронных устройств; проблемы низкой информаци-

онной безопасности; снижение качества коммуникации между студентом и преподавателем, между студентом и студентом; деградацию речи [17]. Среди гуманитарных рисков также можно выделить сложный психологический переход некоторых преподавателей к новому формату работы, стандартизацию, ускорение ритма социальной жизни и повышение уровня информационного шума, что, к сожалению, ставит некоторых опытных преподавателей, настоящих талантов в своей сфере, в тупиковую ситуацию. Вместе с тем для регионального вуза каждый опытный профессионал — это ценный педагогический кадр, реализующий деятельность в определенном направлении.

Обсуждение

Между тем, все те риски, которые были названы, — это риски, которые могут и должны быть решены педагогическим сообществом. Так, одним из решений является контроль гармоничного баланса событий цифрового и гуманитарного характера. Другими словами, мы не должны использовать технологии там, где важнее «слово и взгляд».

***Гармоничный баланс,
наставничество
и позитивная
информационная
повестка***

Еще одно решение, а именно система реверсивного наставничества, может быть актуально при работе с педагогическим коллективом. Так, в период пандемии в ГИПУ были созданы волонтерские команды студентов, которые помогали преподавателям с разработкой курсов и обеспечением коммуникации. Этот опыт реверсивного наставничества стал настоящей школой и для преподавателей, и для студентов. Наставничество в цифровой среде в период пандемии стало актуально и для школьников. Студенты ГИПУ помогали школьникам и их родителям быстро адаптироваться к новой цифровой реальности обучения.

С точки зрения, негативного воздействия на педагога общего информационного шума, на наш взгляд, постоянное формирование позитивной, интересной, полезной информационной повестки вуза способно «заглушить» информационный шум извне. Для этого могут вузом быть реализованы расширенные контент-планы в социальных сетях, просветительские он-лайн проекты, акции, конкурсы. Например, в период пандемии в Глазовском государственном инженерно-педагогическом университете им. В. Г. Короленко было запущено несколько просветительских онлайн-проектов: «Мы рождены для вдохновенья...» [18], «Помним, чтобы жить» [19], «Дети в приоритете» [20]. Каждый из этих проектов не мог быть реализован без использования цифровых средств.

Заключение

Таким образом, на наш взгляд, роль региональных педагогических вузов в цифровой трансформации образования можно определить как одну из ведущих в каждом из регионов. Процесс этот связан с появлением одновременно и новых возможностей, и новых рисков, которые предстоит минимизировать вузам, готовя своих преподавателей и студентов к полноценному и безопасному использованию всех цифровых средств. Социальная адаптация участников образования к новой цифровой реальности, повышение их навыков в этой области, снижение цифрового неравенства — важнейшие элементы цифровизации, которые должны быть качественно реализованы каждым вузом в региональном пространстве.

Список литературы

1. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования. — URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wyllr6uwtujw.pdf> (дата обращения 02.04.2023). — Режим доступа: сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. — Текст: электронный.
2. *Розин В. М.* Цифровизация в образовании (по следам исследования «Трудности и перспективы цифровой трансформации образования») // Мир психологии. — 2021. — № 1–2 (105). — С. 104–115.
3. *Богуславский М. В., Неборский Е. В.* Методологические подходы к цифровой трансформации образования: риски и решения // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / отв. ред. М. А. Галагузова. Том Выпуск 13. — Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2023. — С. 54–64.
4. *Ларионов В. Г., Шереметьева Е. Н., Баринаева Е. П.* Цифровые тренды высшего образования // Известия высших учебных заведений. Технология текстильной промышленности. — 2022. — № 1 (397). — С. 322–329.
5. *Шульга И. И.* Особенности профессиональной деятельности учителя в условиях цифровой трансформации образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. — 2022. — Т. 6. — № 3. — С. 216–221.
6. Отчет о результатах самообследования 2022. — URL: <http://disclosure.ggri.org/sveden/document/> (дата обращения 19.06.2023). — Режим доступа: сайт Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко. — Текст: электронный.

7. Общая информация о педагогическом технопарке «Кванториум». — URL: http://www.ggpi.org/viewpage.php?page_id=24 (дата обращения 19.06.2023). — Режим доступа: сайт Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко. — Текст: электронный.
8. Технопарк универсальных педагогических компетенций. — URL: http://www.ggpi.org/viewpage.php?page_id=646 (дата обращения 19.06.2023). — Режим доступа: сайт Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко. — Текст: электронный.
9. Технопарк дошкольного и начального образования. — URL: http://www.ggpi.org/viewpage.php?page_id=690 (дата обращения 19.06.2023). — Режим доступа: сайт Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко. — Текст: электронный.
10. Международная деятельность: сотрудничество с международными образовательными организациями. — URL: http://www.ggpi.org/nauka.php?cat_id=9 (дата обращения 19.06.2023). — Режим доступа: сайт Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко. — Текст: электронный.
11. В ГГПИ открывается набор на магистерскую программу «Развитие личностного потенциала в образовании: персонализация и цифровизация». — URL: https://vk.com/@ggpi_glazov-v-ggpi-otkrivaetsya-nabor-na-magisterskuu-programmu-razvitie (дата обращения 19.06.2023). — Режим доступа: официальная группа ГГПИ имени В. Г. Короленко в социальной сети «ВКонтакте». — Текст: электронный.
12. *Вербицкий А. А.* Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // *Номо Cyberus*. — 2019. — № 1 (6). — С. 213–223.
13. *Головчин М. А.* Институциональные ловушки цифровизации российского высшего образования // *Высшее образование в России*. — 2021. — Т. 30. — № 3. — С. 59–75.
14. *Рогозин Д. М., Солодовникова О. Б., Ипатов А. А.* Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования // *Вопросы образования*. — 2022. — № 1. — С. 271–300.
15. *Вольчик В. В.* Институциональные ловушки в сфере образования и науки в условиях оптимизации // *Журнал экономической теории*. — 2019. — Т. 16. — № 4. — С. 783–795.
16. *Фролова Е. В., Рогоц О. В.* Дисфункции цифровизации высшего образования (опыт пандемии COVID-19) // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. — 2022. — № 6 (172). — С. 84–107.

17. *Белякова Е. Г., Быков С. А., Землянова М. П., Муравьева Н. Г.* Восприятие студентами возможностей цифровых технологий в вузовском обучении // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 479. – С. 199–212.
18. В ГГПИ имени В. Г. Короленко реализуется онлайн-проект «Мы рождены для вдохновения». – URL: <https://www.edu.ru/news/pedagogicheskoe-obrazovanie/v-ggpi-imeni-vg-korolenko-realizuetsya-onlayn-proe/> (дата обращения 19.06.2023). – Режим доступа: федеральный портал «Российское образование». – Текст: электронный.
19. Студенты и преподаватели педвузов принимают участие в проектах, приуроченных к годовщине Великой Победы. – URL: <https://www.edu.ru/news/glavnye-novosti/studenty-i-prepodavateli-pedvuzov-prinimayut-uchas/> (дата обращения 19.06.2023). – Режим доступа: федеральный портал «Российское образование». – Текст: электронный.
20. Глазовским школьникам и их родителям готовы помочь с дистанционным обучением. – URL: <https://gorodglazov.com/2020/04/22/glazovskim-shkolnikam-i-ih-roditelyam-gotovy-pomoch-s-distantсионным-obucheniem/> (дата обращения 19.06.2023). – Режим доступа: сетевое издание «Город Глазов». – Текст: электронный.

Сведения об авторах:

Чиговская-Назарова Янина Александровна – кандидат филологических наук, доцент, ректор ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В. Г. Короленко», г. Глазов, Россия. ORCID ID: 0000-0002-4070-4913. E-mail: yaninaggpi@yandex.ru

Голубева Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В. Г. Короленко», г. Глазов, Россия. ORCID ID: 0000-0001-5536-5523. E-mail: uvsrgolubevaia@gmail.com

© Я. А. Чиговская-Назарова, И. А. Голубева, 2023 

DEVELOPMENT OF REGIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION: OPPORTUNITIES AND RISKS

I. A. CHIGOVSKAIA-NAZAROVA, I. A. GOLUBEVA

The research discusses the possibilities and risks of digital transformation of education for a regional pedagogical university. The authors cite several authors' inter-

pretations of the concept of digital transformation of education, including M. V. Boguslavsky and V. M. Rozin. The authors describe the positive experience of the Glazov State University of Engineering and Pedagogics named after V. G. Korolenko in the implementation of the tasks of the digitalization process: the implementation of higher and additional education, the implementation of the activities of the Quantorium pedagogical technopark, the technopark of universal pedagogical competencies, and the technopark of preschool and primary education. The university's experience in implementing partner network educational programs is described. A multidimensional picture of the risks for pedagogical universities brought about by the digitalization of education is disclosed. These risks include the psychological unwillingness of high school teachers to global change; a decrease in the level of critical thinking of students; reduced interactivity of training at the university; reduced motivation of students and teachers; increased competition between metropolitan and regional universities; reduced quality of communication between students and high school teachers, which has special potential in forming value orientations of future teachers; and the presence of constant information noise. The authors propose methods for reducing the negative impact of some of the indicated risks. Reversible mentoring can solve the problem of teachers' unwillingness to master new digital learning tools. The formation of a positive information agenda of the university makes it possible to reduce the intensity of the impact of negative information noise from different sources. The authors see the main solution to most humanitarian problems of the digitalization of education in establishing a harmonious balance between the use of digital technologies and the preservation of traditional forms, methods, and means of education

Keywords: higher education; pedagogical university; regional university; digital transformation of education; digitalization trends; opportunities; risks; formation of values; digitalization dysfunction; overcoming the risks of digitalization.

References

1. Strategiya cifrovoj transformacii otrasli nauki i vysshego obrazovaniya. — URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wyllr6uwtujw.pdf> (data obrashcheniya 02.04.2023). — Rezhim dostupa: sajt Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii. — Tekst: elektronnyj.
2. *Rozin V. M.* Cifrovizaciya v obrazovanii (po sledam issledovaniya «Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya») // *Mir psihologii*. — 2021. — № 1–2 (105). — S. 104–115.
3. *Boguslavskij M. V., Neborskij E. V.* Metodologicheskie podhody k cifrovoj transformacii obrazovaniya: riski i resheniya // *Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya: kollektivnaya monografiya / otv. red.*

- M. A. Galaguzova. Tom Vypusk 13. — Blagoveshchensk: Blagoveshchenskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2023. — S. 54–64.
4. *Larionov V. G., SHeremet'eva E.N., Barinova E.P.* Cifrovye trendy vysshego obrazovaniya // *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Tekhnologiya tekstil'noj promyshlennosti.* — 2022. — № 1 (397). — S. 322–329.
 5. *SHul'ga I. I.* Osobennosti professional'noj deyatel'nosti uchitelya v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya // *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki.* — 2022. — T. 6. — № 3. — S. 216–221.
 6. Otchet o rezul'tatah samoobsledovaniya 2022. — URL: <http://disclosure.ggpi.org/sveden/document/> (data obrashcheniya 19.06.2023). — Rezhim dostupa: sajt Glazovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta imeni V. G. Korolenko. — Tekst: elektronnyj.
 7. Obshchaya informaciya o pedagogicheskom tekhnoparke «Kvantorium». — URL: http://www.ggpi.org/viewpage.php?page_id=24 (data obrashcheniya 19.06.2023). — Rezhim dostupa: sajt Glazovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta imeni V. G. Korolenko. — Tekst: elektronnyj.
 8. Tekhnopark universal'nyh pedagogicheskikh kompetencij. — URL: http://www.ggpi.org/viewpage.php?page_id=646 (data obrashcheniya 19.06.2023). — Rezhim dostupa: sajt Glazovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta imeni V. G. Korolenko. — Tekst: elektronnyj.
 9. Tekhnopark doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya. — URL: http://www.ggpi.org/viewpage.php?page_id=690 (data obrashcheniya 19.06.2023). — Rezhim dostupa: sajt Glazovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta imeni V. G. Korolenko. — Tekst: elektronnyj.
 10. Mezhdunarodnaya deyatel'nost': sotrudnichestvo s mezhdunarodnymi obrazovatel'nymi organizacijami. — URL: http://www.ggpi.org/nauka.php?cat_id=9 (data obrashcheniya 19.06.2023). — Rezhim dostupa: sajt Glazovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta imeni V. G. Korolenko. — Tekst: elektronnyj.
 11. V GGPI otkryvaetsya nabor na masterskuyu programmu «Razvitie lichnostnogo potenciala v obrazovanii: personalizaciya i cifrovizaciya». — URL: https://vk.com/@ggpi_glazov-v-ggpi-otkryvaetsya-nabor-na-magisterskuu-programmu-razvitie (data obrashcheniya 19.06.2023). — Rezhim dostupa: oficial'naya gruppa GGPI imeni V. G. Korolenko v social'noj seti «Vkontakte». — Tekst: elektronnyj.
 12. *Verbickij A. A.* Cifrovoe obuchenie: problemy, riski i perspektivy // *Homo Cyberus.* — 2019. — № 1 (6). — S. 213–223.
 13. *Golovchin M. A.* Institucional'nye lovushki cifrovizacii rossijskogo vysshego obrazovaniya // *Vysshee obrazovanie v Rossii.* — 2021. — T. 30. — № 3. — S. 59–75.

14. Rogozin D. M., Solodovnikova O. B., Ipatova A. A. Kak prepodavateli vuzov vosprinimayut cifrovuyu transformaciyu vysshego obrazovaniya // Voprosy obrazovaniya. — 2022. — № 1. — S. 271–300.
15. Vol'chik V. V. Institucional'nye lovushki v sfere obrazovaniya i nauki v usloviyah optimizacii // ZHurnal ekonomicheskoy teorii. — 2019. — T. 16. — № 4. — S. 783–795.
16. Frolova E. V., Rogach O. V. Disfunkcii cifrovizacii vysshego obrazovaniya (opyt pandemii COVID-19) // Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i social'nye peremeny. — 2022. — № 6 (172). — S. 84–107.
17. Belyakova E. G., Bykov S. A., Zemlyanova M. P., Murav'eva N. G. Vospriyatie studentami vozmozhnostej cifrovyyh tekhnologij v vuzovskom obuchenii // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2022. — № 479. — S. 199–212.
18. V GGPI imeni V. G. Korolenko realizuetsya onlajn-proekt «My rozhdeny dlya vdohnoven'ya». — URL: <https://www.edu.ru/news/pedagogicheskoe-obrazovanie/v-ggpi-imeni-vg-korolenko-realizuetsya-onlajn-proe/> (data obrashcheniya 19.06.2023). — Rezhim dostupa: federal'nyj portal «Rossijskoe obrazovanie». — Tekst: elektronnyj.
19. Studenty i prepodavateli pedvuzov primimayut uchastie v proektah, priurochennyh k godovshchine Velikoj Pobedy. — URL: <https://www.edu.ru/news/glavnye-novosti/studenty-i-prepodavateli-pedvuzov-prinimayut-uchastie/> (data obrashcheniya 19.06.2023). — Rezhim dostupa: federal'nyj portal «Rossijskoe obrazovanie». — Tekst: elektronnyj.
20. Glazovskim shkol'nikam i ih roditelyam gotovy pomoch' s distantsionnym obucheniem. — URL: <https://gorodglazov.com/2020/04/22/glazovskim-shkolnikam-i-ih-roditelyam-gotovy-pomoch-s-distantsionnym-obucheniem/> (data obrashcheniya 19.06.2023). — Rezhim dostupa: setevoe izdanie «Gorod Glazov». — Tekst: elektronnyj.

About the Authors

Chigovskaia-Nazarova Ianina A. — Candidate of Philological Sciences, Rector, Glazov State University of Engineering and Pedagogics named after V. G. Korolenko, Glazov, Russia, ORCID: 0000-0002-4070-4913. E-mail: yaninagppi@yandex.ru

Golubeva Irina A. — Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer, Pedagogy and psychology department, Glazov State University of Engineering and Pedagogics named after V. G. Korolenko, Glazov, Russia, ORCID: 0000-0001-5536-5523. E-mail: uvsrgolubevaia@gmail.com

© I. A. Chigovskaia-Nazarova, I. A. Golubeva, 2023



ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Т. В. СУХАНОВА

ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ПЛАНЫ В РОССИИ: СТАНОВЛЕНИЕ И ТРАНСФОРМАЦИЯ

(ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
e-mail: suhanova@instrao.ru)

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-3-58-74

На протяжении длительного периода развития системы общего образования в России неоднократно менялись взгляды на содержание общего образования и степень самостоятельности школ в формировании учебных планов. В статье представлены результаты историко-педагогического анализа методологических оснований формирования общегосударственных учебных планов общего образования в России. Показаны факторы влияния на изменение концептуальной рамки, определяющей структуру и содержание учебных планов российских школ. Исследование проведено с применением общенаучных теоретических методов: анализа, интерпретации, систематизации, классификации, обобщения. Теоретико-методологическую основу исследования составили теории содержания образования: культурологическая (М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер), системно-деятельностная (В. С. Леднев, А. А. Кузнецов), бинарно-интегративная (Л. М. Перминова), современная теория дидактики (И. М. Осмоловская). Статья доказывает, что во все исторические эпохи учебные планы отражали ценностно-идеологические установки и общественные представления о цели образования, воплощали государственную политику по отношению к содержанию общего образования. При этом даже в периоды максимальной унификации содержания общего образования школьные учебные планы сохраняли способность отражать уникальность образовательной организации и учитывать социокультурные условия ее функционирования. Автор утверждает, что в современной дидактике выдвинуты обоснованные научные подходы к определению перечня учебных предметов, оценке их трудоемкости, после-

довательности изучения и распределения по периодам обучения. Благодаря этому процессы отбора содержания общего образования и формирования школьных учебных планов защищены от влияния корпоративных интересов и частных мнений. Теоретико-методологическая основа в процессе педагогической интерпретации социального заказа выполняет систематизирующую функцию, позволяя обеспечить требуемое качество образования без перегрузки обучающихся.

Ключевые слова: учебный план; учебный предмет; программа; история образования; стандарт; педагогика; дидактика; дифференциация; образование; содержание образования.

Введение

Со времен институализации общеобразовательной школы учебный план является документом, необходимым для управления образованием, для организации образовательного процесса. На протяжении длительного периода развития системы общего образования в России неоднократно менялись взгляды на содержание общего образования и степень самостоятельности школ в формировании учебных планов. При этом даже в периоды максимальной унификации содержания общего образования школьные учебные планы сохраняли способность отражать уникальность образовательной организации и учитывать социокультурные условия ее функционирования.

Цель настоящей статьи — историко-педагогический обзор методологических оснований формирования учебных планов российских школ. Показаны факторы влияния на изменение концептуальной рамки, определяющей структуру и содержание общегосударственных (федеральных) учебных планов.

Методология (Материалы и методы)

Исследование проведено с применением общенаучных теоретических методов: анализа, интерпретации, систематизации, классификации, обобщения. Теоретико-методологическую основу исследования составили теории содержания образования: культурологическая (М. Н. Скаткин [1], В. В. Краевский, И. Я. Лернер [2]), системно-деятельностная (В. С. Леднев [3], А. А. Кузнецов [4]), бинарно-интегративная (Л. М. Перминова [5]), современная теория дидактики (И. М. Осмоловская [6]). Основными источниками послужили школьные учебные планы, принятые в России на государственном уровне в XIX–XXI вв.

Результаты и обсуждение

В соответствии с действующей редакцией Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», современный учебный план — «документ, который определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных видов учебной деятельности и, если иное не установлено настоящим Федеральным законом, формы промежуточной аттестации обучающихся» [7; ст. 2, п. 22].

В образовательной практике подобные документы издавна применяются для регламентации деятельности общеобразовательных организаций. При этом в России далеко не всегда существовали общегосударственные учебные планы, а понятие «федеральный учебный план» закрепилося в нормативном поле относительно недавно — в 2004 г. [8].

Исследователи отмечают, что в XX веке «непосредственно учебным планам школы были посвящены, пожалуй, только две работы — М. О. Веселова [1939 г.] и М. П. Кашина [1978 г.], в которых делались попытки выделить некоторые тенденции в развитии учебных планов отечественной школы» [4, с. 164]. Однако на протяжении всей истории развития дидактики ведущие ученые в той или иной форме обращались к взаимосвязанным вопросам отбора содержания образования и формирования учебных планов. Установлено, что «на уровне общего теоретического представления о содержании образования происходит педагогическая интерпретация социального заказа, выделяющая то главное в образовании, что и определяет <...> совокупность учебных предметов, их состав и структуру» [6, с. 83].

Практикующему учителю не всегда легко понять суть проблемы отбора содержания образования на теоретическом уровне, безотносительно к содержанию отдельных учебных предметов. При этом вокруг любых попыток изменения учебных планов и учебных программ всегда разворачиваются горячие профессиональные и общественные дискуссии. Весьма чувствительной является тема введения новых учебных предметов, тема разработки интегрированных учебных курсов. Бурное обсуждение вызывает каждая попытка изменения перечня обязательных учебных предметов — как в случае уменьшения, так и в случае увеличения их количества. Приоритетом для всех учителей-предметников является количество учебных часов, выделяемых на освоение образовательной программы по учебному предмету, т.е. вопрос объема аудиторной учебной нагрузки. Для укрепления традиций и развития образовательной организации важное значение имеет

часть содержания образования, формируемая участниками образовательных отношений (так называемый школьный компонент учебного плана).

Хорошо известен определенный консерватизм системы образования, вызывающий трудности адаптации к нововведениям. При этом он парадоксальным образом сочетается с быстрым забвением истин, еще недавно казавшихся незыблемыми. Все это проявилось в исторической трансформации школьных учебных планов, в «судьбе» отдельных учебных предметов.

К примеру, сегодня в начальной школе прочно занял одно из основных мест учебный предмет «Окружающий мир», заменивший ранее введенный предмет «Природоведение». До этого начальная подготовка школьников долгие годы воспринималась обществом как период преимущественного овладения азами чтения, письма, счета. Это вело, говоря словами К. Д. Ушинского, к «скудости наших знаний относительно всего, что касается России». «Мы старались во всем подражать иностранцам», — пишет великий русский педагог [9, с. 308]. Понимая значение изучения родной природы и родной культуры для образования растущего человека, К. Д. Ушинский был вынужден горячо доказывать педагогической общественности необходимость пересмотра сложившихся подходов и модернизации учебных планов: «Причина скудости наших знаний относительно всего, что касается России, очень проста. На западе мальчик, поступающий в низший класс гимназии, уже четыре года, а иногда и более <...> занимался языком, природой, географией и историей своей ближайшей и обширнейшей родины. Эти предметы, следовательно, ложатся в ребенке в основу всего <...> вслед за азбукой и усваиваются также твердо, как и азбука. В такую азбучную форму и должно, действительно, войти первое знакомство с отечеством» [9, с. 310].

Этот пример иллюстрирует интеллектуальный поиск целей образования, свойственный философии и педагогике XVIII–XIX вв., сопровождавший становление системы народного образования в России. Прогрессивные мыслители осознавали необходимость модернизации классического образования, в том числе его содержания и системы учебных предметов. Так, А. Н. Радищев «считал необходимым включение в программу общего образования широкого круга естественнонаучных и гуманитарных знаний, а главную роль отводил изучению не иностранных, а родного, русского языка» [10, с. 14]. Развивая идеи А. Н. Радищева, В. Г. Белинский дал «глубокую и содержательную оценку образовательного и воспитательного значения основных учебных предметов общеобразовательной школы» [10, с. 31], особенно выделяя роль родного языка, русской и зарубежной литературы, истории человечества, истории отечества, географии. Иной точки зрения на содержание общего образования придерживался Д. И. Писарев, видевший в многопредметности причину низкого качества образования.

«Исключая из учебного плана средней школы закон божий и древние классические языки, Писарев вместе с ними исключил историю, географию, историю и теорию литературы. <...> В учебном плане гимназии, предложенном им в статье “Школа и жизнь”» (1865), отсутствует уже естествознание» [10, с. 143]. При этом «в системе общего образования Писарев отводил видное место ручному труду, в котором видел важное средство физического, умственного и особенно нравственного воспитания» [10, с. 144].

Дискуссии о целях и содержании общего образования сопровождали процесс преодоления сословности российского образования и институционального становления общеобразовательной школы, не прекращались после революционных событий 1917 года. Конкретизация ценностно-целевых основ социального заказа общества и государства к системе образования закономерно вела к изменению содержания образования и учебных планов.

Покажем это на примере начального общего образования. «На протяжении длительного времени развития начального образования в России не существовало нормативных актов, в полном объеме регламентирующих содержание обучения в ней. Перечень учебных дисциплин, как и их конкретное наполнение, для земской школы не существовал изначально» [11, с. 57]. Свой первый учебный план земские школы получили от министерства вместе с программами лишь в 1897 году; план предусматривал изучение 6 учебных предметов в течение трех лет. В начале XX века в концептуальных подходах к целям начального общего образования проявились две тенденции — традиционный подход к формированию элементарной грамотности населения и новаторский, озвученный на I Всероссийском съезде по народному образованию в 1914 г.: «Начальная школа, содействуя физическому, нравственному, эстетическому и умственному развитию ребенка, должна воспитывать в нем человека и подготовить к разумному и честному разрешению вопросов личной и общественной жизни..., учащиеся должны быть ознакомлены прежде всего с такими явлениями человеческой природы, с которыми чаще всего приходится встречаться» [11, с. 62]. В советской школе закрепился второй, гуманистический подход. Учебный план советской начальной школы в середине XX в. включал 8 учебных предметов; на их изучение в течение 4 лет было отведено 3300 академических часов. Современные учебные планы начальной школы отличаются существенно большей вариативностью: они предусматривают изучение от 10 до 12 учебных предметов и включают часть, формируемую участниками образовательных отношений, то есть время, которое может быть использовано на изучение иных учебных предметов, учебных курсов, учебных модулей или «на углубленное изучение учебных предметов с целью удовлетворения различных интересов обучающихся, потребностей

в физическом развитии и совершенствовании, а также учитывающих этнокультурные интересы» [12, с. 168–169].

Современная федеральная образовательная программа начального общего образования отводит на достижение образовательных результатов от 2954 до 3345 часов урочной деятельности и до 1320 часов внеурочной деятельности за 4 года обучения.

Примером дискуссий последних лет могут служить споры относительно количества в учебном плане старшей школы предметов, обязательных для изучения. Сторонники минимизации предлагали сократить их число до 3–4 предметов, создав таким образом практически неограниченное пространство для вариативности. Однако многие педагоги, представители родительской общественности справедливо критиковали эту идею, отмечая негативные последствия ее реализации, в частности утрату системности и полноты общеобразовательной подготовки. Кроме того, такой подход неизбежно подрывал равенство в возможности получить полноценное среднее образование, поскольку условия организации вариативного и профильного обучения в разных школах существенно отличаются.

Благодаря теоретико-методологическим разработкам и организаторским талантам выдающихся ученых и педагогов постепенно к началу XX века в России сложилась достаточно устойчивая система школьных учебных предметов. При этом на протяжении XX в. она неоднократно подвергалась пересмотру. «На разработке и практическом применении учебных планов самым непосредственным образом сказывались политические и идеологические установки, социально-экономические цели и реалии, а также доминирующие педагогические постулаты. В них рельефно проступали партийно-государственные ориентиры и воплощалась доминирующая для данного времени политика в области образования» [13, с. 10].

Так, сразу после революции 1917 года Государственная комиссия по просвещению приступила к разработке концептуальных подходов к созданию единой трудовой школы. Обязательными к изучению учебными предметами были признаны родной язык, математика, география, история, биология, физика, химия, иностранные языки, «предметы эстетические» (лепка, рисование, пение и музыка); при этом особое место отводилось труду: «Можно не жалеть часов, затраченных щедро на труд, посвятив ему десять недельных часов» [14].

Приведем мнение наркома просвещения А. В. Луначарского, фактически отразившее позицию государства, о дифференциации содержания общего образования в единой трудовой школе: «Государству нужны

**Учебный план
как отражение
государственной
политики в сфере
образования**

специалисты. Подростки сами имеют явно различные наклонности и дарования. Педагогика, как таковая, стоит за постепенное сужение круга знаний, за фиксирование внимания на специально выбранных предметах, ибо от идеала образованного человека одинаково далек и специалист, которому чуждо вне его специальности все человеческое, и верхогляд, который знает все понемногу и ничего до конца. Поэтому с известного возраста, лет с 14, в школе допускается деление на несколько путей или группировок, так, однако, что многие основные предметы остаются объединяющими всех учеников, и преподавание в каждой отдельной группировке после этого разделения является только более ярко окрашенным в тот или иной специфический цвет» [14]. Таким образом, советская единая трудовая школа концептуально допускала возможность профильной дифференциации содержания общего образования на его старшей ступени, то есть единство и вариативность выступали не как антагонисты, а как взаимодополняющие характеристики содержания образования. И сегодня единое содержание общего образования не означает его всеобщего единообразия: учебные планы начального, основного, среднего общего образования характеризуются высокой вариативностью; на уровне среднего общего образования идея профильной дифференциации содержания образования получила свое завершённое практическое воплощение.

Через призму трансформации учебных планов в истории отечественного образования отчетливо видны периоды кардинального сущностного пересмотра содержания образования.

Так, «в 1934 году ЦК ВКП (б) и Совет народных комиссаров СССР принимают постановление «О структуре начальной и средней школы в СССР», предусматривающее единый учебный план и единые учебные программы. Однако введение на всей территории СССР единой школы со временем высветило серьезную проблему: отсутствие преемственности между единой средней школой и глубоко специализированными высшими учебными заведениями, что заставило ученых-педагогов в который раз обратиться к проблеме профильной дифференциации на старших ступенях обучения» [15].

С середины 1950-х гг. общеобразовательная школа развивалась под влиянием идей политехнического обучения: «школа становилась 11-летней и политехнической, трансформировались содержание образования и его формы. В силу этого в учебный план были не просто возвращены, но и значительно в нем усилены предметы трудового политехнического цикла. В школах вводилось производственное обучение» [16, с. 4].

С 1965 г. ведущие ученые Академии наук СССР и Академии педагогических наук РСФСР объединили усилия в поисках путей модернизации знаниевого подхода к формированию содержания общего образования.

В результате в школьных учебных планах «было сокращено количество обязательных учебных занятий, увеличено время на факультативы и занятия по выбору учащихся» [17, с. 236]. Однако вплоть до конца 1980-х гг. обучение в советской школе шло по «единым учебным планам, типовым учебным программам, фиксировавшим полный набор изучаемых дидактических единиц, последовательность изучения материала, отводимое учебное время. Дифференциация содержания была незначительной. Критики этой модели указывали на практическое отсутствие вариативности, многопредметность и, как следствие, перегруженность учащихся» [18, с. 329–330]. «Последовательный переход от единообразия к дифференциации и профилизации, к многовариантности учебных планов» стал возможен лишь в конце XX века [13, с. 8].

«Начавшаяся в нашей стране во второй половине 80-х годов перестройка во многом заставила переоценить цели и ценности школьного образования, его содержание, формы организации, характер взаимодействия участников образовательного процесса. Многообразие образовательных систем, право учителей на самостоятельный выбор методики обучения — все это стало реальностью школы того времени и получило в 1992 году законодательное закрепление в новом Законе «Об образовании» [19, с. 3]. «Это придало мощный импульс инновационному движению и массовому образовательному проектированию» [13, с. 4]. В 1993 года в России началась разработка федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), в связи с этим основной функцией школьных учебных планов стала операционализация (наряду с образовательными программами, учебниками, учебными и методическими пособиями) подходов к реализации требований ФГОС, к достижению планируемых результатов освоения основных образовательных программ общего образования. В 2002 г. в процессе децентрализации управления произошло перераспределение полномочий по регулированию системы образования, что нашло отражение в выделении федерального, национально-регионального и школьного компонентов учебных планов.

Следует признать, что процесс формирования учебных планов не всегда имел системный характер. «До недавнего времени существующие концепции содержания образования в полной мере не отвечали на вопрос, какие учебные дисциплины должны быть включены в учебный план того или иного образовательного учреждения. Поэтому они и не могли эффективно служить практике, не имели необходимой объясняющей и прогностической силы» [4, с. 164]. В истории отечественного образования имелись примеры попыток введения новых учебных

**Учебные планы:
экспериментальные
версии и научно
обоснованные
варианты**

предметов без концептуального обоснования. Так, например, Постановлением Совета Министров СССР от 13 августа 1946 года в общеобразовательных школах вводилось изучение двух новых предметов: «ЦК ВКП (б) обсудил вопрос о преподавании логики и психологии в средней школе и принял постановление по этому вопросу. ЦК ВКП (б) признал совершенно ненормальным, что в средних школах не преподаются логика и психология. ЦК ВКП (б) признал необходимым ввести в течение четырех лет, начиная с 1947/48 учебного года, преподавание психологии и логики в выпускных классах средней школы». Однако довольно скоро эти предметы исчезли из учебного плана. Аналогичные «предпринимаемые попытки введения дополнительных предметов (семьеведение, основы психологии и другие) наталкиваются на перегруженность учебного содержания» [20, с. 23]. В XX веке в общеобразовательной школе прочно «прописались» только два предмета: в 1919 году — химия и в 1985 году — информатика.

В современной дидактике разработаны научно обоснованные концепции содержания образования: культурологическая (М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер), системно-деятельностная (В. С. Леднев, А. А. Кузнецов), бинарно-интегративная (Л. М. Перминова), при этом наряду с их прикладным применением по-прежнему широко используется экспертный метод, учитывающий отечественный и зарубежный опыт формирования учебных планов. В первую очередь экспертный метод используется при совершенствовании путей и форм дифференциации содержания общего образования, повышения его вариативности, что наиболее актуально для уровня среднего общего образования.

Как известно, «любая форма профилизации обучения ведет к сокращению инвариантного компонента» содержания образования [15]. «Объем инвариантной части образования должен сокращаться; соответственно, должен возрастать объем вариативного (школьного) компонента, за счет которого реализуется дифференциация содержания образования» [4, с. 167].

В 1990-е гг. в первом проекте стандарта общего образования инвариантная часть содержания образования была несколько сокращена, что создавало определенные возможности для расширения вариативности школьного образования [19, с. 35]. С 2001 г. в рамках широкомасштабного эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования апробировался и дорабатывался экспериментальный Базисный учебный план (далее — БУП) общеобразовательных учреждений Российской Федерации, обеспечивающий возможность реализации профильного обучения на старшей ступени школы.

В 2002 году в «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» [11] предложен «механизм профилизации со-

держания образования, построенный на идее двухуровневого (базового и профильного) стандарта для старшей ступени школы» [4, с. 163], когда каждый общеобразовательный предмет может быть представлен в учебном плане конкретной школы (класса) или выбран для изучения отдельным школьником либо на базовом, либо на профильном уровне. Практическая реализация Базисного учебного плана для старшей школы показала, что «экспериментальный БУП не только не вел к разгрузке, но увеличивал ее в старших профильных классах» [21, с. 243], на местах возникали многочисленные трудности с реализацией профильного обучения. Несколько лет потребовалось для экспертного анализа ситуации, учета допущенных ошибок, пересмотра подходов к вариативности учебных планов в старших классах. В 2022 году в России утверждены федеральные основные общеобразовательные программы. Принцип профильной дифференциации содержания образования преемственно воплощен в современном федеральном учебном плане среднего общего образования. «Учебный план профиля обучения и (или) индивидуальный учебный план должны содержать не менее 13 учебных предметов и предусматривать изучение не менее 2 учебных предметов на углубленном уровне из соответствующей профилю обучения предметной области и (или) смежной с ней предметной области. Учебный план может быть включено 3 и более учебных предметов на углубленном уровне. При этом образовательная организация самостоятельно распределяет количество часов, отводимых на изучение учебных предметов» [22, с. 257].

Количество вариантов профилей и их названия, как и прежде, жестко не закреплены. В качестве примеров в состав федеральной образовательной программы среднего общего образования включены 19 вариантов учебных планов различных профилей (в БУПе 2003 года было представлено 13 вариантов). В помощь руководителям образовательных организаций создан цифровой сервис «Конструктор учебных планов», размещенный в открытом доступе на портале «Единое содержание общего образования», — он позволяет разрабатывать учебные планы на основе федеральных общеобразовательных программ с учетом возможностей образовательных организаций, образовательных потребностей и социальных запросов участников образовательных отношений.

Заключение

Народные училища Екатерины II с единообразными образовательными планами (XVIII век); школьная реформа Александра I и создание гимназий с четким образовательным планом и единым списком учебников (начало XIX века); земские школы, созданные после реформы 1864 г.

и заложившие основы всеобщего образования в масштабах страны; советская школа со своей богатейшей историей экспериментов, социальных проб и ошибок, обеспечившая всеобщую грамотность и ставшая базисом современной системы образования, — все эти реформы и институции объединяют проблемы отбора содержания образования и формирования учебного плана.

Проведенный анализ показывает, что во все исторические эпохи учебные планы отражали ценностно-идеологические установки и общественные представления о целях образования, служили инструментом государственной политики в сфере образования. С развитием психолого-педагогических наук их идеи также стали оказывать влияние на подходы к отбору учебного содержания и разработке учебных планов.

В современной дидактике выдвинуты обоснованные научные подходы к определению перечня учебных предметов, оценке их трудоемкости, последовательности изучения и распределения по периодам обучения. Благодаря этому процессы отбора содержания общего образования и формирования школьных учебных планов защищены от влияния корпоративных интересов и частных мнений. Теоретико-методологическая основа в процессе педагогической интерпретации социального заказа выполняет систематизирующую функцию, позволяя обеспечить требуемое качество образования без перегрузки обучающихся.

Достигнутый на нынешнем этапе развития консенсус относительно предметного состава учебного плана, связи и соотношения его инвариантной и вариативной частей не означает, что нет необходимости в дальнейших исследованиях проблемы проектирования учебного содержания и его воплощения в учебных планах. В поле зрения исследователей остаются, в частности, вопросы более четкого сущностного определения других, помимо предметных, компонентов учебного плана — курсов, модулей, их соотношения с предметом. Появился запрос на выявление подходов к разработке типовых моделей региональной составляющей учебного плана.

Список литературы

1. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. Н. Скаткина. — М.: Просвещение, 1982. — 319 с.
2. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М.: Педагогика, 1983. — 352 с.
3. *Леднев В. С.* Содержание образования. — М.: Высшая школа, 1989. — 360 с.

4. Кузнецов А. А., Филатова Л. О. Базисный учебный план старшего звена школы в условиях введения профильного обучения // Вопросы образования. — 2004. — № 3. — С. 162–192.
5. Перминова Л. М. О пятом элементе состава содержания образования, ведущей функции учебного предмета и интеграции в процессе обучения // Ценности и смыслы. — 2021. — № 1 (71). — С. 131–140.
6. Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности: монография. — М., СПб.: Нестор-История, 2020. — 248 с.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 02.03.2023). — Режим доступа: информационно-правовой портал «КонсультантПлюс». — Текст: электронный.
8. Приказ Минобрнауки России от 09.03.2004 № 1312 «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования». — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_47213/ (дата обращения 02.03.2023). — Режим доступа: информационно-правовой портал «КонсультантПлюс». — Текст: электронный.
9. Ушинский К. Д. О необходимости сделать русские школы русскими // Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 11 т. — Т. 3. — Москва-Ленинград: Издательство АПН РСФСР, 1948. — 696 с. — С. 306–314.
10. Смирнов В. З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века / ред. Д. Ф. Тарасов. — М.: Учпедгиз, 1962.
11. Петьков В. А., Шкуропий К. В. Генезис содержания образования земских училищ конца XIX — начала XX веков // Вестник адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. — 2013. — № 1 (112). — С. 56–63.
12. Приказ Минпросвещения России от 16.11.2022 № 992 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования». — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_435190/ (дата обращения 02.03.2023). — Режим доступа: информационно-правовой портал «КонсультантПлюс». — Текст: электронный.
13. Левит М. В. Теория и практика построения вариативных учебных планов общего среднего образования (в отечественной педагогике 1985–90-е годы): специальность 13.00.01: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Левит Михаил Владимирович; Институт теории образования и педагогики Российской академии образования. — Москва. — 2000. — 22 с. — Место

- защиты: Институт теории образования и педагогики Российской академии образования.
14. Основные принципы единой трудовой школы: От Государственной комиссии по просвещению 16 октября 1918 г. [А. В. Луначарский] // Педагогический музей А. С. Макаренко [Электронный ресурс; воспроизведено по публикации в журнале «Народное образование» № 10 за 1999 г., с. 40–47.]. — URL: http://makarenko-museum.ru/lib/Science/Lunach/Lunacharskiy_AV_Main_principels_of_united_labour_School.pdf (дата обращения 03.03.2023). — Режим доступа: сайт «Педагогический музей А. С. Макаренко». — Текст: электронный.
 15. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 18.07.2002 № 2783 «Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования». — URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=308747#TQj4tdTwzGXfRIkW2> (дата обращения 02.03.2023). — Режим доступа: информационно-правовой портал «КонсультантПлюс». — Текст: электронный.
 16. *Богуславский М. В.* Феномен массового педагогического новаторства в отечественном образовании 1950-х — первой половине 60-х годов // Наука. Управление. Образование. РФ. — 2023. — № 1 (9). — С. 7–14.
 17. *Богуславский М. В.* Формирование В. В. Краевским теории содержания общего среднего образования (к 90-летию со дня рождения) // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. — 2016. — № 4 (20). — С. 235–243.
 18. *Лазебникова А. Ю.* О возможной перспективной модели содержания школьного образования на старшей ступени обучения // Научный диалог. — 2016. — № 4 (52). — С. 327–336.
 19. *Кузнецов А. А.* Еще раз о школьных стандартах (комментарий к стандарту старшей ступени школы) // Профессиональное образование. Столица. — 2012. — № 8. — С. 32–36.
 20. *Басюк В. С., Виноградова Н. Ф., Лазебникова А. Ю.* Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного образования: характер изменений и проблемы внедрения // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2021. — Т. 1. — № 4 (77). — С. 7–29.
 21. *Иванова С. В.* О широкомасштабном эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования (предварительная оценка достигнутых результатов и перспективы) // Вопросы образования. — 2004. — № 3. — С. 240–251.
 22. Приказ Минпросвещения России от 23.11.2022 № 1014 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования». — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_

doc_LAW_435191/ (дата обращения 02.03.2023). — Режим доступа: информационно-правовой портал «КонсультантПлюс». — Текст: электронный.

Сведения об авторе

Суханова Татьяна Владимировна — директор ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия. ORCID ID: 0009–0004–0570–4899. E-mail: suhanova@instrao.ru

© **Т. В. Суханова, 2023** 

School Curriculum in Russia: Formation and Transformation

T. V. Sukhanova

Views on the content of general education and the degree of independence of schools in forming curricula have repeatedly changed over a long period of development of the general education system in Russia. The research presents the results of the historical and pedagogical analysis of the methodological foundations for forming of the state curriculum in Russian schools. The author shows the factors influencing the change in the conceptual framework that determines the structure and content of the curriculum in Russian schools. The research is carried out using general scientific theoretical methods: analysis, interpretation, systematization, classification, and generalization. The theoretical and methodological basis of the research is the theory of the content of education: cultural theory (M. N. Skatkin, V. V. Kraevsky, and I. Ya. Lerner), system-activity (V. S. Lednev, and A. A. Kuznetsov), binary- integrative (L. M. Perminova), and modern theory of didactics (I. M. Osmolovskaya). The author proves that the curricula have always reflected the value-ideological attitudes and public ideas about the purpose of education and embodied the state policy in relation to the content of school education. Simultaneously, even in periods of maximum unification of the content of school education, curricula retained the ability to reflect the uniqueness of an individual school and consider the socio-cultural conditions of its functioning. The author proves that contemporary didactic theories include sound scientific approaches to determining the composition of the curriculum, assessing its laboriousness, and the sequence of studying subjects and distribution by periods of study. Thanks to this, the processes of selecting the content of general education and the formation of school curricula are protected from the influence of corporate interests and private opinions. The scientific basis performs a systematizing function for the pedagogical interpretation of the social order. This ensures the necessary quality of school education without overloading students.

Keywords: Curriculum; School subject; Program; History of education; Standard; Pedagogy; Didactics; Differentiation; Education; Content of education.

References

1. Didaktika srednej shkoly: Nekotorye problemy sovremennoj didaktiki / Pod red. M. N. Skatkina. — M.: Prosveshchenie, 1982. — 319 s.
2. Teoreticheskie osnovy sodержaniya obshchego srednego obrazovaniya / Pod red. V. V. Kraevskogo, I.YA. Lerner. — M.: Pedagogika, 1983. — 352 s.
3. *Lednev V. S.* Soderzhanie obrazovaniya. — M.: Vysshaya shkola, 1989. — 360 s.
4. *Kuznecov A. A., Filatova L. O.* Bazisnyj uchebnyj plan starshego zvena shkoly v usloviyah vvedeniya profil'nogo obucheniya // *Voprosy obrazovaniya.* — 2004. — № 3. — S. 162–192.
5. *Perminova L. M.* O pyatom elemente sostava sodержaniya obrazovaniya, vedushchej funkcii uchebnogo predmeta i integracii v processe obucheniya // *Cennosti i smysly.* — 2021. — № 1 (71). — S. 131–140.
6. *Osmolovskaya I. M.* Didaktika: ot klassiki k sovremennosti: monografiya. — M., SPb.: Nestor-Istoriya, 2020. — 248 s.
7. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya 02.03.2023). — Rezhim dostupa: informacionno-pravovoj portal «Konsul'tantPlyus». — Tekst: elektronnyj.
8. Prikaz Minobrazovaniya Rossii ot 09.03.2004 № 1312 «Ob utverzhenii federal'nogo bazisnogo uchebnogo plana i primernyh uchebnyh planov dlya obrazovatel'nyh uchrezhdenij Rossijskoj Federacii, realizuyushchih programmy obshchego obrazovaniya». — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_47213/ (data obrashcheniya 02.03.2023). — Rezhim dostupa: informacionno-pravovoj portal «Konsul'tantPlyus». — Tekst: elektronnyj.
9. *Ushinskij K. D.* O neobходимosti sdelat' russkie shkoly russkimi // *Ushinskij K. D. Sobranie sochinenij v 11 t.* — T. 3. — Moskva-Leningrad: Izdatel'stvo APN RSFSR, 1948. — 696 s. — S. 306–314.
10. *Smirnov V. Z.* Oчерki po istorii progressivnoj russkoj pedagogiki XIX veka / red. D. F. Tarasov. — M.: Uchpedgiz, 1962.
11. *Pet'kov V. A., SHkuropij K. V.* Genezis sodержaniya obrazovaniya zemskih uchilishch konca XIX — nachala XX vekov // *Vestnik adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya.* — 2013. — № 1 (112). — S. 56–63.
12. Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 16.11.2022 № 992 «Ob utverzhenii federal'noj obrazovatel'noj programmy nachal'nogo obshchego

- obrazovaniya». — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_435190/ (data obrashcheniya 02.03.2023). — Rezhim dostupa: informacionno-pravovoj portal «Konsul'tantPlyus». — Tekst: elektronnyj.
13. *Levit M. V.* Teoriya i praktika postroeniya variativnyh uchebnyh planov obshchego srednego obrazovaniya (v otechestvennoj pedagogike 1985–90-e gody): special'nost' 13.00.01: avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk / Levit Mihail Vladimirovich; Institut teorii obrazovaniya i pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya. — Moskva. — 2000. — 22 s. — Mesto zashchity: Institut teorii obrazovaniya i pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya.
 14. Osnovnye principy edinoj trudovoj shkoly: Ot Gosudarstvennoj komissii po prosveshcheniyu 16 oktyabrya 1918 g. [A.V. Lunacharskij] // Pedagogicheskij muzej A. S. Makarenko [Elektronnyj resurs; vosproizvedeno po publikacii v zhurnale «Narodnoe obrazovanie» № 10 za 1999 g., s. 40–47.]. — URL: http://makarenko-museum.ru/lib/Science/Lunach/Lunacharskiy_AV_Main_principels_of_united_labour_School.pdf (data obrashcheniya 03.03.2023). — Rezhim dostupa: sajt «Pedagogicheskij muzej A. S. Makarenko». — Tekst: elektronnyj.
 15. Prikaz Ministerstva obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 18.07.2002 № 2783 «Ob utverzhdenii Konceptcii profil'nogo obucheniya na starshej stupeni obshchego obrazovaniya». — URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=308747#TQj4tdTwzGXfRIkW2> (data obrashcheniya 02.03.2023). — Rezhim dostupa: informacionno-pravovoj portal «Konsul'tantPlyus». — Tekst: elektronnyj.
 16. *Boguslavskij M. V.* Fenomen massovogo pedagogicheskogo novatorstva v otechestvennom obrazovanii 1950-h — pervoj polovine 60-h godov // Nauka. Upravlenie. Obrazovanie. RF. — 2023. — № 1 (9). — S. 7–14.
 17. *Boguslavskij M. V.* Formirovanie V. V. Kraevskim teorii sodержaniya obshchego srednego obrazovaniya (k 90-letiyu so dnya rozhdeniya) // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Elektronnyj nauchnyj zhurnal. — 2016. — № 4 (20). — S. 235–243.
 18. *Lazebnikova A.YU.* O vozmozhnoj perspektivnoj modeli sodержaniya shkol'nogo obrazovaniya na starshej stupeni obucheniya // Nauchnyj dialog. — 2016. — № 4 (52). — S. 327–336.
 19. *Kuznecov A. A.* Eshche raz o shkol'nyh standartah (kommentarij k standartu starshej stupeni shkoly) // Professional'noe obrazovanie. Stolica. — 2012. — № 8. — S. 32–36.
 20. *Basyuk V. S., Vinogradova N. F., Lazebnikova A.YU.* Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty nachal'nogo i osnovnogo obrazovaniya: harakter izmenenij i problemy vnedreniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. — 2021. — T. 1. — № 4 (77). — S. 7–29.

21. *Ivanova S. V.* O shirokomasshtabnom eksperimente po sovershenstvovaniyu struktury i sodержaniya obshchego obrazovaniya (predvaritel'naya ocenka dostignutyyh rezul'tatov i perspektivy) // *Voprosy obrazovaniya*. – 2004. – № 3. – S. 240–251.
22. Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 23.11.2022 № 1014 «Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy srednego obshchego obrazovaniya». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_435191/ (data obrashcheniya 02.03.2023). – Rezhim dostupa: informacionno-pravovoj portal «Konsul'tantPlyus». – Tekst: elektronnyj.

About the author

Sukhanova Tatyana V. – Director of the Institute for Education Development Strategy, Moscow, Russia. ORCID ID: 0009-0004-0570-4899. E-mail: suhanova@instrao.ru

© **T. V. Sukhanova, 2023** 

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

И. Е. ШЕСТАКОВ

АДАПТАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

*(Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия;
e-mail: yes114@mail.ru)*

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-3-75-90

Ускоряющиеся темпы миграционных процессов, ассоциированных с повсеместной цифровизацией, увеличивающейся социальной дифференциацией и рядом нерешенных социально-политических вопросов по всему миру, приводят исследователей к необходимости рассмотреть вопросы адаптации мигрантов к социальной, культурной и языковой средам, отличных от родной. Адаптация мигрантов неразрывно связана с трудностями в обучении детей мигрантов (детей-инофонов), которые не владеют русским языком в должной степени, что не позволяет им интегрироваться в общество и успешно осваивать школьную программу.

В статье рассматриваются трудности, связанные с обучением детей-инофонов в условиях современной российской общеобразовательной школы, анализируются причины этих трудностей, приводится их классификация. На основе анализа отечественных и зарубежных научных трудов обозначается ряд практик, направленных на разрешение данных трудностей. В современных реалиях критически важным является обеспечение равных возможностей и условий для обучения всех детей, независимо от их этнического происхождения, места жительства, культуры и родного языка, что требует, в свою очередь, принятия ряда комплексных мер. Актуализирована значимость подготовки учителей к работе с детьми-инофонами и предоставления им соответствующих методических материалов и ресурсов.

Ключевые слова: дети-инофоны; обучение детей-инофонов; языковая адаптация; сепаративное обучение; интегративное обучение; оценка знаний; подготовка учителей; зарубежный опыт; интеграция детей-инофонов.

Введение

Развитие цифровых технологий, увеличивающаяся социальная дифференциация и нарастающая социально-политическая напряженность привели к ускорению темпов миграционных процессов, что, в свою очередь, создало целый ряд проблем, связанных с адаптацией мигрантов к социальной, культурной, образовательной и другим сферам жизни в России. Множество исследований отмечают особую необходимость в скорейшем решении трудностей, связанных с обучением детей мигрантов [1; 2; 3].

По объемам миграции в страну Россия входит в пятерку лидеров, следуя за США, Германией и Саудовской Аравией [4]. В этой связи актуальность разрешения трудностей, связанных с социально-психологической и культурно-языковой адаптацией детей мигрантов к школьному образованию, нарастает с каждым днем — по мере поступления в российские школы все большего числа детей, ассоциирующих себя с другой культурой и говорящих на другом языке. Первым препятствием для адаптации детей мигрантов в детских садах, школах и других учебных заведениях является языковой барьер [5]. Таким образом, овладение русским языком становится для ребенка, родившегося за рубежом, жизненной необходимостью.

Материалы и методы

Мегалополисы России (прежде всего Москва и Санкт-Петербург) первыми столкнулись с активной миграцией и новыми вызовами, связанными с интенсификацией миграционных процессов [6]. Немного позднее эти трудности стали ощутимы и в других регионах России, о чем свидетельствуют ежегодные отчеты Федеральной службы государственной статистики и Федеральной миграционной службы. По данным Федеральной службы государственной статистики за 2020 год, в Российскую Федерацию мигрировало более 590 тысяч человек, более 535 тысяч из них — мигранты из стран СНГ [7]. Согласно УФМС России по Алтайскому краю и Республике Алтай, с января по сентябрь 2022 года в регион прибыло 5644 иностранных гражданина, в том числе 5345 человек из стран СНГ [8]. Число международных мигрантов в Ставропольском крае за тот же период составило 7700 человек (из которых 6164 человека — мигранты из стран СНГ) [9]. На основании информационно-аналитических материалов Федеральной службы государственной статистики можно сделать вывод, что схожие тенденции в миграции наблюдаются в большинстве регионов России [7].

Ускоренные темпы миграции привели к потребности рассмотреть и решить трудности, которые испытывают дети-инофоны при адаптации к новой языковой среде. Так, Е. В. Лобанова и Е. А. Федосеева отмечают увеличивающееся число детей мигрантов, малую степень проработанности вопроса общественно-культурной адаптации и отсутствие специализированной системы работы с детьми-инофонами в общеобразовательных школах по всей стране [10]. На острую необходимость в грамотной организации работы с детьми-инофонами указывают исследователи О. А. Романенкова и С. А. Уланова [2]. В свою очередь, Т. И. Зиновьева подчеркивает важность социальной адаптации детей-инофонов средствами образования [11].

Необходимость качественной адаптации мигрантов к жизни в российском обществе осознается и правительством Российской Федерации. В. В. Путин обозначил следующее: «Нам важно, чтобы мигранты могли нормально адаптироваться в обществе. <...> Наше государство, как и другие цивилизованные страны, готово сформировать и предоставить мигрантам соответствующие образовательные программы. В ряде случаев требуется обязательное дополнительное профессиональное обучение за счет работодателей» [12]. Требования, выдвигаемые ФГОС НОО, включают «формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания; понимание того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка РФ, языка межнационального общения» [13].

Правительство страны и отечественные ученые уделяют значительное внимание вопросам адаптации мигрантов. Тем не менее открытым остается целый ряд вопросов, связанных с обучением детей-инофонов.

Результаты

В данной статье обозначены и классифицированы основные трудности, связанные с обучением детей-инофонов. Так, можно выделить несколько взаимосвязанных и взаимоопределяющих групп:

- трудности, связанные с организацией обучения;
- методические трудности в обучении;
- трудности, связанные с разнородностью контингента учащихся-инофонов;
- трудности, связанные с финансовой стороной организации обучения;
- трудности при оценке качества образования: отсутствие системы мониторинга и оценки результатов обучения.

**Выбор формы
организации занятий
детей-инофонов
в школе**

Первый ряд трудностей связан с организацией обучения детей-инофонов. Согласно Статье 78 Федерального закона от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации», иностранные граждане (лица без гражданства) могут получать дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее образование наравне с гражданами Российской Федерации [14]. Таким образом, школы обязаны принимать иностранных учащихся и обеспечивать им должный уровень образования. Перед руководством школы встает сложный выбор, связанный с формой организации занятий с детьми-инофонами. Исследователи выделяют два подхода (или модели) обучения:

- сепаративное;
- интегративное [15].

**Сепаративная модель
обучения детей-
инофонов в школе**

При выборе сепаративной модели учащиеся-инофоны обучаются отдельно от носителей русского языка. Такая модель может быть реализована, например, путем обучения их в специальном подготовительном классе или организации для них специальных курсов русского языка [15]. Тем не менее применение данного подхода является достаточно спорным, так как в этом случае учащиеся-инофоны отделяются от своих русскоязычных сверстников и не интегрируются с ними в социальные группы. Более того, сепаративная модель обучения не представляется применимой в ряде региональных и сельских школ, где число детей-инофонов может быть недостаточным для объединения их в отдельный класс. Стоит, однако, отметить, что некоторые методические разработки, например по организации специальных языковых курсов во внеурочное время, могут быть весьма продуктивными [16]. Так, в 1996 году в Москве была создана Автономная некоммерческая организация Центр межнационального образования «Этносфера», которая, в сотрудничестве с кафедрой ЮНЕСКО «Международное (поликультурное) образование и интеграция детей мигрантов в школе» Московского института открытого образования, представила и реализовала на практике концепцию обучения детей-инофонов русскому языку. Согласно этой концепции, первый этап обучения детей-инофонов должен проводиться отдельно от русскоязычных детей — в специально организованных для этого классах. Разработанная концепция была применена в ряде московских школ и доказала свою состоятельность [6; 17]. Еще один пример использования сепаративной модели обучения — формирование нулевых классов для детей мигрантов внутри общеобразовательных школ (с 1 января

2001 года – на базе Государственного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 729» [3]. Т. Ю. Уша в своих работах описывает сепаративную модель обучения на примере миграционной политики Москвы [18–20].

О. А. Ильина выделяет следующие преимущества сепаративного обучения: «1) позволяет проводить обучение по методике русского языка как ино-странного, которая специально разрабатывалась для учащихся с родным нерусским языком, желающих овладеть русским языком; 2) исключает необходимость методического компромисса, на который всегда должен идти учитель при интегративном обучении, выбирая между методикой русского языка как родного и как иностранного; 3) позволяет адаптироваться к новым языковым и социокультурным условиям; 4) ослабляет кросскультурную напряженность между членами учебного коллектива, обусловленную недостаточным уровнем владения русским языком у детей мигрантов» [15]. Тем не менее автор отмечает, что, несмотря на достоинства, сепаративная модель не может быть применена массово в связи с высокими финансовыми тратами на такое обучение [15].

Наиболее распространенной моделью обучения является интегративная, когда дети-инофоны обучаются вместе со своими русскоговорящими сверстниками, изучая язык не только в рамках школьной программы, но и при живом общении [6]. Регулярное общение и работа в парах с русскоязычными сверстниками помогает повышать уровень владения языком в естественной обстановке, лучше понимать грамматику, произношение и другие аспекты языка. Такое обучение также помогает детям-инофонам лучше понимать местную культуру и обычаи, учиться работать в коллективе и принимать культурные различия. Еще одним плюсом такого варианта обучения является интеграция детей-инофонов в коллектив класса, школы и в российское общество. Однако стоит отметить, что при выборе данного варианта организации обучения крайне важным является использование учителем коммуникативных методов работы на занятиях, адаптация (насколько это возможно) изучаемого материала, грамотное построение урока, отслеживание индивидуальных результатов [21]. К сожалению, педагоги многих образовательных учреждений такими навыками не обладают, что ставит эффективность интегративного обучения под вопрос. На данный момент объективного сравнения сепаративного и интегративного подходов, в том числе статистических данных, в современной научной литературе нет.

***Интегративная модель
обучения детей-
инофонов в школе***

**Проблема адаптации
учебных материалов
для детей-инофонов**

Следующие в списке обозначенных трудностей важно рассмотреть методические, которые связаны с нехваткой учебных материалов и методик. Обычно учебные материалы, которые используются в школах, не адаптированы для детей-инофонов [1].

Педагогам для обучения детей-инофонов требуются особые навыки и знания по методике обучения русскому языку как иностранному, опыт и понимание специфики работы с этой группой детей. Также им необходимо учитывать при планировании и реализации занятий уникальные способности и потребности детей-инофонов [16]. Однако на практике в условиях больших классов и ограниченного времени учителя не могут обеспечить соответствующее качество обучения. Отсутствие методической подготовки и оснащения приводит их в затруднительное положение [1; 3; 15]. На наш взгляд, успешная работа с детьми-инофонами — один из показателей педагогического мастерства: учителя незамедлительно адаптируют свои методы обучения к конкретным потребностям детей, понимают и принимают культурные различия, мастерски организуют индивидуальную и групповую работу, помогают им адаптироваться к новым социально-культурным условиям.

**Разнородность
контингента
учащихся-инофонов**

Следующая группа трудностей связана с разнородностью контингента учащихся-инофонов. В одной школе и в одном классе могут быть дети с абсолютно разным уровнем подготовки и владения русским языком [11]. Так, касаясь уровня владения русским языком, учащиеся-инофоны могут быть условно разделены на три группы: 1) те, кто совершенно не владеет русским языком; 2) те, кто владеет русским языком на базовом уровне (например, на разговорном уровне); 3) те, кто владеет русским языком на продвинутом (или на свободном) уровне.

Стоит отметить, что учащиеся со свободным уровнем практически не испытывают проблем в адаптации или с легкостью их решают [2]. Они также не испытывают сложностей в освоении школьной программы, показывая результаты, соизмеримые с результатами сверстников, которые являются носителями русского языка. Как правило, к этой группе относятся дети мигрантов из Белоруссии, Украины и стран Балтии: они показывают свободный уровень владения русским языком и практически не испытывают трудностей, связанных с социальной адаптацией [22].

Большие сложности связаны именно с детьми-инофонами, которые владеют языком на уровне, недостаточном для обучения в общеобразовательной школе. В связи с этим они не могут полноценно осваивать предметы школьной программы, испытывая значительные трудности как во время

работы в классе, так и во время выполнения домашних заданий. Таким детям необходимо оказывать всестороннюю помощь: проводить для них элективные курсы по изучению русского языка на элементарном уровне, помогать с выполнением домашнего задания, вовлекать в групповую деятельность, оказывать психологическую помощь и т.д.

Учащиеся-инофоны, которые владеют русским на базовом уровне (представители второй группы), могут работать над повышением уровня владения языком и самостоятельно выполнять ряд школьных заданий. При работе с ними учитель выступает, скорее, как наставник, осуществляя систематический контроль [2].

Из-за ограниченного словарного запаса дети-инофоны испытывают затруднения в создании и понимании устного и письменного высказываний, в использовании тех или иных слов и выражений в правильном контексте. Кроме того, фонетика русского языка отличается от фонетики родного языка инофона, что тоже создает трудности в коммуникации. Для решения этих задач необходимо: использовать специальные методы, которые учитывают языковые и культурные особенности детей, организовывать индивидуальные занятия с преподавателем или логопедом, давать упражнения на правильное произношение и развивать практику использования русского языка в различных ситуациях. Наличие в классе детей с разным уровнем владения русским языком требует грамотного подхода к проведению каждого занятия и вызывает необходимость применения индивидуальных образовательных траекторий, которые бы учитывали способности и потребности каждого учащегося и обеспечивали бы ему достаточную поддержку в освоении языка и предметов школьной программы.

Следующая группа трудностей связана с финансовой стороной организации обучения детей-инофонов. Финансовые проблемы при организации обучения детей-инофонов связаны с необходимостью обеспечения специализированными услугами и ресурсами, которые могут потребоваться для эффективного обучения детей, не говорящих на русском языке. Дополнительные расходы связаны и с наймом или переподготовкой учителей с соответствующим профилем, и с потребностью в дополнительных учебных материалах, и с оплатой дополнительных трудозатрат педагогов. Государственные программы и гранты могут быть недостаточными для покрытия всех затрат на обучение детей-инофонов, особенно если количество учащихся-инофонов в школе или классе значительно превышает нормативные показатели [23, с. 145]. Сложности финансирования обучения детей-инофонов связаны прежде всего с тем, что существующая

***Финансирование
организации обучения
детей-инофонов***

система образования Российской Федерации является преимущественно государственной. Деятельность образовательных организаций финансируется из государственного (федерального или регионального) бюджета, что, в свою очередь, приводит к некоторой «плановости» расходов на образование [24]. Однако достаточно сложно предсказать миграционный поток и запланировать расходы таким образом, чтобы предусмотреть достаточный резерв финансовых средств для организации обучения детей-инофонов.

Федеральный проект «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» указывает на то, что к 2024 году дополнительное образование должно быть обеспечено для 80% детей в возрасте 5–18 лет. Более того, в рамках федерального проекта предусмотрено «обновление содержания дополнительного образования всех направленностей, повышение качества и вариативности образовательных программ и их реализация в сетевой форме, чтобы они отвечали вызовам времени и интересам детей с разными образовательными потребностями, модернизация инфраструктуры и совершенствование профессионального мастерства педагогических и управленческих кадров» [25].

Система оценки результатов обучения детей-инофонов

Последняя группа трудностей связана с отсутствием системы мониторинга и оценки результатов обучения детей-инофонов. Существующие в России стандарты оценивания *едины для всех и не учитывают особенности детей*. Например, единый государственный экзамен выдвигает единые требования для всех учащихся, не учитывая при этом условия изучения самого языка. Дети-инофоны приходят в школу с недостаточным владением либо полным отсутствием владения русским языком [5]. Этот факт может оказать значительное влияние как на результаты, которые ученики показывают при сдаче различных экзаменов, так и на их дальнейшее продвижение по образовательному пути. На данный момент существует острая необходимость в разработке единых требований и стандартов оценивания детей-инофонов.

Дискуссия

Опыт зарубежных стран в организации обучения детей-инофонов

Рассмотрим в контексте нашего исследования зарубежный опыт организации работы с детьми-инофонами. Интересным представляется опыт Германии, где в каждой из земель действует свой закон об образовании, составленный на основе единого федерального закона. Так, в некоторых

регионах страны дети, которые не владеют достаточным уровнем немецкого языка, могут настаивать, чтобы их оценки по немецкому языку временно не учитывались в общей успеваемости [18]. В опыте США отсутствует практика введения особых преференций для детей-инофонов, тем не менее школы заинтересованы в том, чтобы инофоны освоили английский язык в кратчайшие сроки, поскольку они должны участвовать в ежегодном тестировании. Школы самостоятельно организуют курсы английского для детей-инофонов, а учителя проводят занятия так, чтобы ребенок-инофон максимально быстро включился в учебную деятельность. Например, на уроке используется прием работы в парах с учениками, владеющими испанским языком для объяснения, перевода, помощи и т.д. Учащимся-инофонам также предлагается использовать учебники по предмету, изданные на их родном языке. Кроме того, для инофонов, которые принадлежат к широко представленным этносам (например, мексиканцы), издаются дубликаты учебников (переводы) на их родных языках [18]. Подобный опыт применяется и в Чехии, где обучение языку происходит в рамках специальных курсов (в том числе интенсивных), которые, как правило, бесплатны для посещения [26]. В Нидерландах существовала программа OALT, однако с начала учебного года 2004/2005 она была упразднена. Национальный язык приезжие обучающиеся могут изучать на годичных курсах или параллельно с освоением основной учебной программы (в качестве факультативных занятий) [26]. Специальных оценочных фондов для детей-инофонов в Нидерландах не предусмотрено.

Рассмотренный опыт зарубежных стран показывает, что ни в отечественном, ни в зарубежном опыте не представлена практика разработки специальных оценочных средств для детей-инофонов. Тем не менее разработка специальной системы мониторинга и оценки результатов обучения детей-инофонов позволит учителям и другим специалистам отслеживать прогресс учащихся в освоении учебной программы и русского языка в целом, определять области, в которых дети нуждаются в дополнительной поддержке, а также позволит лучше адаптировать методики и подходы к обучению таких детей.

Заключение

В статье рассмотрен и выделен ряд взаимосвязанных трудностей в обучении и адаптации детей-инофонов. Разрешение их возможно в условиях применения системного подхода, определения этиологии и расширения типологии трудностей в области обучения и адаптации в системе общего образования РФ детей-инофонов. Тесное сотрудничество

ученых, учителей, родителей и представителей власти позволит найти оптимальные способы и методы организации обучения детей-инофонов, что, в свою очередь, даст таким детям возможность быстрее интегрироваться в общественное и культурное пространство, получать образование наравне со своими русскоговорящими сверстниками и активно участвовать в жизни класса, школы и всей страны.

Список литературы

1. Касенова Н. Н., Кергилова Н. В., Егорычев А. М. Адаптация детей-инофонов, билингвов и мигрантов в образовательных организациях как условие эффективной интеграции в российское общество // *Science for Education Today*. — 2017. — Т. 7. — № 6. — С. 101–112.
2. Романенкова О. А., Уланова С. А. Циклическая рабочая тетрадь по русскому языку как эффективное средство организации самостоятельной работы учащихся-инофонов // *Гуманитарные науки и образование*. — 2017. — № 4. — С. 69–75.
3. Армузанова Р. А. Обучение детей-инофонов русскому языку: Трудности и пути их преодоления // Сборник материалов Второго всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся / под ред. Т. М. Балыхинной. — М.: РУДН, 2019. — 232 с.
4. Россия входит в пятерку лидеров как по числу мигрантов, так и по числу граждан страны, проживающих за рубежом. — URL: <https://news.un.org/ru/story/2021/01/1394392> (дата обращения 10.01.2023). — Режим доступа: сайт «Организация Объединенных Наций». — Текст: электронный.
5. Ридер О. В. Особенности организации обучения русскому языку детей инофонов // *Научно-методический журнал «Поиск»*. — 2017. — № 2 (58). — С. 54–56.
6. Железнякова Е. А. Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации // *Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского*. — 2012. — № 28. — С. 774–778.
7. Численность и миграция населения Российской Федерации. — URL: <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13283> (дата обращения 10.01.2023). — Режим доступа: сайт «Федеральная служба государственной статистики Российской Федерации». — Текст: электронный.

8. Миграционные процессы в Алтайском крае. Январь–сентябрь 2022 года. — URL: <https://akstat.gks.ru/news/document/187997?print=1> (дата обращения 10.01.2023). — Режим доступа: сайт «Управление Федеральной службы государственной статистики по Алтайскому краю и Республике Алтай». — Текст: электронный.
9. Общий прирост (убыль) населения Ставропольского края. — URL: <https://www.gks.ru/region/docl1107/IssWWW.exe/Stg/d2500/i15.htm> (дата обращения 10.01.2023). — Режим доступа: сайт «Федеральная служба государственной статистики Российской Федерации». — Текст: электронный.
10. Лобанова Е. В., Федосеева Е. А. Некоторые трудности социального взаимодействия детей-билингвов // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. — 2006. — № 10. — С. 135–138.
11. Зиновьева Т. И. Готовность учителя к воспитанию ребенка как человека культуры в условиях языкового многообразия школы // Начальная школа. — 2016. — № 9. — С. 65–69.
12. Россия: национальный вопрос. — URL: <https://www.ogirk.ru/2012/01/30/17946/> (дата обращения 10.01.2023). — Режим доступа: сайт «Общественно-политическая газета “Областная”». — Текст: электронный.
13. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 (ред. от 11.12.2020) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального образования». — URL: <https://base.garant.ru/197127/> (дата обращения 10.01.2023). — Режим доступа: информационно-правовая система «Гарант». — Текст: электронный.
14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: [от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция)]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 08.01.2023). — Режим доступа: сайт «Консультант Плюс». — Текст: электронный.
15. Ильина О. А. Модели обучения детей-инофонов русскому языку в российских школах // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. — 2015. — № 1. — С. 110–114.
16. Атарщикова Е. Н., Морозова А. В. Условия языкового развития детей-инофонов в полиэтнической школе // Гуманизация образования. — 2016. — № 1. — С. 32–35.
17. Каленкова О. Н. Московская этношкола // Русский язык за рубежом. — 2001. — № 1 (175). — С. 98–101.

18. Уша Т. Ю. Опыт языковой адаптации инофонов как отражение миграционной политики // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2014. — № 170. — С. 26–34.
19. Уша Т. Ю. Национальная российская школа — полиэтническая и поликультурная // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2012. — № 148. — С. 125–133.
20. Уша Т. Ю. Русский язык в поликультурной школе как методическая проблема // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. — 2013. — № 11. — С. 28–33.
21. Мотовилова С. Н. Формирование речевой компетентности в рамках логопедического сопровождения обучающихся-инофонов и билингвов начальной школы // Современные проблемы и перспективные направления инновационного развития науки: сборник статей Международной научно-практической конференции (17 мая 2020 г.). — Уфа: Omega Science, 2022. — 270 с.
22. Анфисова С. Е., Надежкина И. А. Возможности социализации детей-инофонов в среде доминирующей русскоязычной культуры в дошкольной образовательной организации // Научное отражение. — 2018. — № 1 (11). — С. 9–11.
23. Ленская Е. А. Образование и инклюзия: о чем говорит исследование ЮНЕСКО в странах Центральной и Восточной Европы и Средней Азии // Тенденции развития образования. Глобальные вызовы и неравные возможности: Материалы XVIII Ежегодной международной научно-практической конференции (18–20 февраля 2021 г.) / под науч. ред. М. Г. Пугачевой. — М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2021. — С. 140–150.
24. Соловьева М. И. Проблемы финансирования в сфере образования // Символ науки. — 2020. — № 9. — С. 48–56.
25. Дополнительное образование детей. — URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/additional_edu_of_children/ (дата обращения 10.01.2023). — Режим доступа: сайт «Минпросвещения России». — Текст: электронный.
26. Machovcová K. Czech elementary school teachers' implicit expectations from migrant children // International Journal of Educational Development. — 2017. — № 53. — P. 92–100.

Сведения об авторе

Шестаков Илья Евгеньевич — аспирант Алтайского государственного педагогического университета, Барнаул, Россия, ORCID ID: 0009–0005–1077–0310. E-mail: yes114@mail.ru

© И.Е. Шестаков, 2023 

**ADAPTATION AND EDUCATION OF NON-NATIVE SPEAKER LEARNERS
IN THE GENERAL EDUCATION SYSTEM OF THE RUSSIAN FEDERATION**

SHESTAKOV I. E.

Increasing migration processes associated with widespread digitalization, increasing social differentiation, and unresolved social and political issues worldwide result in the need to consider the adaptation of migrants to living in cultures, societies, and linguistic environments other than their native ones. The adaptation of migrants is inextricably linked to difficulties in educating migrant children (non-native speaker learners) who do not speak Russian properly, which prevents them from integrating into society and successfully mastering the school curriculum. The research deals with the difficulties associated with the education of non-native speaker learners with the conditions of contemporary general education schools in Russia, analyzes the causes of these difficulties, and provides their classification. Based on the analysis of Russian and foreign scientific works, the research identifies a number of practices aimed at resolving the difficulties in the education of migrant children. Nowadays, it is critically important to provide equal opportunities and conditions for learning for all children, regardless of their ethnicity, place of residence, culture, or native language. The solution to the difficulties outlined in the research involves the need for comprehensive measures. It is vital that educational institutions provide support and assistance to non-native speaker children, including intensive language courses, specialized educational programs, and support for socially and economically vulnerable groups of learners. Equally important is the training of teachers to work with non-native speaker children, providing them with appropriate teaching materials and resources.

Keywords: non-native speaker children; teaching of non-native speaker children; language adaptation; separative learning; integrative learning; knowledge assessment; teacher training; foreign experience; Integration of non-native speaker children.

References

1. *Kasenova N. N., Kergilova N. V., Egorychev A. M.* Adaptatsiya detei-inofonov, bilingvov i migrantov v obrazovatel'nykh organizatsiyakh kak uslovie effektivnoi integratsii v rossiiskoe obshchestvo // Science for Education Today. – 2017. – Vol. 7. – № 6. – S. 101–112.
2. *Romanenkova O. A., Ulanova S. A.* Tsiklicheskaya rabochaya tetrad' po russkomu yazyku kak effektivnoe sredstvo organizatsii samostoyatel'noi raboty uchashchikhsya-inofonov // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. – 2017. – № 4. – S. 69–75.

3. *Armuzanova R. A.* Obuchenie detei-inofonov russkomu yazyku: Trudnosti i puti ikh preodoleniya // Sbornik materialov Vtorogo vserossiiskogo nauchno-prakticheskogo seminaru dlya uchitelei obshcheobrazovatel'nykh organizatsii, rabotayushchikh v klassakh s polietnicheskim sostavom uchashchikhsya / pod red. T. M. Balykhinoi. – Moskva: RUDN, 2019. – 232 s.
4. Rossiya vkhodit v pyaterku liderov kak po chislu migrantov, tak i po chislu grazhdan strany, prozhivayushchih za rubezhom. – URL: <https://news.un.org/ru/story/2021/01/1394392> (data obrashcheniya 10.01.2023). – Rezhim dostupa: sayt «Organizatsiya Ob"edinennykh Nacij». – Tekst: elektronnyj.
5. *Rider O. V.* Osobennosti organizatsii obucheniya russkomu yazyku detei inofonov // Nauchno-metodicheskii zhurnal «Poisk». – 2017. – № 2 (58). – S. 54–56.
6. *Zheleznyakova E. A.* Deti migrantov v sovremennoi rossiiskoi shkole: puti yazykovo adaptatsii // Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. G. Belinskogo. Obshchestvennye Nauki. – 2012. – № 28. – S. 774–778.
7. CHislennost' i migratsiya naseleniya Rossijskoj Federacii. – URL: <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13283> (data obrashcheniya 10.01.2023). – Rezhim dostupa: sayt «Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki Rossijskoj Federacii». – Tekst: elektronnyj.
8. Migratsionnye processy v Altajskom krae. YAnvar'–sentyabr' 2022 goda. – URL: <https://akstat.gks.ru/news/document/187997?print=1> (data obrashcheniya 10.01.2023). – Rezhim dostupa: sayt «Upravlenie Federal'noj sluzhby gosudarstvennoj statistiki po Altajskomu krayu i Respublike Altaj». – Tekst: elektronnyj.
9. Obshchij prirost (ubyl') naseleniya Stavropol'skogo kraya. – URL: <https://www.gks.ru/region/doc11107/IssWWW.exe/Stg/d2500/i15.htm> (data obrashcheniya 10.01.2023). – Rezhim dostupa: sayt «Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki Rossijskoj Federacii». – Tekst: elektronnyj.
10. *Lobanova E. V., Fedoseeva E. A.* Nekotorye trudnosti sotsial'nogo vzaimodeistviya detei-bilingvov // Vestnik Rossiiskogo novogo universiteta. Seriya: Chelovek v sovremennom mire. – 2006. – № 10. – S. 135–138.
11. *Zinov'eva T. I.* Gotovnost' uchitelya k vospitaniju rebenka kak cheloveka kul'tury v usloviyakh yazykovogo mnogoobraziya shkoly // Izvestiya Instituta Pedagogiki i Psikhologii Obrazovaniya. – 2016. – № 9. – S. 65–69.
12. Rossiya: nacional'nyj vopros. – URL: <https://www.ogirk.ru/2012/01/30/17946/> (data obrashcheniya 10.01.2023). – Rezhim dostupa: sayt «Obshchestvenno-politicheskaya gazeta “Oblastnaya”». – Tekst: elektronnyj.

13. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 6 oktyabrya 2009 g. № 373 (red. ot 11.12.2020) «Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obrazovaniya». — URL: <https://base.garant.ru/197127/> (data obrashcheniya 10.01.2023). — Rezhim dostupa: informacionno-pravovaya sistema «Garant». — Tekst: elektronnyj.
14. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»: [ot 29.12.2012 № 273-FZ (poslednyaya redakciya)]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya 08.01.2023). — Rezhim dostupa: sajt «Konsul'tant Plyus». — Tekst: elektronnyj.
15. *Il'ina O. A.* Modeli obucheniya detei-inofonov russkomu yazyku v rossiiskikh shkolakh // Vestnik TsMO MGU. Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika. — 2015. — № 1. — S. 110–114.
16. *Atarshchikova E. N., Morozova A. V.* Usloviya yazykovogo razvitiya detei-inofonov v polietnicheskoi shkole // Gumanizatsiya obrazovaniya. — 2016. — № 1. — S. 32–35.
17. *Kalenkova O. N.* Moskovskaya etnoshkola // Russkii yazyk za rubezhom. — 2001. — № 1 (175). — S. 98–101.
18. *Usha T. Yu.* Opyt yazykovoi adaptatsii inofonov kak otrazhenie migratsionnoi politiki // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. — 2014. — № 170. — S. 26–34.
19. *Usha T. Yu.* Natsional'naya rossiiskaya shkola — polietnicheskaya i polikul'turnaya // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. — 2012. — № 148. — С. 125–133.
20. *Usha T. Yu.* Russkii yazyk v shkole kak metodicheskaya problema // Vestnik Baltiiskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. — 2013. — № 11. — S. 28–33.
21. *Motovilova S. N.* Formirovanie rechevoj kompetentnosti v ramkah logopedicheskogo soprovozhdeniya obuchayushchihnya-inofonov i bilingvov nachal'noj shkoly // Sovremennye problemy i perspektivnye napravleniya innovacionnogo razvitiya nauki: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii (17 maya 2020 g.). — Ufa: Omega Science, 2022. — 270 s.
22. *Anfisova S. E., Nadezhkina I. A.* Vozmozhnosti sotsializatsii detei-inofonov v srede dominiruyushchei russkoyazychnoi kul'tury v doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii // Nauchnoe otrazhenie. — 2018. — № 1 (11). — S. 9–11.
23. *Lenskaya E. A.* Obrazovanie i inklyuziya: o chem govorit issledovanie YUNESKO v stranah Central'noj i Vostochnoj Evropy i Srednej Azii // Tendencii razvitiya obrazovaniya. Global'nye vyzovy i neravnye vozmozhnosti: Materialy XVIII Ezhegodnoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii (18–20 fevralya 2021 g.) / pod nauch. red.

- M. G. Pugachevoj. — M.: Izdatel'skij dom «Delo» RANHiGS, 2021. — S. 140–150.
24. *Solov'eva M. I.* Problemy finansirovaniya v sfere obrazovaniya // Simvol nauki. — 2020. — № 9. — S. 48–56.
25. Dopolnitel'noe obrazovanie detej. — URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/additional_edu_of_children/ (data obrashcheniya 10.01.2023). — Rezhim dostupa: sajt «Minprosveshcheniya Rossii». — Tekst: elektronnyj.
26. Machovcová K. Czech elementary school teachers' implicit expectations from migrant children // International Journal of Educational Development. — 2017. — № 53. — P. 92–100.

About the Author

Shestakov Il'ya E. — Postgraduate student at the Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, ORCID ID: 0009-0005-1077-0310. E-mail: yes114@mail.ru

© **Shestakov I. E., 2023** 

ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ: ПОДХОДЫ И РЕШЕНИЯ

СЯО ЦЗИНЬЮЙ

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ: ОПЫТ ГУАНДУНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИНОСТРАННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*(Гуандунский университет иностранных исследований;
e-mail: najia0802@163.com)*

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-3-91-100

В статье рассматривается вопрос о том, как повысить профессиональный уровень и предметные навыки китайских студентов, изучающих русский язык, на основе анализа системы бакалавриата Гуандунского университета иностранных исследований¹: анализируются программы обучения и потребности рынка труда, а также выдвигаются конкретные предложения по преодолению негативного влияния последствий коронавируса на результаты учебы и трудоустройства.

Ключевые слова: эпидемия; студенты-русисты; район Большого залива; учеба; трудоустройство.

Введение

В начале XXI века специальность «Русский язык и литература» в китайских вузах значительно уступала по популярности изучению европейских языков, несмотря на сохранение в целом в обществе искренней симпатии и уважения к русскому народу и его культуре. В 2004 году русский язык преподавали в 65 вузах Китая, а обучалось по этой специальности 6 тыс. студентов [1]. Данные показатели отнюдь не являются свидетельством низкой востребованности в этой стране специалистов, владеющих русским языком.

¹ Университет также известен как Гуандунский университет иностранных языков и международной торговли (广东外语外贸大学).

Выбор абитуриентами русского языка в качестве направления вузовской подготовки в первом десятилетии XXI века часто носил прагматический характер: проходной балл по русскому языку был ниже, чем по европейским языкам и гуманитарным наукам [2]. При этом многие будущие первокурсники представляли университетскую жизнь как свободу от строгой школьной дисциплины. Но когда в начале обучения они понимали, что им предстоит, как и в школьные годы, заучивать наизусть большие объемы сложного материала, часть студентов теряли мотивацию к изучению языка.

Материалы и методы

Для исследователей увеличение объема подготовки специалистов по русскому языку все больше становится объектом изучения, в том числе они анализируют, какие происходят изменения в жизненных установках студентов и в социальных потребностях общества в целом. Распространенные вопросы, связанные с обучением и приобретением профессии русиста, рассматриваются на основе анализа результатов мониторинга мнений студентов и опроса преподавателей, а также обзора программных документов Гуандунского университета иностранных исследований (далее — Гуанвай).

Цель проводимого исследования — рассмотреть меры, предпринимаемые китайскими вузами для совершенствования качества подготовки специалистов, а также обозначить проблемы в обучении и трудоустройстве выпускников, изучавших русский язык как основную специальность.

Результаты

Динамичное развитие двусторонних российско-китайских отношений во втором десятилетии XXI века выявило потребность в увеличении числа специалистов, владеющих и преподающих русский язык. Расширение многостороннего сотрудничества КНР со странами Центральной Азии в рамках принятого в эти годы проекта «Один пояс — один путь» также способствовало продвижению в китайских вузах изучения русского языка, который сохраняет стабильную позицию в деловой и культурной коммуникации в странах постсоветского пространства. В настоящее время подготовка по специальности «Русский язык и литература» ведется в 173 университетах КНР и охватывает 35 тыс. студентов, магистрантов и аспирантов. Помимо академических программ трехлетней магистерской подготовки по русскому языку и литературе, в 12 высших учебных заведениях действуют двухлетние программы прикладной магистратуры по русскому устному и письменному переводу [1, с. 86–88]. Также русский язык пре-

подают более чем в 250 китайских средних школах, где его изучают около 45 тыс. подростков [3].

Анализ педагогической практики позволил выявить некоторые серьезные вызовы, часть из которых можно считать универсальными для гуманитарного образования, а часть — присущими именно сфере обучения иностранным языкам и особенно наглядно проявившихся в процессе подготовки специалистов-русистов. Прежде всего следует отметить, что интерес к языку как средству познания культурного кода и ментальности другой нации у современного поколения китайских студентов отходит на второй план. На первый план выходят перспективы поездки на стажировку за рубеж, а именно в Россию или другую страну постсоветского пространства, сохраняющую языковую преемственность. Студенты нацелены на трудоустройство по окончании вуза в зарубежную или сотрудничающую с другими странами фирму или государственную организацию. Знание русского языка, наряду с английским, служит хорошим пропуском на госслужбу, о которой мечтает почти каждый второй молодой китаец. Это служит стимулом к выбору русского языка как основного направления подготовки.

В то же время знакомство с нынешней сферой подготовки русистов свидетельствует об устойчивом гендерном дисбалансе. В университетах КНР число представительниц женского пола, выбирающих русский язык в качестве специальности, обычно намного выше, чем юношей. Не секрет, что это общая тенденция для многих стран мира. Однако после окончания вуза на рынке труда для выпускниц начинается конкурентная борьба. В китайских компаниях и предприятиях широко практикуется работа сверх установленного рабочего времени, поэтому при приеме на работу предпочтение, как правило, отдается представителям сильного пола, более готовым пожертвовать своим личным временем ради карьеры.

Еще одна тенденция в области трудоустройства — это строгий отбор на те вакантные должности, для которых требуется хорошее владение русским языком, то есть в учреждениях и фирмах, сотрудничающих с зарубежными партнерами. В результате после окончания вуза многие выпускники, не вошедшие в категорию «сильных», кардинально меняют специализацию. Число тех, кто не нашел работу по профилю «Русский язык», достаточно велико. Те выпускники, которые устроились на работу, не связанную с коммуникацией на русском языке, теряют приобретенные в вузе навыки разговорной речи и письма, так как, в отличие от английского, русский язык значительно реже востребован вне сферы профессиональной деятельности.

Эпидемия коронавируса, а также осложнение геополитической и внешнеэкономической обстановки обострили многие вызовы, с которыми сталкиваются студенты китайских вузов, изучающие русский язык. Хотя

в 2019 году специальность «Русский язык» вошла в топ-50 по возможности трудоустройства и заняла 12-е место по уровню заработной платы, однако вслед за сокращением из-за пандемии внешнеэкономической деятельности, полным закрытием сферы туризма и снижением гостеприимства значительно ухудшились перспективы поиска работы [1, с. 94]. Эпидемия также поставила на паузу многие проекты по международному академическому сотрудничеству. Переход на обучение в онлайн-формате усилило неудовлетворенность студентов выбранной специальностью. После отмены программ обмена и стажировок с российскими вузами многие студенты бакалавриата почувствовали, что их цели разрушены, а мотивация к обучению резко упала. Заблокированные обмены означали утрату ключевых возможностей для улучшения владения языком в культурной среде страны языка.

Преподавание в китайских вузах также перешло с традиционного, аудиторного, на онлайн и гибридный форматы. Экстренный и потому методически недостаточно продуманный переход к новым формам преподавания привел к снижению эффективности общения между преподавателями и учащимися. Преподаватели, носители языка, которые являются важным каналом изучения мира русской культуры, часто были лишены возможности вовремя получать обратную связь от студентов и составлять полноценное представление о результативности их обучения.

Изменения в преподавательской среде поставили новые задачи для методов обучения. В современных условиях преподаватели могут использовать различные интенсивные методики и инструменты интерактивного обучения, чтобы повысить эффективность изучения языка, но мотивация и предпосылки к упорному труду по освоению языкового и лингвострановедческого контекста должны быть осознаны самими студентами. Новые реалии требуют поиска новых методов повышения мотивации к учебе, которые позволят удовлетворить запросы и ожидания выпускников-русистов.

На самом деле, разработка новых подходов к изучению языка как средству межкультурной коммуникации, началась в Гуандунском университете иностранных исследований значительно раньше пандемии — в 2015 году. Преподаватели русского языка с того года уже на младших курсах полностью включают в учебный процесс выступления политиков и ученых на китайско-российских двусторонних и международных конференциях. Через перевод актуальных материалов на русский язык они устанавливают контакты и развивают коммуникацию внутри и за пределами аудитории, тем самым помогая студентам расширять кругозор и изучать национальные условия и культуру целевой страны с диалектических и страноведческих позиций. Помимо дисциплин, нацеленных на овладе-

ние чисто языковыми техниками, студентам старших курсов были предложены учебные модули, позволяющие интегрировать лингвистический, страноведческий и социокультурный компоненты обучения. Студенты-русисты третьего и четвертого курсов, исходя из личных интересов, самостоятельно и целенаправленно выбирают дисциплины, собранные в три блока, каждый из которых включает 7–8 дисциплин. Первый блок — «Русская литература» — ориентирован на тех студентов, которые нацелены на углубленное изучение русского языка и литературы. Второй блок — «Практический русский язык» — включает модули делового общения и устного перевода в различных сферах международной коммуникации. Третий блок — «Страноведение» — готовит к научно-практической деятельности в разных областях международных отношений. В каждом блоке содержится 7–8 дисциплин по выбору. Все предметы имеют одинаковой трудоемкость — 2 кредита, что позволяет студентам набрать необходимое число кредитов для аттестации в семестре [4].

С 2021 года Гуанвай в русле инновационных образовательных трендов и с учетом потребностей рынка труда в районе Большого залива (Гуандун — Гонконг — Макао) ввел в процесс обучения микроспециальности на русском языке [5]. Микроспециальности, называемые также микроквалификациями, включают в себя набор дисциплин сверх программы основной специальности [6; 7]. Такой подход не только позволяет учесть интересы студентов, но и расширить их кругозор, а также эффективно реализовать фундаментальную образовательную задачу — сформировать всесторонне развитую личность. Именно поэтому принятая образовательная концепция называется «План подготовки талантливых студентов Гуандунского университета иностранных исследований 2021» [8]. В список из 21 неязыковой дисциплины бакалавриата, которые изучаются в рамках специализации «Русский язык и литература», были включены пять модулей микроспециализации: «Международная экономика и торговля», «Бухгалтерский учет», «Юриспруденция», «Международные отношения», «Китайский язык за рубежом». Каждый модуль предлагает 5 предметов смежных специальностей с общим количеством кредитов, равным 10. Студенты должны выбрать один из модулей; продолжительность изучения избранного курса составляет 2–4 семестра.

Отметим, что в список программ микроквалификаций включаются небольшие, короткие программы обучения, состоящие обычно из трех или четырех курсов с узкой направленностью; также «micro credentials» называют «nano-degrees, mini-degrees, digital/web badges» специализацией, или микросертификацией [9].

Для того, чтобы выпускники стали более конкурентоспособными, в учебной программе увеличили объем изучения английского языка. Таким

образом, вводя дополнительные специализации и программы полиязычного обучения, университет стремится уменьшить междисциплинарные барьеры. В эпоху глобализации для студентов со знанием иностранных языков становятся актуальными такие направления, как «Межкультурная коммуникация» и «Регионоведение», «Страноведение» и «Регионоведение», «Многоязычие» и другие. Наличие дополнительных микроквалификаций свидетельствует о сложившейся у выпускников «установке на рост», что также ценится работодателями.

Согласно отчету Гуанвай о ситуации с трудоустройством в 2021 году, большинство студентов-русистов нашли работу в сфере экономики и торговли. Появление предприятий в кампусе может способствовать овладению русскоязычными студентами социально-практическими навыками, необходимыми для будущей работы. Создание базы стажировок между университетом и предприятиями позволит в полной мере использовать языковые навыки и другие умения для студентов-русистов, помочь им больше узнать о потребностях общества и рынка труда в квалифицированных кадрах, уточнить направление поиска работы или продолжения обучения, познакомиться с условиями работы в социуме и адаптироваться к новым требованиям.

Заключение

В период эпидемиологической изоляции онлайн-присутствие на работе было внедрено на всех сферах общества. Мастерство в освоении и использовании офисного программного обеспечения стало главным преимуществом в конкурентной борьбе при приеме на работу. В связи с этим Гуанвай всегда придавал большое значение развитию компьютерных навыков у студентов, изучающих русский язык и литературу. На первом курсе предлагаются базовые компьютерные курсы, затем — курсы по выбору, в области естественных наук, которые могут улучшить уровень владения компьютером, что эффективно повышает конкурентоспособность при трудоустройстве студентов старших курсов.

Поскольку студенты, изучающие русский язык на программах бакалавриата, получают профессиональные знания в своей стране, им не хватает культурных знаний о всех аспектах страны изучаемого языка и они не могут напрямую воспринимать обычаи и нравы российского общества. Поэтому Гуанвай из-за сложностей выезда за границу с периода эпидемиологической изоляции организует командирование на стажировку преподавателей русского языка в Россию или страну постсоветского пространства и старается интегрировать их опыт учебы и жизни в содержание преподавания. Делясь своим собственным опытом, они смогут

дать студентам возможность узнать больше о национальных условиях русскоязычной страны и повысить интерес студентов к специальности, что в дальнейшем будет способствовать развитию их профессиональных навыков и способностей.

Гуанвай обладает интернационализацией подготовки кадров и является важной базой для изучения зарубежных культур, внешней экономики и торговли, а также международных стратегических исследований в Южном Китае. Чтобы обеспечить подготовку талантов, владеющих иностранными языками в постэпидемическую эпоху, необходимо разработать информационные курсы, а также сформулировать и настроить онлайн-интеллектуальные курсы на русском языке. Данные мероприятия, в том числе по международному культурному обмену, могут утвердить статус-кво онлайн-преподавания для иностранных преподавателей. Согласно опросам big data и отзывам студентов, курсы английского языка Guangwai UMOOC соответствуют высоким требованиям. Разработка онлайн-программ для российских специальностей может основываться на опыте курсов английского языка Guangwai UMOOC.

Микроквалификации, выходящие за пределы набора дисциплин по направлению изучения, становятся все более популярными и в российских вузах [10; 11]. В МГУ уже на протяжении более 10 лет в качестве обязательного компонента обучения бакалавров и магистров реализуются межфакультетские учебные курсы (МФК) [12]. С сайта МГУ: «С 2021/2022 учебного года для студентов очной формы обучения 3 курса бакалавриата и 1 курса магистратуры обязательно освоение как минимум одного курса по тематике искусственного интеллекта. Выбрать такой курс можно либо в осеннем, либо в весеннем семестре. Остальные курсы могут быть по любой тематике. В счет обязательного объема освоения МФК могут войти зачеты только по тем курсам, которые студент прослушал на факультетах, отличных от его факультета обучения. Освоение МФК является неотъемлемым элементом обучения студентов в Московском университете».

Список литературы

1. Лю Чао, Жань Лин. Развитие с 70-летней историей и нынешнее состояние преподавания русского языка в высших учебных заведениях Китая // История и современность. — 2020. — № 2 (36). — С. 82–95.
2. Китайгородская Г. А. Размышления об образовании вообще и обучении иностранным языкам в частности // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. — 2004. — № 2. — С. 17–25.
3. В Китае в разы выросло количество изучающих русский язык. — URL: <https://russkiymir.ru/news/284496/?ysclid=lcgjjzc0ue87957588> (дата

- обращения 10.04.2023). — Режим доступа: информационный портал «Русский мир». — Текст: электронный.
4. Сяо Цзинъюй, Машкина О. А. Транснационализация процесса обучения русскому языку в китайских вузах (на примере Гуандунского университета иностранных языков и внешней торговли, КНР) // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. — 2019. — № 1. — С. 56–70.
 5. Что на самом деле представляют собой *micro credentials* и *nano-degrees*? — URL: <https://ru.studyqa.com/posts/micro-credentials> (дата обращения 08.02.2023). — Режим доступа: сайт StudyQA. — Текст: электронный.
 6. Го Чжицюнь, Ву Лина, Лю Юнцюань. Исследование сертификации учебных достижений COURSERA и ее последствий для строительства открытого университета в нашей стране // Образование взрослых. — 2020. — Т. 40. — № 10. — С. 14–21. 郭志军, 武丽娜, 刘永权. COURSERA 学习成果认证研究以及对我国开放大学建设的启示 // 成人教育.
 7. У Чжэ. Сравнительное исследование феномена нетерминологичности русских и китайских терминов с точки зрения когнитивной лингвистики // Журнал Университета Сихуа (издание по философии и социальным наукам). — 2021. — Т. 40. — № 6. — С. 9–17. 吴哲. 体认语言学视域下俄汉术语的非术语化现象对比研究 // 西华大学学报 (哲学社会科学版).
 8. Календарь мероприятий 2021 года. — URL: <https://www.gdufs.edu.cn/info/1106/57783> (дата обращения 14.04.2023). — Режим доступа: сайт Университет Гуандун. — Текст: электронный.
 9. Чжан Цзин. О подготовке талантов, владеющих русским языком в китайских вузах в рамках «Один пояс-один путь» // Современное педагогическое образование. — 2020. — № 2. — С. 24–26.
 10. Мировые тренды образования в российском контексте — 2023. — URL: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/?ysclid=lcdnr866ht912879504#trend2 (дата обращения 14.04.2023). — Режим доступа: сайт Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» — Текст: электронный.
 11. Студенты Вышки смогут получить *Microdegree* во время обучения по основной программе. — URL: <https://www.hse.ru/our/news/577936985.html> (дата обращения 14.04.2023). — Режим доступа: сайт Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». — Текст: электронный.
 12. Межфакультетские курсы на осенний семестр 2022/23 уч. г. — URL: <http://www.journ.msu.ru/study/handouts/MFK/> (дата обращения 22.03.2023). — Режим доступа: сайт «Факультет журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова». — Текст: электронный.

Сведения об авторе

Сяо Цзинъюй (萧净宇) — профессор Гуандунского университета иностранных исследований, Гуанчжоу, КНР. ORCID ID: 0000-0002-1118-5413. E-mail: najia0802@163.com

© Сяо Цзинъюй, 2023 

NEW TRENDS IN STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE IN UNIVERSITIES OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA: EXPERIENCE OF GUANGDONG UNIVERSITY OF FOREIGN STUDIES (广东外语外贸大学)

XIAO JINGYU (XIAO JING-YU)

Based on the analysis of the learning model of Russian-speaking students, the status of education, and the situation with the employment of Russian-speaking students, this research discusses the ways of improving the professional level and subject qualities of Russian-speaking students. The Guangdong University of Foreign Studies is used as an example of a Russian bachelor's degree to analyze the feasibility of training programs and the needs of the labor market. The author puts some specific proposals to overcome the negative impact of the effects of COVID-19 on the results of study and employment.

Keywords: Epidemic; Russian-speaking students; the Great Bay area; study; employment.

References

1. Lyu CHao, ZHan' Lin. Razvitie s 70-letnej istoriej i nyneshnee sostoyanie prepodavaniya russkogo yazyka v vysshih uchebnyh zavedeniyah Kitaya // Istorija i sovremennost'. — 2020. — № 2 (36). — S. 82–95.
2. Kitajgorodskaya G. A. Razmyshleniya ob obrazovanii voobshche i obuchenii inostrannym yazykam v chastnosti // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. — 2004. — № 2. — S. 17–25.
3. V Kitae v razy vyroslo kolichestvo izuchayushchih russkij yazyk. — URL: <https://russkiimir.ru/news/284496/?ysclid=lcgjzcc0ue87957588> (data obrashcheniya 10.04.2023). — Rezhim dostupa: informacionnyj portal «Russkij mir». — Tekst: elektronnyj.
4. Syaо Czin»yuj, Mashkina O. A. Transnacionalizaciya processa obucheniya russkomu yazyku v kitajskih vuzah (na primere Guandun'skogo universiteta inostrannyh yazykov i vneshej torgovli, KNR) // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. — 2019. — № 1. — S. 56–70.

5. CHto na samom dele predstavlyayut soboj micro credentials i nano-degrees? – URL: <https://ru.studyqa.com/posts/micro-credentials> (data obrashcheniya 08.02.2023). – Rezhim dostupa: sajt StudyQA. – Tekst: elektronnyj.
6. Go CHzhiczun', Vu Lina, Lyu YUncyuan'. Issledovanie sertifikacii uchebnyh dostizhenij COURSERA i ee posledstvij dlya stroitel'stva otkrytogo universiteta v nashej strane // *Obrazovanie vzroslyh*. – 2020. – T. 40. – № 10. – S. 14–21. 郭志军, 武丽娜, 刘永权. COURSERA 学习成果认证研究以及对我国开放大学建设的启示 // *成人教育*
7. U CHzhe. Sravnitel'noe issledovanie fenomena neterminologichnosti russkih i kitajskih terminov s tochki zreniya kognitivnoj lingvistiki // *ZHurnal Universiteta Sihua (izdanie po filosofii i social'nym naukam)*. – 2021. – T. 40. – № 6. – S. 9–17. 吴哲. 体认语言学视域下俄汉术语的非术语化现象对比研究 // *西华大学学报 (哲学社会科学版)*.
8. Kalendar' meropriyatij 2021 goda. – URL: <https://www.gdufs.edu.cn/info/1106/57783> (data obrashcheniya 14.04.2023). – Rezhim dostupa: sajt Universitet Guandun. – Tekst: elektronnyj.
9. CHzhan Czin. O podgotovke talantov, vladeyushchih russkim yazykom v kitajskih vuzah v ramkah «Odin poyas-odin put'» // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. – 2020. – № 2. – S. 24–26.
10. Mirovye trendy obrazovaniya v rossijskom kontekste – 2023. – URL: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/?ysclid=lcdnr866ht912879504#trend2 (data obrashcheniya 14.04.2023). – Rezhim dostupa: sajt Nacional'nogo issledovatel'skogo universiteta «Vysshaya shkola ekonomiki» – Tekst: elektronnyj.
11. Studenty Vyshki smogut poluchit' Microdegree vo vremena obucheniya po osnovnoj programme. – URL: <https://www.hse.ru/our/news/577936985.html>– (data obrashcheniya 14.04.2023). – Rezhim dostupa: sajt Nacional'nogo issledovatel'skogo universiteta «Vysshaya shkola ekonomiki». – Tekst: elektronnyj.
12. Mezhfakul'tetskie kursy na osennij semestr 2022/23 uch. g. – URL: <http://www.journ.msu.ru/study/handouts/MFK/> (data obrashcheniya 22.03.2023). – Rezhim dostupa: sajt «Fakul'tet zhurnalistiki MGU im. M. V. Lomonosova». – Tekst: elektronnyj.

About the Authors

Xiao Jingyu (Xiao Jing-yu) – Professor, Guangdong University of Foreign Studies (PRC), Guangzhou, China, ORCID ID: 0000-0002-1118-5413; E-mail: najia0802@163.com

ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ: ПОДХОДЫ И РЕШЕНИЯ

О. А. МАШКИНА, А. А. АРИНУШКИНА, ЛИ ЯНЬХУЭЙ

КОНЦЕПЦИЯ И ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В КИТАЕ¹

*(кафедра китайской филологии ИСАА МГУ имени М. В. Ломоносова;
факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова;
Суцзяньский университет КНР;*

e-mail: oliya-m@yandex.ru; anna.arin@mail.ru; liyanhui555@sina.cn)

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-3-101-117

В статье рассматриваются этапы формирования концепции трудового воспитания в Китае, содержание и формы трудовой подготовки в школе на основе эволюции концепции пяти неразрывно связанных компонентов образования, учебных программ основной средней школы в период «культурной революции», занятий по технологии труда в рамках обновленной доктрины воспитания, обучения и развития трудового воспитания в процессе реализации политики «Образование служит народу» и стратегии «Поднять страну за счет науки и образования». Идея трудового воспитания историографически и парадигмально представлена в единстве с нравственным воспитанием как системообразующий компонент образовательного процесса, в котором обучение технологии труда включает, наряду с трудовым воспитанием и технической подготовкой, также и культивирование традиционного уважительного отношения к труду во благо коллектива\общества, умения прилежно выполнять любую работу.

Исследована история развития воспитательной функции трудового обучения в Китае в городских, сельских и малокомплектных школах. Проведен анализ понятий «нравственное воспитание», «трудовое воспитание», «трудовая

¹ Исследование проблем современного трудового воспитания и технологического образования проводится А. А. Аринушкиной в рамках государственного задания «Проблемы инновационной педагогики».

деятельность школьника», «техническое образование в школе», «ранняя профориентация школьников», «индустриализация образования», «роль семьи в процессе трудового воспитания».

Приведены актуальные данные об обеспечении учебных заведений учителями трудового воспитания (обучения), в том числе в условиях роста количества малокомплектных школ в сельских районах, и структура содержания трудовой подготовки школьников.

Проведен анализ становления современной системы трудового воспитания в образовательных учреждениях Китая, где трудовая деятельность является драйвером развития всех остальных качеств школьника посредством культивирования нравственности через труд. При этом цели нравственного, умственного, физического и эстетического воспитания пересекаются с целями и объектами трудового воспитания и становятся ключевым содержанием концепта всестороннего развития школьников.

Ключевые слова: система образования КНР; техническое образование школьников; трудовое воспитание в школе; нравственное воспитание; концепция трудового воспитания; профориентации школьников; сельские и малокомплектные школы; трудовая деятельность; этапы формирования концепции трудового воспитания в КНР; история трудового воспитания.

Введение

Современное трудовое воспитание школьников в Китае

Современное трудовое воспитание школьников в Китае актуализировано через новые исторические и культурные предпосылки и контекст, а также новую обогащенную коннотацию: ценностный кризис и ценностная реконструкция трудового, технологического образования представляется исторической отправной точкой новой эры [1]. Технологическое образование в Китае, как и любая другая форма образования, служит фундаментальной задаче образования — утверждению морали и воспитанию личности. В КНР все технологические программы работают сообща для достижения общей цели повышения технологической грамотности учащихся, хотя в разных классах реализуются разные технологические программы со своими конкретными целями. Относительно развития технологического образования как фундаментальной задачи учащиеся начальной и средней школы должны развивать свой интерес к обучению, научный интерес и инновационное мышление, а также овладеть научными методами, логическим и диалектическим мышлением. В рамках иного подхода, предполагается, что преподавание и усвоение знаний помогут учащимся улуч-

шить их способность применять изученные теории на практике, а школы должны уделять больше внимания трудовому воспитанию и максимально использовать его образовательную функцию для воспитания всесторонне развитых учащихся [2].

Материалы и методы

Проведен анализ нормативно-правовых актов, регламентов, концепций и программ развития трудового образования (воспитания) в школах КНР. Приведены актуальные данные, среди которых: обеспечение учебных заведений учителями трудового воспитания (обучения), в том числе по показателю количества учеников на одного учителя в начальных и средних школах, данные относительно роста количества малокомплектных школ в сельских районах, структура содержания трудовой подготовки школьников. Следует отметить, что анализ контента программных документов и научных статей китайских авторов проводился с учетом многозначности китайских иероглифов, в результате чего многие современные понятия не могут трактоваться однозначно. Так, термин 教育 обозначает одновременно обучение, просвещение, образование, воспитание. В этом единстве компонентов следует воспринимать и концепцию «трудовое обучение — воспитание — подготовка школьников к трудовой деятельности».

Результаты

Можно выделить несколько этапов формирования китайской концепции трудового воспитания. Так, на первом этапе, незадолго до победы Синьхайской революции (1911), свергнувшей власть китайского императора, идеолог политики усиления страны на основе сочетания традиционных национальных ценностей и западных научно-технических достижений, выдающийся китайский педагог Цай Юаньпэй (1868–1940) создал концепцию 5 неразрывно связанных компонентов образования (五育并举), включавших военно-гражданское воспитание, утилитарное знание-интеллектуальное обучение, воспитания гражданской морали, мировоззренческое образование и эстетическое воспитание [3, с. 70]. Став первым министром образования Китайской Республики, он попытался реализовать свои идеи на практике и развернуть китайское образование к решению задач будущего, в том числе к творческой преобразовательной трудовой деятельности. Однако в целом система образования из-за

*Этапы формирования
китайской концепции
трудового воспитания*

политической нестабильности оставалась консервативной, сегментированной и закрытой, а проводимые образовательные реформы были подчинены удовлетворению текущих, локальных (местных) потребностей. Типичным примером могут служить образовательные реформы в провинции Шаньси, находившейся в 1911–1949 гг. под контролем генерала Янь Сишаня. Им были построены 26 тыс. школ современной планировки, которые должны были служить эталоном организации образовательного процесса, идеальной моделью школы. Но, как отметил один из его современников, Янь Сишань «хотел получить армию обученных фермеров и рабочих, которые были бы способны читать его пропагандистские указания, но не были бы образованы до такой степени, чтобы задавать вопросы» [3, с. 72].

***Идеологическое
воспитание,
производительный
труд, физическое
воспитание и здоровье***

В первые годы после создания КНР (1949) «идеологическое воспитание, производительный труд, физическое воспитание и здоровье» рассматривались в китайской педагогической мысли как три формы обучения, ставящие целью воспитать социалистических тружеников. При этом идеологическое воспитание включало воспитание политической мысли, морального облика и трудовых взглядов. В годы «культурной революции» (1966–1976) система образования была практически разрушена, ее основные функции были оттеснены на задний план задачей идеологического перевоспитания в духе маоистского учения, а трудовые навыки формировались через приобщение школьников и студентов к трудовой жизни простого народа и через неквалифицированный труд в производственных коммунах. Учебные программы основной средней школы (СПНС) были ограничены: изучением цитатника председателя Мао; военной подготовкой; приобретением навыков сельскохозяйственного труда (в отдельных случаях эти занятия включали ознакомление с сельскохозяйственной техникой); так называемым общим образованием, заключавшимся в чтении газет и производственной практике. Городские старшекласники, студенты, преподаватели массово выслались на трудовое перевоспитание в глухие деревни, где они были обречены на монотонный, тяжелый труд и полуголодное существование. В то же время, как следует из цикла телевизионных передач, в которых современных китайских учащихся знакомят с национальными ценностями через интерпретацию цитат председателя КНР Си Цзиньпина, пройденная им и его сверстниками в те годы жизненная школа физического труда в деревне помогла лучше понять жизнь простых трудящихся и выработать привычку к упорному и бережливому труду [4].

На втором этапе (1978–1999) доктрина воспитания и обучения включила следующие основные положения: идеологическое воспитание, производственный труд и физическую гигиену. В школах были введены занятия по технологии труда. В опубликованных в 1981 г. «Разъяснениях к экспериментальному проекту учебного плана в 6-летней ключевой² школе полного дня обучения», в «Экспериментальных мнениях о создании курса обучения технологии труда в общеобразовательных средних школах» (1982 г.), в учебнике «Педагогика», опубликованном Нанкинском педагогическом университете, подчеркивается, что «обучение технологии труда включает в себя два аспекта: трудовое воспитание и техническое образование» [5, с. 285]. В то же время трудовое воспитание на этом этапе тесно связано с нравственным воспитанием. В документах подчеркнута единство процессов воспитания морали, интеллекта, тела, красоты и труда. Но при этом трудовое обучение на протяжении многих лет получало разную трактовку. В 78 учебниках по педагогике, изданных в 1978–1988 гг., трудовое обучение рассматривалось в рамках теории нравственного воспитания (德育) как один из компонентов подготовки социалистических трудящихся. Таким образом, основной была воспитательная функция трудового обучения, а не развитие каких-либо специализированных навыков. Такой подход, вероятно, объясняется не только традиционными национальными ценностями, где нравственное совершенствование считалось важнейшим видом труда, но и тем, что технологические навыки были неактуальны для страны, где господствовал ручной труд на мелком производстве и малоквалифицированный труд конвейерного типа. Большую часть школ переводили на учебу с неполным учебным днем, оставляя вторую половину дня на выполнение сельскохозяйственных работ. В 1980-е гг. в большинстве сельских средних школ первой начальной ступени (СШНС) срок обучения был увеличен на год за счет добавления в учебную программу специальных предметов, закреплявших навыки сельскохозяйственного труда. Уклон в раннюю

**Идеологическое
воспитание,
производственный труд
и физическая гигиена**

² Шестилетняя ключевая школа — это начальная школа. Ключевые школы — это наиболее хорошо укомплектованные школы, способные обеспечить высокое качество образования. Только окончание таких школ могло дать гарантию перехода на следующую ступень обучения. С первого десятилетия XXI века проводится политика создания равных стартовых возможностей, что способствует выравниванию качества обучения в городских школах и сокращению количества ключевых школ. В основном сейчас такие учреждения действуют при университетах. Проблема выравнивания качества обучения все еще остается актуальной.

профориентацию обрекал сельскую молодежь на выполнение исключительно низкоквалифицированных работ на одном месте в течение всей своей трудовой деятельности. В 1999 г. премьер Госсовета КНР Чжу Жунцзи выдвинул предложение о включении образования в перечень отраслей экономики, т.е. в состав сферы производства. Такой подход получил определение «индустриализация образования» (教育产业化). Он предполагал, что образование как производительная отрасль содействует повышению производительности труда, экономическому развитию и преодолению «бедности образования». Позднее понятие «индустриализация образования» постепенно исчезло из китайских публикаций, но тенденция к большему использованию рыночных механизмов в образовании усилилась [6, с. 60].

**Идея трудового
воспитания как часть
политики «Образование
служит народу»**

На третьем этапе (2000–2011) идея трудового воспитания стала частью политики «Образование служит народу». Трудовое воспитание было нацелено на передачу трудовых навыков, в то же время больше внимания уделялось формированию трудового настроения (духа и эмоций). Содержание и формы трудовой подготовки в школе становились все более дифференцированными. Главная цель трудового воспитания — формирование нравственных ориентиров и трудолюбия, другими словами, акцент ставился на нравственном воспитании через трудовую деятельность.

После XVIII съезда КПК (2012) Китай начинает отсчет новой эры — эпохи подъема и возрождения величия Китая. Как отметила на подведении в 2022 г. итогов развития образования за прошедшее 10-летие новой эпохи директор информационного бюро Министерства образования Сюй Мэй: «Исторические достижения и исторические изменения в области образования в полной мере отражают усилия, предпринятые системой образования, чтобы сделать результаты реформ и развития более справедливыми и принести больше пользы большинству людей» [7]. Для трудового воспитания в эти годы характерно продвижение ценностей труда. На первый план выходит новое наполнение концепции пяти неразрывно связанных компонентов образования: воспитание высокой нравственности, развитие умственных способностей, физических качеств, умения жить в коллективе и быть трудолюбивым.

**Завершение разработка
концепции трудового
образования**

В марте 2020 года ЦК КПК и Государственный Совет КНР опубликовали документ «Мнения о всестороннем усилении трудового воспитания в начальных, средних и высших учебных заведениях в новую эпоху» [8]. В июле 2020 года Министерство

образования выпустило «Руководящий план трудового образования в университетах, средних и начальных школах (экспериментальный проект)» [9]. Публикация этих документов означала, что Китай завершил разработку концепции трудового образования, в которой четко обозначил, что цель трудового образования в новую эпоху состоит в воспитании трудового духа учащихся, формировании привычек к труду и трудовых умений.

Формирование человека новой эпохи построения социализма с китайской спецификой описывается через концепцию, в соответствии с которой труд является драйвером развития всех остальных качеств человека путем культивирования нравственности через труд, повышения интеллекта трудом, укрепления тела трудом и чувства красоты\эстетику трудом (дословно: 以劳增智、以劳强身、以劳育美, 以此促进人的全面发展. Укрепляйте ум\мудрость трудом, укрепляйте тело трудом, возвращайте красоту трудом, чтобы способствовать всестороннему развитию человека) [5, с. 285]. Таким образом, трудовое образование (воспитание) стало полноценной частью идеологической концепции воспитания высокоморальных людей (立德树人教育体系). В документах также подчеркивалась огромная роль семьи в процессе трудового воспитания и общества в целом как силы поддержки. Но в то же время указывалось, что основная ответственность по организации и формированию трудовых умений лежит на учебном заведении.

В программных документах даны ответы на вопросы: чему и как должны обучать на занятиях трудом? Но ключевым вопросом является «кто будет преподавать?» Этим определялась актуализация задачи подготовки учителя как первоначального фактора, обеспечивающего качество трудового воспитания в новой эпохе. В феврале 2019 года Госсовет КНР и ЦК КПК опубликовали программу «Модернизация образования в КНР 2035 (China's Education Modernization 2035), в которой была поставлена задача «сформировать контингент высококвалифицированных педагогов, профессионалов инновационного типа [10].

В настоящее время в китайских школах реализуются практические занятия и занятия по профориентации. В основной 9-летней школе введены два учебных предмета: «Труд» и «Технология» (劳动与技术) («Рабочая сила» и «Технологии»), в старшей школе (СШВС) — «Общая (универсальная) технология» (通用技术). Очевидно, что квалификация учителей трудового воспитания (обучения) измеряется их подготовленностью к решению ряда учебных задач трудового воспитания, включающих такие элементы, как идеи, знания, навыки и нормы. В настоящее время ни в начальной или средней школе, ни в вузах практически нет педагогов, которые бы имели специализированную академическую подготовку для

*Учебные предметы
«Труд» и «Технология»
в школах Китая*

решения этих задач. Контингент учителей труда формируется из преподавателей, получивших подготовку по разным направлениям науки или учебным дисциплинам. Эти моменты необходимо учитывать при анализе количественных параметров потребности в педагогах трудового воспитания.

Следует также отметить, что нет единых стандартов обеспечения учебного процесса учительскими кадрами. Так, в документах высшего

**Потребность
в педагогах трудового
воспитания**

учебного заведения, определяющих нормативы соотношения «студент — преподаватель» по предмету «Идейно-политическая теория», заложено требование: 350 студентов на 1 преподавателя.

Такое требование было реализовано в государственных школах в 2008 году для определения потребностей в учителях физкультуры:

- для 1 и 2 классов начальной школы 1 учитель физкультуры на 5–6 групп (классов); 3–6 классов — 6–7 учебных групп\классов;
- для основной школы (СШНС) 1 учитель физкультуры на 6–7 групп;
- для старшей школы (СШВС и средние профессиональные колледжи) 8–9 групп [5, с. 296].

Например, соотношение «ученик — учитель» для занятий по эстетическому воспитанию (художественному образованию) в начальных и средних школах было установлено как 400 учеников на 1 учителя [5, с. 296]. До недавнего времени численность учеников одного класса (учебной группы) в городских школах достигала 60–100 чел. В деревнях, наоборот, в условиях, когда многие «трудовые мигранты», уезжая на заработки в город, забирают детей с собой, школы становятся малокомплектными, в них не хватает учителей даже по базовым предметам. В таблице 1 приведены данные, позволяющие сделать вывод о том, насколько далеки реалии обеспечения учебных заведений учителями трудового обучения от их потребностей. В начальной школе даже при низкой планке стандартов, построенной на соотношении 500 учеников к 1 учителю, число учителей труда составляет только четверть от требуемого.

Хотя еще в 2015 году Министерство образования КНР сформулировало предложения усилить трудовое воспитание в школе, однако из-за традиционного уклона в подготовке к поступлению учащихся на следующую ступень обучения уроки труда остаются второстепенными по значимости, в том числе для руководства школ.

Идеологическое воспитание — это базовое содержание образования, которое транслируется в процессе преподавания на всех занятиях, тем не менее его приоритет очевиден даже при простом сравнении количественных показателей численности учителей предметов комплексного, всестороннего развития личности учащегося.

**Таблица 1. Прогноз потребностей педагогов
трудового обучения в 2019 году**

Ступень \ уровень обучения	Численность учеников	Численность учителей труда	Кадровые потребности в учителях труда	Дефицит
Начальная школа	105612358	53568	211225	157657
Основная средняя школа	48271362	33327	96543	63216
СШВС (старшая школа)	24143050	13538	48286	34748
Общеобразовательные вузы (бакалаврские программы и специализированные программы чжуанькэ)	30315262	0	60631	60631
Всего	208342032	100433	416685	316252

Источник: Ли Юйцян. Доклад о подготовке учителей трудового обучения. 2022. С. 296–297.

В 2019 году численность учителей по нравственному, физическому, художественному и трудовому обучению в средней школе обеих ступеней соответственно составила: 590,6 тыс., 684,2 тыс., 818,8 тыс. и 100,4 чел. [5, с. 301]. Если посмотреть на динамику численности учителей трудового воспитания (обучения) за 10 лет с 2009 по 2019 год, то в начальной школе она осталась неизменной, в средней основной школе сократилась с 40915 до 33327 чел., а в старшей школе росла ежегодно почти на 5%: с 8368 до 13538 чел. [5, с. 301–302]. В докладе о подготовке учителей трудового воспитания Ли Юйцян констатирует, что на всех ступенях образования наблюдается серьезная нехватка педагогических кадров, профессионально подготовленных для уроков трудового воспитания и владеющих теоретическими знаниями (включая знание законов и норм соблюдения охраны и безопасности труда), современными профессиональными умениями и опытом инновационной производственной деятельности, педагогическими навыками составления и реализации учебных планов уроков с учетом

психологических, умственных и физических возрастных возможностей учащихся [5]. О том, что трудовое обучение, несмотря на все принимаемые государственные документы, не получило необходимого практического развития, указывают и авторы системного компаративистского исследования, в котором приводится анализ тенденции развития образования в России и Китае [11, с. 242].

Обсуждение

В контексте актуальных аспектов переосмысления ценности трудового воспитания школьников в Китае оно рассматривается как часть истории труда, а трудовая деятельность — как основа развития интеллекта. В свою очередь, пути реализации трудового воспитания включают трудовое воспитание и подготовку учителей, трудовое самовоспитание учащихся и трудовое воспитание коллектива [12]. Тема трудового воспитания исследована с точки зрения содержания и организации технологического образования китайских школьников [13; 14], эволюции технологического образования [15], а также организации технологического образования в российских школах [11; 16].

Переосмысление ценности трудового воспитания школьников в Китае

В исследованиях технологического образования и подготовки учителей технологии в КНР отмечается, что обучение технологиям осуществляется как отдельными, так и интегративными способами, что повышает технологическую грамотность всех учащихся [17]. Программы технологического образования охватывают технологии и инжиниринг, интегрированные с наукой, IT-технологиями, трудом. Школьники посещают обязательные курсы, гарантирующие единый уровень технологической грамотности, и выбирают программы по выбору, исходя из своих интересов.

Например, в 1–9 классах в рамках технологического образования особое внимание уделяется дизайну и изготовлению изделий, в то время как в 10–12 классах особое внимание уделяется интеграции теории и практики. Часто применяемые подходы к обучению включают интегративную деятельность (исследования, разработки, проектирование), а также междисциплинарные методики (STEM, проектный и заданный подходы) [18]. Программы технологического образования в Китае реализуются как комплексно, так и по отдельности. Они воплощены в рамках интегрированных практических занятий для учащихся с 1 по 12 класс. Кроме того, технология предлагается школьникам в качестве одной из четырех предметных областей в области естественных наук, благодаря чему технологическое образование интегрировано с наукой; отдельные предметы

по общей технологии и информационным технологиям преподаются учащимся старших классов средней школы. Технологическое образование признано одной из восьми независимых областей обучения в программе старших классов средней школы в рамках общей технологии под названием «Профессиональный опыт», целью которых является расширение связи школьников с реальным «рабочим миром», чтобы помочь им найти «свои» области и подготовить их к будущей карьере. Технологическое образование в школах Китая проводится в рамках более чем одного курса и состоит из различных программ [19]. Как указано в Стандартах учебной программы по естественным наукам в начальных школах (Министерство образования, 2017)³, технология и проектная деятельность занимает 1/4 из 36 учебных часов в каждом семестре, то есть 18 учебных часов в год. Таким образом, предмет направлен на знакомство учащихся с реальным миром и позволяет объединить образовательную деятельность с темами социальной жизни или взаимодействия с природой [20].

Заключение

Концепция комплексного развития человека в китайской педагогике трансформировалась, сместились акценты в цепочке компонентов «мораль — ум — тело», а на данный момент сформировался пятикомпонентный концепт «мораль — ум — тело — красота — труд». В идеологии формирования всесторонне развитой личности в новую эпоху труд рассматривается как краеугольный камень системы пятикомпонентного воспитания, при этом подчеркиваются три основные особенности обучения, которые приобретают все большую актуальность: идеологическая, социальная и практическая (思想性、社会性、实践性). Тем не менее главной миссией обучения труду является передача правильной идеологии, поэтому в качестве учителей трудового воспитания (обучения) партийные комитеты образовательных ведомств часто выбирают пожилых педагогов и работников, из которых мало кто способен обучать современным производственным технологиям. Исправить ситуацию может включение в общенациональную программу подготовки учителей начальных и средних школ (中小学教师国家级培训计划) государственного задания, которое нацелено на обучение учителей трудового воспитания (обучения), а также на подключение к решению этой задачи общества в целом, а не только представителей профессионально-педагогического сообщества.

³ Ministry of Education China. (2017a). Curriculum standards of science in elementary schools (Chinese ed.). Retrieved from: <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201702/W020170215542129302110.pdf>

Список литературы

1. 徐海娇. 危机与重构: 劳动教育价值研究. — BEIJING BOOK CO. INC., 2020 *Сюй Хайцзяо*. Кризис и реконструкция: исследование ценности трудового воспитания. — Пекинская книжная компания. — 2020.
2. Chan J., Pun N., Selden M. Interns or workers? China's student labor regime // *The Asia-Pacific Journal*. — 2015.
3. Кульпин Э. С., Машкина О. А. Китай: истоки перемен. Образование и мировоззрение в 1980-х годах. — М.: Московский лицей, 2002. — 240 с.
4. «百家讲坛» 特别节目 «平“语”近人—习近平总书记用典. — Трибуна-форум 100 школ. Серия специальных передач «Словарь Генерального секретаря Си Цзиньпина: простой язык, сближающий людей». — URL: <https://tv.cctv.com/2018/10/05/VIDA9uLBRnixlmowjmTuaQNY181005.shtml> — Режим доступа: официальный сайт программы CCTV— Специальный ПРОЕКТ СТВ — Текст: электронный.
5. 李玉倩. 中国劳动教育教师素养发展报告 *Ли Юйцянь*. Доклад о подготовке учителей трудового обучения. — 2022. // *中国教师教育蓝皮书、中国教师教育发展报告 (2022)* — 北京: 社会科学文献出版社 (Blue Book of Teacher Education // Development Report on the Teacher Education in China (2022)). — Beijing: Social Sciences Academic Press (China). — P. 492.
6. Кузнецова В. В., Машкина О. А. Эволюция системы образования Китая. — М.: КУРС, 2023. — 264 с.
7. 教育部: “教育这十年”“1+1”系列发布会-学习网 (zust.edu.cn) Серия пресс-конференций «Десять лет образования». Формат “1+1” // 15 пресс-конференций (26.04. — 27.09.2022). — URL: zust.edu.cn. — Режим доступа: «Правительственный портал Министерства образования КНР». — Текст: электронный.
8. 中共中央 国务院 关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见 — 中华人民共和国教育部政府门户网站. — Мнения ЦК КПК и Госсовета о всестороннем усилении трудового обучения\воспитания в начальных, средних и высших учебных заведениях в новую эпоху. — URL: moe.gov.cn (дата обращения 20.03.2020). — Режим доступа: «Правительственный портал Министерства образования КНР». — Текст: электронный.
9. «大中小学劳动教育指导纲要 (试行)》主要考虑与要求 - 中国教育新闻网. — Руководящий план трудового образования в университетах, средних и начальных школах (экспериментальный проект). Основные соображения и требования // *China Education News Network*. 24.08.2021.

10. «中国教育现代化2035» Модернизация образования в Китае «China's Education Modernization 2035. — URL: http://www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367987.htm (дата обращения 23.02.2019). — Режим доступа: сайт «Веб-сайт правительства Китая». — Текст: электронный.
11. Россия — Китай: тенденции развития образования в XXI в.: Сравнительный анализ / отв. ред. В. П. Борисенков, Мэй Ханьчэн. — М.: Наука, 2019. — 662 с.
12. Си Цянцян. Продвижение реформы образования Китая через трудовое воспитание // Международный научно-исследовательский журнал. — 2021. — № 9–3 (111). — С. 63–66. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.9.111.085>
13. Хотунцев Ю. Л. Технологическое образование школьников за рубежом: Китайская Народная Республика, Республика Корея // Школа и производство. — 2021. — № 2. — С. 18–21.
14. Хотунцев Ю. Л., Шмелев В. Е., Крупская Ю. В. Технологическое образование школьников в Китайской Народной Республике // Школа и производство. — 2014. — № 2. — С. 12–17.
15. Ван Цзэ, Гу Яньцзюнь, Чжан Яньян. Эволюция технологического образования в материковом Китае с 1949 года: трудовое воспитание приходит, уходит и возвращается // Сборник материалов XXVII Международной научно-практической конференции «Современное технологическое образование» (22–23.11.2021). М.: Ассоциация технических университетов, 2021. — С. 13–33.
16. Махотин Д. А., Родичев Н. Ф., Орешкина А. К., Логвинова О. Н. Концепция предметной области «Технология» как средство модернизации содержания и технологий обучения в современной школе // Инженерное образование. — 2017. — № 21. — С. 76–82.
17. Zhong Q. Curriculum Development Based on Core Competencies: Challenges and Issues // Global Education. — 2016. — Т. 45. — № 1. — С. 3–25.
18. Gu Jianjun, Wang Jie. Technology teacher education in China // International Technology Teacher Education in the Asia-Pacific Region. — 2020. — Pp. 47–88.
19. Curriculum standards of science in elementary schools (Chinese ed.). — URL: <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201702/W020170215542129302110.pdf>. — Режим доступа: сайт «Министерство образования Китая». — Текст: электронный. 小学科学课程标
20. Руководящие принципы учебной программы для комплексных практических занятий в начальных и средних школах. — URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201710/t20171017_316616.html. — Режим доступа: сайт «Министерство образования КНР». — Текст: электронный. 教育部关于印发《中小学综合实践活动课程指导纲要》的通知

Сведения об авторах

Машкина Ольга Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры китайской филологии ИСАА МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия. ORCID ID: 0000–0001–7253–7403. E-mail: oliya-m@yandex.ru

Аринушкина Анна Александровна — доктор педагогических наук, факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия. ORCID ID: 0000–0002–1019–5564. E-mail: anna.arin@mail.ru

Ли Яньхуэй — кандидат педагогических наук, профессор Суцзяньского университета КНР, исследовательская группа по направлению «высшее (педагогическое) образование и сравнительные исследования в образовании», Суцзянь, КНР. ORCID ID: 0009–0008–6721–662X.. E-mail: liyanhui555@sina.cn

© О.А. Машкина, А.А. Аринушкина, Ли Яньхуэй, 2023 

THE CONCEPT AND PRACTICE OF LABOR TRAINING IN CHINA

O. A. MASHKINA, A. A. ARINUSHKINA, YANHUI LI

The research examines the stages in the formation of the concept of labor training in China, the content and forms of this training in school from the concept of the five inseparable components of education, the basic secondary school curriculum during the Cultural Revolution, and manual training classes under the updated doctrine of education and training to the development of labor education in the implementation of the policy “Education serves the people.” Historiographically and paradigmatically, the idea of labor training is presented in unity with moral education as a systemic component of the educational process, in which manual training classes include labor education and technical education. The authors studied the history of the development of the educational function of manual training classes in China in urban, rural, and small schools.

The authors analyzed the concepts of moral education, labor training, labor activity of schoolchildren, technical education at school, early vocational guidance for schoolchildren, industrialization of education, and the role of the family in the process of labor training. The research presents current data on the availability of manual training teachers, including from the point of view of the growing number of ungraded schools in rural areas and the structure of the content of manual training of schoolchildren.

The authors analyze the formation of the contemporary system of labor education in educational institutions of China, where work is the driver of the development of all other qualities of schoolchildren through the cultivation of morality through work; the intersection of goals of moral, mental, physical, and aesthetic education with

the goals and objects of labor education becomes the key content of the concept of comprehensive development of learners.

Keywords: education system of China; technical education for students; labor education at school; moral education; concept of labor education; vocational guidance for schoolchildren; rural and ungraded schools; labor activities; stages of concept formation of labor education in China; history of labor education.

References

1. 徐海娇. 危机与重构: 劳动教育价值研究. – BEIJING BOOK CO. INC., 2020. *Xu Haijiao*. Crisis and Reconstruction: Research on the Value of Labor Education. – BEIJING BOOK CO. INC. – 2020.
2. *Chan J., Pun N., Selden M.* Interns or workers? China's student labor regime // *The Asia-Pacific Journal*. – 2015.
3. *Kul'pin E.S., Mashkina O. A.* Kitai: istoki peremen. Obrazovanie i mirovozzrenie v 1980-kh godakh. M.: Moskovskii litsei, 2002. – 240 s.
4. 《百家讲坛》特别节目《平“语”近人—习近平总书记用典》. – Tribuna-forum 100 shkol. Seriya special'nyh peredach «Slovar' General'nogo sekretarya Si Czin'pina: prostoj yazyk, sblizhayushchij lyudej». – URL: <https://tv.cctv.com/2018/10/05/VIDA9uLBRnixlmowjmTuaQNY181005.shtml> – Rezhim dostupa: ofitsial'nyi sait programmy CCTV-Spetsial'nyi PROEKT_CTV – Tekst: elektronnyj.
5. 李玉倩. 中国劳动教育教师素养发展报告 2022. *Li Yuqian*. Development Report on the Teacher's Labor Education Quality in China (pp. 284–308). // 中国教师教育蓝皮书、中国教师教育发展报告 (2022) – 北京: 社会科学文献出版社 Blue Book of Teacher Education // Development Report on the Teacher Education in China (2022). – Beijing: Social Sciences Academic Press (China). – P. 492.
6. *Kuznetsova V. V., Mashkina O. A.* Evolyuciya sistemy obrazovaniya Kitaya. – M.: KURS, 2023. – 264 s.
7. 教育部: “教育这十年”“1+1”系列发布会-学习网 (zust.edu.cn) Seriya press-konferencij «Desyat' let obrazovaniya». Format “1+1” // 15 press-konferencij (26.04. – 27.09.2022). – URL: zust.edu.cn. – Rezhim dostupa: «Pravitel'stvennyj portal Ministerstva obrazovaniya KNR». – Tekst: elektronnyj.
8. 中共中央 国务院 关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见 – 中华人民共和国教育部政府门户网站 (moe.gov.cn). – Mneniya CK KPK i Gossoveta o vsestoronnem usilenii trudovogo obucheniya\vospitaniya v nachal'nyh, srednih i vysshih uchebnyh zavedeniyah v novuyu epohu. – URL: moe.gov.cn (data obrashcheniya

- 20.03.2020). – Rezhim dostupa: «Pravitel'stvennyj portal Ministerstva obrazovaniya KNR». – Tekst: elektronnyj.
9. «大中小学劳动教育指导纲要（试行）» 主要考虑与要求-中国教育新闻网. – Rukovodyashchij plan trudovogo obrazovaniya v universitetah, srednih i nachal'nyh shkolah (eksperimental'nyj proekt). Osnovnye soobrazheniya i trebovaniya // China Education News Network. 24.08.2021.
 10. «中国教育现代化2035» Modernizaciya obrazovaniya v Kitae “China’s Education Modernization 2035. – URL: http://www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367987.htm (data obrashcheniya 23.02.2019). – Rezhim dostupa: sajt «Veb-sajt pravitel'stva Kitaya». – Tekst: elektronnyj.
 11. Rossiya – Kitaj: tendencii razvitiya obrazovaniya v XXI v.: Sravnitel'nyj analiz / otv. red. V.P. Borisenkov, Mej Han'chen. – M.: Nauka, 2019. – 662 s.
 12. *Xi Qiangqiang*. Prodvizhenie reformy obrazovaniya Kitaya cherez trudovoe vospitanie // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. – 2021. – № 9-3 (111). – S. 63-66. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.9.111.085>
 13. *Khotuntsev Yu.L.* Tekhnologicheskoe obrazovanie shkol'nikov za rubezhom: Kitajskaya Narodnaya Respublika, Respublika Koreya // SHkola i proizvodstvo. – 2021. – № 2. – S. 18-21.
 14. *Khotuntsev Yu.L., Shmelev V.E., Krupskaya Yu.V.* Tekhnologicheskoe obrazovanie shkol'nikov v Kitajskoj Narodnoj Respublike // SHkola i proizvodstvo. – 2014. – № 2. – S. 12-17.
 15. *Van Tsze, Gu Yan'tszyuan', Chzhan Yan'yan.* Evolyuciya tekhnologicheskogo obrazovaniya v materikovom Kitae s 1949 goda: trudovoe vospitanie prihodit, uhodit i vozvrashchaetsya // Sbornik materialov XXVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Sovremennoe tekhnologicheskoe obrazovanie» (22-23.11.2021). M.: Associaciya tekhnicheskikh universitetov, 2021. – S. 13-33.
 16. *Makhotin D.A., Rodichev N.F., Oreshkina A.K., Logvinova O.N.* Konceptiya predmetnoj oblasti «Tekhnologiya» kak sredstvo modernizacii sodержaniya i tekhnologij obucheniya v sovremennoj shkole // Inzhenernoe obrazovanie. – 2017. – № 21. – S. 76-82.
 17. *Zhong Q.* Curriculum Development Based on Core Competencies: Challenges and Issues // Global Education. – 2016. – Vol. 45. – № 1. – S. 3-25.
 18. *Gu Jianjun, Wang Jie.* Technology teacher education in China // International Technology Teacher Education in the Asia-Pacific Region. – 2020. – Pp. 47-88.
 19. Curriculum standards of science in elementary schools (Chinese ed.). – URL: <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201702/>

- W020170215542129302110.pdf. — Retrieved from: Ministry of Education — China. Tekst: elektronnyj. 小学科学课程标
20. Rukovodyashchie principy uchebnoj programmy dlya kompleksnyh prakticheskikh zanyatij v nachal'nyh i srednih shkolah. — URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201710/t20171017_316616.html. — Rezhim dostupa: sajt «Ministerstvo obrazovaniya KNR». — Tekst: elektronnyj. 教育部关于印发《中小学综合实践活动课程指导纲要》的通知

About the Authors

Mashkina Olga A. — PhD in Pedagogic sciences, Associate Professor of the Chinese Philology Department, MSU Institute of Asian and African Studies, Moscow, Russia. ORCID ID: 0000-0001-7253-7403. E-mail: oliya-m@yandex.ru

Arinushkina Anna A. — Doctor of Pedagogical Sciences, Lomonosov Moscow State University, Faculty of Educational Studies, Moscow, Russia, ORCID ID: 0000-0002-1019-5564. E-mail: anna.arin@mail.ru

Yanhui Li — Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Suqian University, PRC, Member of the Research group for Higher (Teacher) Education and Comparative Studies in Education, Suqian City, China. ORCID ID: 0009-0008-6721-662X. E-mail: liyanhui555@sina.cn

© O. A. Mashkina, A. A. Arinushkina, Yanhui Li, 2023



ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ МНЕНИЕ

Н. В. ПРОВОТОРОВА

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ИНОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ГОСУДАРСТВЕННОЕ И МУНИЦИПАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ

(ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»;
e-mail: provotorova.natalija@yandex.ru)

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-3-118-133

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления к инновационной деятельности. Представлены результаты анализа понятия «инновации» и «инновационная деятельность» в сфере государственного управления, предложенные современными учеными. Показана многоаспектность исследования данных явлений. Даны авторские дефиниции исследуемых понятий.

Уделено внимание особенностям профессиональной подготовки будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления. Особый акцент сделан на исследовании их готовности к инновационной деятельности.

В публикации представлены критерии, показатели и уровни профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления.

Представлены педагогическая модель формирования профессиональной готовности к инновационной деятельности у будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления и особенности её внедрения в учебный процесс.

Процесс внедрения указанной модели в учебный процесс опирается на реализацию следующих педагогических условий: обогащение содержания предметов тематикой, направленной на формирование готовности к инновационной деятельности; расширение форм проведения теоретических и практических занятий; разработка специального курса; организация социального партнерства

вуза с учреждениями государственной власти. Описаны пути их реализации посредством совершенствования содержания учебных дисциплин; контекстного обучения; внедрения факультативного курса; организации социального партнерства.

Следующим этапом исследования является анализ результатов внедрения в учебный процесс представленной модели формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления к инновационной деятельности.

Ключевые слова: инновации в государственном управлении; инновационная деятельность; будущие госслужащие; педагогическая модель формирования профессиональной готовности; педагогические условия формирования профессиональной готовности к инновационной деятельности; особенности внедрения педагогической модели.

Введение

Внедрение инноваций в сферу государственного управления обусловлено необходимостью повышения эффективности как государственного управления в целом, так и профессиональной деятельности специалистов данной сферы, в частности.

Инновации в государственном управлении необходимо рассматривать как самостоятельный класс инновационных явлений и процессов с собственной спецификой и сферой функционирования, требующих от специалистов соответствующих практических навыков и умений, позволяющих осуществлять различные инновационные преобразования.

Профессиональная деятельность специалиста сферы государственного и муниципального управления (далее — ГМУ) в новых условиях приобретает инновационный характер тогда, когда его действия, особенности принятия управленческих решений, зависящие от его личностных способностей, образования, квалификации, профессиональных умений, определяют стратегию и тактику успешной реализации профессиональных функций и успешного государственного управления в целом.

Существующая на сегодняшний день подготовка специалистов сферы ГМУ не в полной мере формирует такие навыки, что свидетельствует о необходимости модернизации профессиональной подготовки и переподготовки специалистов сферы государственного и муниципального управления.

***Необходимость
внедрения инноваций
в сферу государственного
управления***

Теоретические основы

Решение проблемы подготовки будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления к инновационной деятельности невозможно без анализа сути структуры, особенностей инноваций и инновационной деятельности в обозначенной сфере, а также без анализа особенностей профессиональной подготовки и формирования профессиональной готовности будущих госслужащих к инновационной деятельности.

В сфере государственного и муниципального управления понятие «инновации» ученые трактуют как:

1. – «форму изменений, созданную и внедряемую ее инициатором целенаправленно в виде нового продукта или технологии» (А. С. Никитина, Е. Д. Каргина) [1, с. 181];
2. – «создание, применение и распространение новшеств, удовлетворяющих потребности человека и общества, вызывающих материальные, технологические и социальные изменения» (Н. Л. Иванова, Е. Н. Дубенкова) [2, с.39];
3. – определенную деятельность, связанную с получением новых результатов, и способов их реализации (С. Ю. Наумов, Н. С. Гегедюш, М. М. Мокеев, А. А. Подсумкова) [3];
4. – «завершенный процесс внедрения новых форм, способов и методов государственного управления в целях повышения эффективности деятельности государственных структур» (А. Е. Демиденко) [4, с. 8].

Инновации в государственном управлении

Под инновациями в государственном управлении мы понимаем «инновационную деятельность, направленную на разработку органами государственной власти новых направлений деятельности, использование принципиально новых подходов, инструментов управления, поиск эффективных и творческих решений проблем связанных с внедрением новых методов управления» [5, с. 42].

Современные ученые, в частности В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян, Л. С. Нерадовская, Т. А. Прищепа и др., рассматривают инновационную деятельность как целенаправленное введение в профессиональную деятельность различного рода новшеств [6; 7; 8].

На законодательном уровне формулировки данного термина представлены в постановлении правительства РФ от 24.07.1998 № 832 «О Концепции инновационной политики Российской Федерации на 1998–2000 годы», в основных направлениях политики Российской Федерации в области развития инновационной системы на период до 2010 года, в федеральном законе от 21 июля 2011 г. № 254-ФЗ «О внесении изменений в Федераль-

ный закон «О науке и государственной научно-технической политике», законе ЛНР от 5 мая 2018 № 226-П «О науке и государственной научно-технической политике», Федеральном законе от 16 апреля 2022 г. N 108-ФЗ «О внесении изменений в статью 12 Федерального закона «О науке и государственной научно-технической политике» и статью 8 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [9–13]. В указанных документах инновационная деятельность трактуется как принципиально новый вид деятельности (научной, организационной, технологической, коммерческой и пр.), направленной на создание или модернизацию новой продукции, технологий, услуг и обеспечивающей экономию затрат и ресурсов.

Опираясь на понимание термина «инновационная деятельность» авторитетными учеными, мы определяем данное понятие как деятельность, базирующуюся на инновационных знаниях, умениях и навыках, направленную на внедрение принципиально новых способов решения производственных задач, предполагающую нестандартный подход к их решению с целью быстрого достижения желаемого результата [14].

**Определение понятия
«инновационная
деятельность»**

Существующая на сегодняшний день подготовка специалистов сферы ГМУ не в полной мере формирует навыки и умения, способствующие успешной профессиональной деятельности в условиях инновационного государственного управления, поэтому вопросам профессионального обучения и профессиональной подготовки госслужащих в науке уделено особое внимание.

Под профессиональной подготовкой специалистов сферы государственного управления ученые понимают «приобретение образования соответствующего образовательно-квалификационного по специальности, направленной на профессиональную деятельность в органах государственного управления» (И. В. Михалева, М. А. Любимова); «процесс обучения будущего государственного гражданского служащего знаниям, умениям и навыкам, необходимым для выполнения профессиональной деятельности в рамках занимаемой должности» [15, с. 3; 16, с. 506; 17].

Современные исследователи акцентируют внимание на том, что в целом подготовка будущих специалистов сферы ГМУ основывается на получении определенной базы знаний, необходимой для выполнения профессиональных задач в регламентированных условиях. Вместе с тем ученые подчеркивают необходимость построения процесса обучения в соответствии с требованиями времени, основным из которых является профессиональная готовность к инновационной деятельности.

**Профессиональная
подготовка в условиях
инновационных
преобразований**

В изучение профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления вносят личный вклад исследователи, исследующие вопросы результативности инновационной деятельности специалистов ГМУ (В. А. Мельман), влияния инноваций в системе государственной власти на профессиональные действия госслужащих (А. С. Никитина), профессиональных компетенций госслужащих в условиях инноваций (С. В. Загороднюк и А. А. Акимов), аналитической компетентности, как основополагающего компонента профессиональной готовности в условиях инновационно-ориентированного управления (Ю. А. Кузьменко), инновационной культуры (М. В. Коновалова) [18; 1; 20; 21; 22].

**Определение уровня
профессиональной
готовности
к инновационной
деятельности будущих
специалистов сферы
государственного
и муниципального
управления**

Анализ предложенных современными исследователями определений понятия профессиональной готовности к инновационной деятельности, а также результаты собственных изысканий дают нам основание утверждать, что «профессиональная готовность будущего специалиста ГМУ к инновационной деятельности — это состояние личности, выражающееся в способности выполнения служащим функций государства, принятия социально-значимых решений, характеризующееся целостной структурой, и предполагающее умение использовать принципиально новые подходы, методы и инструменты управления» [23, с. 349].

Результаты и их обсуждение

**Педагогическая
модель формирования
профессиональной
готовности
к инновационной
деятельности будущих
специалистов сферы
государственного
и муниципального
управления.**

Уровень профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы ГМУ на различных этапах профессионального обучения мы предлагаем определять в соответствии с выделенными критериями, показателями и уровнями указанной готовности (рис. 1).

Для формирования профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления нами предложена педагогическая модель, включающая целевой, теоретико-

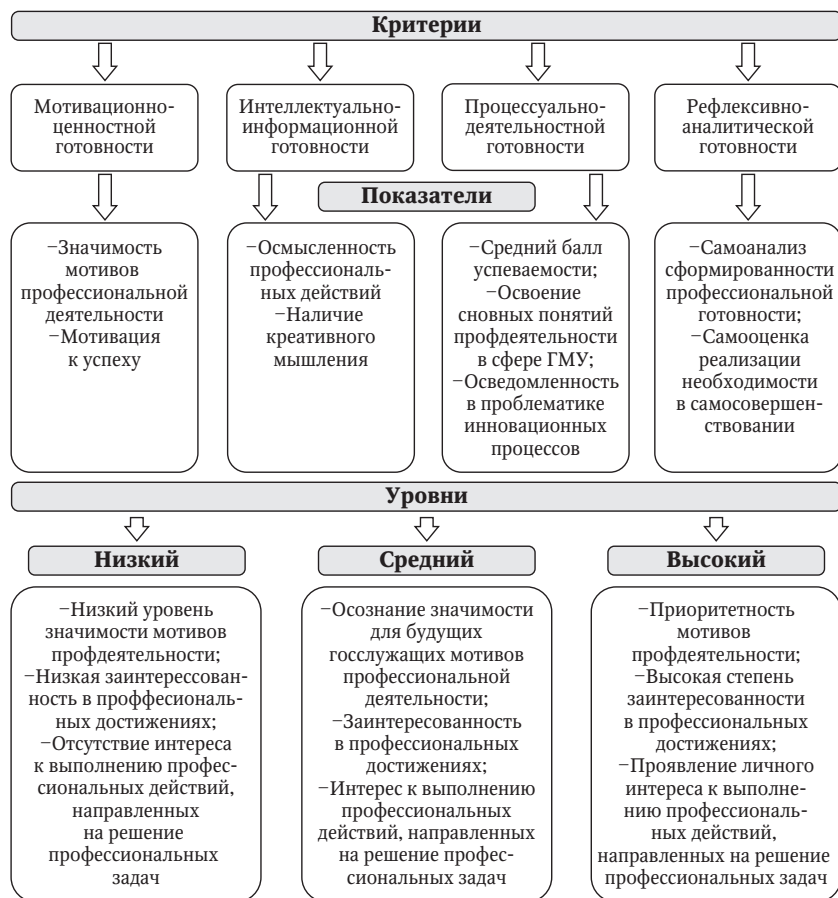


Рис. 1. Критериальная система оценки уровней сформированности профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов ГМУ

методологический, процессуально-содержательный и оценочно-результативный блоки (рис.2).

Целевой блок включает в себя цели и задачи моделируемого процесса.

Теоретико-методологический блок включает в себя описание методологических подходов, принципов и закономерностей формирования профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы ГМУ.

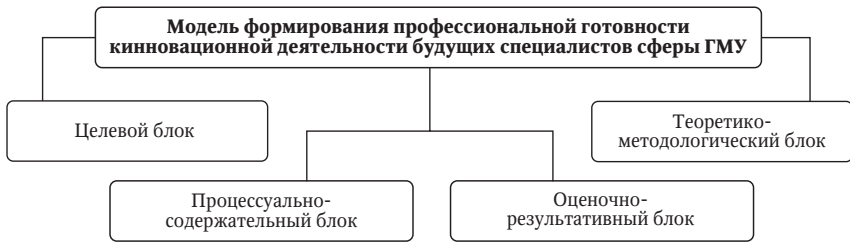


Рис. 2. Модель формирования профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы ГМУ

Процессуально-содержательный блок характеризует алгоритм действий по формированию профессиональной готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности

Оценочно-результативный блок включает анализ критериев, определяющих уровень сформированности профессиональной готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности.

В процессе формирования готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления особое внимание было уделено разработке педагогических условий, направленных на формирование указанного вида готовности и являющихся ключевыми компонентами реализации педагогической модели формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления к инновационной деятельности.

Учитывая наработки ученых по изучаемой проблематике, принципы разработки педагогических условий и требования к ним, содержание Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, Основных образовательных программ по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» (уровень бакалавриата), содержание «Справочника квалификационных требований к специальностям, направлениям подготовки, знаниям, умениям, которые необходимы для замещения должностей государственной гражданской службы с учетом области и вида профессиональной служебной деятельности государственных гражданских служащих», результаты авторских исследований, мы сформулировали педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления к инновационной деятельности.

Первое педагогическое условие — наполнение цикла профессиональной подготовки темами, направленными на подготовку будущих специалистов к инновационной деятельности.

Второе педагогическое условие — формирование готовности к инновационной деятельности будущих специалистов ГМУ с помощью включения в процесс обучения разнообразных форм теоретических и практических занятий.

Третье педагогическое условие — разработка специального курса «Организация деятельности госслужащего в условиях инновационного управления».

Четвертое педагогическое условие — организация социального партнерства вуза с учреждениями государственной власти.

Для реализации первого педагогического условия был разработан механизм, обеспечивающий наполнение содержания дисциплин учебных планов направления подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление», профиль «Государственное управление таможенными процессами», квалификация «Бакалавр» ГОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля» с тематикой, направленной на ознакомление студентов с инновациями и инновационной деятельностью в сфере государственного управления [24].

Второе педагогическое условие реализовалось в рамках учебной деятельности академического типа, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности) посредством таких форм обучения, как проблемное обучение, метод конкретных ситуаций, игровые методы обучения (деловые и ролевые игры) и пр.

Третьим условием формирования профессиональной готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности явилась разработка факультативного курса «Организация деятельности госслужащего в условиях инновационного управления» для студентов четвертого курса направления подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление».

Разработанный курс ориентирован на формирование всех компонентов профессиональной готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности, овладение системой знаний, умений и навыков, обеспечивающих исследуемую готовность.

Курс представлен двумя модулями и десятью темами.

Первый модуль представлен тремя темами; в модуле — три лекции, три практических работы, двенадцать часов выделено на самостоятельную

Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления к инновационной деятельности

работу студентов. Второй модуль включает семь тем, в нем — семь лекций и семь практических работ, двадцать часов выделяется на самостоятельную работу.

Последнее педагогическое условие осуществлялось посредством организации социального партнерства университета с учреждениями государственной власти в рамках учебной научной и социально-гуманитарной работы посредством совместного проведения лекций, семинарских занятий, научных конференций, круглых столов, тренингов, мастер-классов и др.

Реализация педагогической модели обеспечивает формирование мотивационно-ценностного, интеллектуально-информационного, процессуально-деятельностного, рефлексивно-аналитического компонентов профессиональной готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности.

Заключение

Подводя итоги, отметим, что в статье представлены особенности формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления, предложены авторские дефиниции понятий «инновации в государственном управлении», «инновационная деятельность» и «профессиональная готовность будущего специалиста ГМУ к инновационной деятельности», а также представлена модель формирования профессиональной готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности и пути её реализации.

В заключение отметим, что выполненное исследование раскрывает некоторые аспекты проблемы формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы ГМУ к инновационной деятельности. К перспективным направлениям дальнейших научных разработок относим изучение специфики реализации государственными гражданскими служащими других аспектов профессиональной деятельности в условиях инновационного управления.

Список литературы

1. *Никитина А. С., Каргина Е. Д.* Инновации в кадровом резерве на государственной службе: возможности внедрения и готовность к исполнению // Вопросы управления. — 2016. — № 3 (21). — С. 180–187.
2. *Иванова Н. Л., Дубенкова Е. Н.* Внедрение инноваций в сфере государственного управления: проблемы и факторы // Вопросы управления. — 2014. — № 4 (10). — С. 33–44.

3. Система государственного управления: учебное пособие / С. Ю. Наумов, Н. С. Гегедюш, М. М. Мокеев, А. А. Подсумкова. — М: Форум/ — 2010. — 302 с.
4. Деменко А. Е. Разработка механизма внедрения инноваций в сфере государственного управления: спец. 08.00.05. «Экономика и управление народным хозяйством»: автореф. на соиск. степ.канд. экон. наук. — СПб. — 2015. — 29с.
5. Провоторова Н. В. Особенности инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования). — 2021. — № 1 (55). — С. 4145.
6. Нерадовская Л. С. К вопросу определения сущности и содержания понятия «инновационная компетентность» учителя общеобразовательного учреждения/ Л. С. Нерадовская // Вестник ТГГПУ. 2010. № 3 (21). С. 228–231.
7. Лазарев В. С., Мартиросян Б. П. Нормативный подход к оценке инновационной деятельности школы // Педагогика. — 2003. — № 3. — С. 17–25.
8. Прищена Т. А. Развитие готовности педагога к инновационной деятельности на основе обогащающей образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования: спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования»: дис. ... канд. пед. наук. Томск. — 2010. — 210 с.
9. О Концепции инновационной политики Российской Федерации на 1998–2000 годы: постановление Правительства РФ от 24 июля 1998 г. № 832. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/179112/paragraph/117:0> (дата обращения: 10.01.21). — Режим доступа: сайт «Система ГАРАНТ». — Текст: электронный.
10. Основные направления политики Российской Федерации в области развития инновационной системы на период до 2010 года от 5 августа 2005 г. N 2473п-П7. URL: <https://elementy.ru/library9/r2473.htm> (дата обращения: 08.01.21). — Режим доступа: сайт «ЭЛЕМЕНТЫ». — Текст: электронный.
11. О внесении изменений в статью 12 Федерального закона «О науке и государственной научно-технической политике» и статью 8 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон от 16 апреля 2022 г. N 108-ФЗ. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/404488106/paragraph/1:0> (дата обращения: 03.01.21). — Режим доступа: сайт «Система ГАРАНТ». — Текст: электронный.

12. О внесении изменений в Федеральный закон «О науке и государственной научно-технической политике»: Федеральный закон от 21 июля 2011 г. N 254-ФЗ. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/12188178/paragraph/1:0> (дата обращения: 03.01.21). — Режим доступа: сайт «Система ГАРАНТ». — Текст: электронный.
13. Об образовании: Закон Луганской Народной Республики от 30.09.2016 № 128-II (с изменениями, внесенными законами Луганской Народной Республики от 10.11.2017 № 193-II, от 14.03.2018 № 214-II, от 13.12.2019 № 119-III, от 12.03.2020 № 144-III). — URL: <https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/3606/> (дата обращения: 03.01.21). — Режим доступа: сайт «Народный Совет Луганской Народной Республики». — Текст: электронный.
14. Провоторова Н. В. Особенности профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности // «Гуманитарные исследования Центральной России» — Журнал Липецкого государственного педагогического университета имени П. П. Семенова-Тян-Шанского». — 2020. — № 4 (17). — С. 54–62.
15. Михалёва И. В., Любимова М. А. Профессиональная подготовка государственного служащего как показатель эффективного прохождения государственной службы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 5 (май). С. 131–136.
16. Черепанов В. В., Иванов В. П. Основы государственной и кадровой политики. — М.: ЮНИТИ-ДАНА. — Закон и право/ — 2007. — 493 с.
17. Провоторова Н. В. Профессиональная подготовка будущих специалистов сферы государственного управления как психолого-педагогическая проблема // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2021. — Т. 27. — № 1. — С. 138–142.
18. Мельман В. О. Психологічні аспекти професійної діяльності державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування // Теорія та практика державного управління. — 2017. — Вип. 4. — С.166–170
19. Акімов О. О. Професійна діяльність державних службовців в умовах євроінтеграції України: питання формування психологічної готовності. — Київ: Центр учбової літератури/ — 2014. — 176 с.
20. Загороднюк С. О. Компетенції державного службовця як основа психологічної готовності до професійної діяльності у євроінтеграційних умовах // «Ефективність державного управління» Збірник наукових праць. 2013. Вип.36. С. 277–286.
21. Кузьменко Ю. О. Умови формування готовності державних службовців до аналітичної діяльності в системі післядипломної освіти // Держав-

- не будівництво. 2014. № 1. URL: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2014-1/doc/3/02.pdf> (дата обращения 02.02.2020). — Режим доступа: сайт «Харківський регіональний інститут державного управління» — Текст: електронний.
22. Коновалова М. В. Інноваційність у державній службі як чинник розвитку національної інноваційної системи України // Вісник Національної академії державного управління. 2012. № 3. С. 96–103.
 23. Провоторова Н. В. Анализ современной практики формирования готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления // Вопросы журналистики, педагогики и языкознания. — 2021. — Том 40. — № 3. — С. 347–357.
 24. Провоторова Н. В. Практика внедрения педагогической модели формирования профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления // Ценностные приоритеты образования в XXI веке: Инновационные процессы в профессиональном образовании. Актуальные тенденции развития дополнительного педагогического образования: материалы научно-практической конференции. — Луганск. — 2022. — С. 25–33.

Сведения об авторе

Провоторова Наталия Викторовна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, Россия, ORCID 0000-0002-4597-0903. E-mail: provotorova.natalija@yandex.ru

© Н. В. Провоторова, 2023



PROFESSIONAL READINESS FOR INNOVATIVE ACTIVITY: STATE AND MUNICIPAL MANAGEMENT

N. V. PROVOTOROVA

The research focuses on the problem of the formation of professional readiness for innovative activity of future specialists in the field of public and municipal administration. The results of the analysis of the concepts of “innovation” and “innovative activity” in the field of public administration, proposed by scientists, are presented. The author shows the multidimensional nature of the studying of these phenomena and provides the author’s definitions of the studied concepts.

Attention is paid to the peculiarities of professional training of future specialists in the field of public and municipal administration. Special emphasis is placed on studying readiness for innovation.

The publication presents the criteria of professional readiness for innovative activity of future specialists in the field of public and municipal administration. Based on the selected criteria, the author characterizes indicators and levels of this professional readiness.

The author presents a pedagogical model of the formation of professional readiness for innovative activity of future specialists in the sphere of state and municipal administration, including target, theoretical and methodological, procedural and substantive and evaluative and effective blocks. The characteristics of these components are given.

The process of introducing this model in the educational process is based on the implementation of the following pedagogical conditions: enriching the content of subjects with topics aimed at preparing specialists for innovation; expanding the range of opportunities for students to form their readiness for innovation through a variety of forms of theoretical and practical classes; development of a special course; organization of social partnership of the university with public authorities. The ways of their implementation are described by filling the content of academic disciplines, contextual learning, introduction of an optional course, and organization of social partnership.

The further stage of the research is the introduction of the presented model of the formation of professional readiness for innovative activities of future specialists in the field of public and municipal administration in the educational process.

Keywords: innovations in public administration; innovative activity; future civil servants; pedagogical model of the formation of professional readiness; pedagogical conditions for the formation of professional readiness for innovation; features of the implementation of the pedagogical model.

References

1. *Nikitina A. S., Kargina E. D.* Innovatsii v kadrovom rezerve na gosudarstvennoi sluzhbe: vozmozhnosti vnedreniya i gotovnost' k ispolneniyu // *Voprosy upravleniya*. – 2016. – № 3 (21). – S. 180–187.
2. *Ivanova N. L., Dubenkova E. N.* Vnedrenie innovatsii v sfere gosudarstvennogo upravleniya: problemy i faktory // *Voprosy upravleniya*. – 2014. – № 4 (10). – S. 33–44.
3. *Sistema gosudarstvennogo upravleniya: uchebnoe posobie / S. Yu. Naumov, N. S. Gegedyush, M. M. Mokeev, A. A. Podsumkova*. – M: Forum/ – 2010. – 302 с.
4. *Demenko A. E.* Razrabotka mekhanizma vnedreniya innovatsii v sfere gosudarstvennogo upravleniya: spets. 08.00.05. «*Ekonomika i upravlenie narodnym khozyaistvom*»: avtoref. na soisk. step.kand. ekon. nauk. – SPb. – 2015. – 29 s.

5. *Provotorova N. V.* Osobennosti innovatsionnoi deyatel'nosti budushchikh spetsialistov sfery gosudarstvennogo upravleniya // *Izvestiya Baltiiskoi gosudarstvennoi akademii rybopromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskie nauki (teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya)*. – 2021. – № 1 (55). – S. 4145.
6. *Neradovskaya L. S.* K voprosu opredeleniya sushchnosti i sodержaniya ponyatiya «innovatsionnaya kompetentnost'» uchitelya obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya/ L. S. Neradovskaya. *Vestnik TGGPU*. 2010. № 3 (21). pp. 228–231.
7. *Lazarev V. S., Martirosyan B. P.* Normativnyi podkhod k otsenke innovatsionnoi deyatel'nosti shkoly // *Pedagogika*. – 2003. – № 3. – S. 17–25.
8. *Prishchepa T. A.* Razvitie gotovnosti pedagoga k innovatsionnoi deyatel'nosti na osnove obogashchayushchei obrazovatel'noi sredy v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: spets. 13.00.08. «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya»: dis. ... kand. ped. nauk. Tomsk. – 2010. – 210 s.
9. O Kontseptsii innovatsionnoy politiki Rossiyskoy Federatsii na 1998–2000 gody: postanovlenie Pravitel'stva RF ot 24 iyulya 1998 g. № 832. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/179112/paragraph/117:0> (Accessed: 10.01.21). – Rezhim dostupa: sayt «Sistema GARANT». – Tekst: elektronnyy.
10. Osnovnye napravleniya politiki Rossiyskoy Federatsii v oblasti razvitiya innovatsionnoy sistemy na period do 2010 goda ot 5 avgusta 2005 g. N 2473p-P7. URL: <https://elementy.ru/library9/r2473.htm> (Accessed: 08.01.21). – Rezhim dostupa: sayt «ELEMENTY». – Tekst: elektronnyy.
11. O vnesenii izmeneniy v stat'yu 12 Federal'nogo zakona «O nauke i gosudarstvennoy nauchno-tekhnicheskoy politike» i stat'yu 8 Federal'nogo zakona «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii»: Federal'nyy zakon ot 16 aprelya 2022 g. N 108-FZ. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/404488106/paragraph/1:0> (data obrashcheniya: 03.01.21). – Rezhim dostupa: sayt «Sistema GARANT». – Tekst: elektronnyy.
12. O vnesenii izmeneniy v Federal'nyy zakon «O nauke i gosudarstvennoynauchno-tekhnicheskoy politike»: Federal'nyy zakon ot 21 iyulya 2011 g. N 254-FZ. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/12188178/paragraph/1:0> (Accessed: 03.01.21). – Rezhim dostupa: sayt «Sistema GARANT». – Tekst: elektronnyy.
13. Ob obrazovanii: Zakon Luganskoj Narodnoy Respubliki ot 30.09.2016 № 128-II (s izmeneniyami, vnesennymi zakonami Luganskoj Narodnoy Respubliki ot 10.11.2017 № 193-II, ot 14.03.2018 № 214-II, ot 13.12.2019 № 119-III, ot 12.03.2020 № 144-III). – URL: <https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/3606/> (Accessed: 03.01.21). – Rezhim

- dostupa: sayt «Narodnyy Sovet Luganskoj Narodnoy Respubliki. — Tekst: elektronnyy.
14. *Provotorova N. V.* Osobennosti professional'noi gotovnosti budushchikh spetsialistov sfery gosudarstvennogo upravleniya k innovatsionnoi deyatel'nosti // «Gumanitarnye issledovaniya Tsentral'noi Rossii» — Zhurnal Lipetskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni P. P. Semenova-Tyan-Shanskogo». — 2020. — № 4 (17). — S. 54–62.
 15. Mikhaleva I. V., Lyubimova M. A. Professional'naya podgotovka gosudarstvennogo sluzhashchego kak pokazatel' effektivnogo prokhozheniya gosudarstvennoy sluzhby. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept»*. 2016. № 5 (may). pp. 131–136.
 16. *Cherepanov V. V., Ivanov V. P.* Osnovy gosudarstvennoi i kadrovoy politiki. — M.: YuNITI-DANA. — Zakon i pravo/ — 2007. — 493 s.
 17. *Provotorova N. V.* Professional'naya podgotovka budushchikh spetsialistov sfery gosudarstvennogo upravleniya kak psikhologo-pedagogicheskaya problema // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. — 2021. — T. 27. — № 1. — S. 138–142.
 18. *Mel'man V. O.* Psikhologichni aspekti profesiinoi diyal'nosti derzhavnikh sluzhbovtziv ta posadovikh osib mistsevoogo samovyraduvannya // Teoriya ta praktika derzhavnogo upravlinnya. — 2017. — Vip. 4. — S.166–170
 19. *Akimov O. O.* Profesiina diyal'nist' derzhavnikh sluzhbovtziv v umovakh evrointegratsii Ukraïni: pitannya formuvannya psikhologichnoi gotovnosti. — Kiïv: Tsentri uchbovoi literaturi/ — 2014. — 176 s.
 20. Zagorodnyuk S. O. Kompetentsii derzhavnogo sluzhbovtziva yak osnova psikhologichnoi gotovnosti do profesiinoi diyal'nosti u evrointegratsiynikh umovakh. «*Efektivnist' derzhavnogo upravlinnya*» Zbirnik naukovikh prats'. 2013. Vip.36. pp. 277–286.
 21. Kuz'menko Yu. O. Umovi formuvannya gotovnosti derzhavnikh sluzhbovtziv do analitichnoi diyal'nosti v sistemi pislyadiplomnoi osviti. *Derzhavne budivnitstvo*. 2014. № 1. URL: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2014-1/doc/3/02.pdf> (Accessed: 02.02.2020) — Rezhim dostupa: sayt «Kharkivs'kiy regional'niy institut derzhavnogo upravlinnya» — Tekst: elektronnyy.
 22. Konovalova M. V. Innovatsiynist' u derzhavniy sluzhbi yak chinnik rozvitku natsional'noi innovatsiynoi sistemi Ukraïni. *Visnik Natsional'noi akademii derzhavnogo upravlinnya*. 2012. № 3. pp. 96–103.
 23. *Provotorova N. V.* Analiz sroemennoi praktiki formirovaniya gotovnosti k innovatsionnoi deyatel'nosti budushchikh spetsialistov sfery gosudarstvennogo upravleniya // Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki i yazykoznavaniya. — 2021. — Tom 40. — № 3. — S. 347–357.

24. *Provotorova N. V.* Praktika vnedreniya pedagogicheskoi modeli formirovaniya professional'noi gotovnosti k innovatsionnoi deyatel'nosti budushchikh spetsialistov sfery gosudarstvennogo i munitsipal'nogo upravleniya // Tsennostnye priority obrazovaniya v XXI veke: Innovatsionnye protsessy v professional'nom obrazovanii. Aktual'nye tendentsii razvitiya dopolnitel'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya: materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii. – Lugansk. – 2022. – S. 25–33.

About the Author

Provotorova Nataliia V. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, “Lugansk State Pedagogical University”, Lugansk, Russia, ORCID 0000–0002–4597–0903. E-mail: *provotorova.natalija@yandex.ru*

© N. V. Provotorova, 2023



ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ МНЕНИЕ

Р. А. САФАРАЛИЕВА

КОРРЕКЦИЯ САМООЦЕНКИ РЕБЕНКА: ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОНЛАЙН-ВЕБИНАРОВ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

(МАДОУ «Детский сад № 30 «Кораблик»;
e-mail: roza.safaraliev@yandex.ru)

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-3-134-149

В статье обращено внимание на необходимость развития педагогической компетентности родителей в отношении целенаправленного формирования и коррекции самооценки у ребенка в семье.

Цель — проанализировать особенности организации онлайн-вебинаров для родителей в целях помощи им в процессе формирования самооценки ребенка старшего дошкольного возраста в условиях семьи.

Предложен цикл информационно-просветительских педагогически направленных онлайн-вебинаров для родителей под общим названием «В моей семье гармония», цель которого заключается в формировании педагогической компетенции родителей, а его стержнем стал принцип взаимодействия, что отражено как в задачах и содержании онлайн-вебинаров, так и в стиле ведения группы, когда педагог выступает реальной моделью общения для участников.

Разработанный цикл онлайн-вебинаров предусматривает различные направления и формы работы с родителями детей старшего дошкольного возраста группы риска неправильного формирования самооценки: информационные сообщения, дискуссии; выполнение домашних заданий по самостоятельной проработке теоретического и практического материала после каждого онлайн-вебинара. Содержание курса онлайн-вебинаров основывается на теоретической почве исследований влияния характера отношений родителей с ребенком на личностное формирование самооценки последнего, а также эмпирически выявленных закономерностях и связях исследуемых феноменов.

В основу онлайн-вебинаров были положены принципы эмоциональной искренности и открытости, информированности и конфиденциальности; баланса комфорта и дискомфорта. В содержание курса были включены вопросы и упражнения, которые рассчитаны на самораскрытие родителей, осознание ими своих личностных качеств и уровня их самооценки.

Ключевые слова: самооценка; самооценка детей дошкольного возраста; адекватность самооценки; формирование самооценки; детско-родительские отношения; воспитание детей дошкольного возраста; педагогические условия; семейные отношения; воспитательный процесс; онлайн-вебинар.

Введение

С целью соблюдения формата современной личностно-ориентированной образовательной парадигмы все большее значение приобретают вопросы формирования у подрастающего поколения адекватных субъективных личностных качеств, в частности адекватной самооценки. Прибегнув к изучению передового психолого-педагогического опыта по вопросам самооценки личности, мы выявили, что категория «самооценка» имеет на сегодня достаточно много определений и каждое из них трактует ее несколько по-своему.

На сегодняшний день многие ученые рассматривают категорию «самооценка» как систему представлений человека о себе. Как правило, она формируется еще в дошкольном возрасте на основании сравнения ребенком себя с окружающими людьми [1]. При этом существуют разные определения понятия «самооценка», разные мнения исследователей по вопросам определения ее видов, структурных компонентов и других вопросов, связанных с ее обоснованием. О сложности и неоднозначности данного термина свидетельствуют различия в его основополагающей категории, к которым принято относить: «личностное образование», «ядро индивидуальности личности», «элемент самосознания», «комплекс проявлений личности» [2].

Среди всех факторов, влияющих на воспитание ребенка от рождения до взрослой жизни, семья и педагоги играют ключевую роль. Однако, в связи с глубокими потрясениями, затрагивающими как семью, так и традиционную учебно-воспитательную среду, возрастает путаница в отношении их соответствующих обязанностей. И тем и другим часто не хватает опоры, особенно перед лицом таких проблем, как альтернативные модели, предлагаемые средствами массовой информации, или сложные

***Категория
«самооценка» как
система представлений
человека о себе***

социальные явления, такие как социальная изоляция, маргинализация или насилие.

Дошкольный возраст является активным этапом осознания ребенком себя, своих потребностей, мотивов поведения, деятельности и общения. И если в раннем детстве наблюдается формирование зачатков самооценки ребенка, то уже у старшего дошкольника формируется отношение к себе и окружающему миру. Характер оценки окружающими поведения и способностей ребенка в первые годы его жизни откладывает отпечаток на всю его дальнейшую жизнь. В связи с чем этот процесс требует профессионального руководства и внимательного отношения к ребенку [3].

Первые люди, с которыми сталкивается ребенок — его родители, братья и сестры, другие родственники. Затем наступает очередь педагогов детского сада и учителей. Именно семья, по мнению большинства отечественных и зарубежных исследователей, является естественным институтом формирования личности ребенка. Ведь в семье происходит усвоение первичных социальных правил и норм, становление системы ценностных установок, от родителей ребенок перенимает манеру поведения, учится жить в окружающем мире, строить общение, взаимодействовать с другими людьми [4; 5].

Методология и методы исследования

Цель исследования: формирование благоприятных условий для повышения самооценки ребенка в семье.

Задачи исследования:

1. Уточнить педагогические условия для формирования самооценки ребенка.
2. Раскрыть роль детско-родительских отношений в формировании самооценки ребенка старшего дошкольного возраста.
3. Охарактеризовать разработанный курс онлайн-вебинаров, направленный на оптимизацию детско-родительских отношений, влияющих на адекватность самооценки ребенка.

В исследовании использованы теоретические методы (анализ научной литературы), эмпирические методы (лекции, диалоги, беседы, тренинг с помощью онлайн-вебинаров). Были проанализированы наиболее эффективные направления формирования самооценки ребенка старшего дошкольного возраста.

На основе выявленных условий формирования самооценки ребенка старшего дошкольного возраста разработан курс онлайн-вебинаров, направленный на оптимизацию детско-родительских отношений, влияющих

на адекватность самооценки ребенка. Методологическим основанием данной работы явилось положение о воспитании как целостном педагогическом процессе, в котором совместные усилия педагога и семьи — это активное целенаправленное взаимодействие. В качестве методов исследования использованы теоретический анализ научной литературы, эмпирические методы (диагностические беседы, тренинг).

Были проанализированы наиболее эффективные направления формирования самооценки ребенка старшего дошкольного возраста. На базе выявленной роли детско-родительских отношений в формировании самооценки ребенка старшего дошкольного возраста разработан курс онлайн-вебинаров, направленный на оптимизацию детско-родительских отношений, влияющих на формирование адекватной самооценки ребенка.

***Курс онлайн-вебинаров,
направленный
на оптимизацию
детско-родительских
отношений, влияющих
на адекватность
самооценки ребенка***

Результаты исследования и их обсуждение

Глубокие изменения в современном обществе, а также процессы социальных изменений в системе образования, в последние десятилетия оказали огромное влияние на традиционную структуру семьи. Несомненно, что в настоящее время ни семья, ни образовательные учреждения сами по себе не способны передать молодым людям все знания, навыки и ценности, необходимые им для успешной интеграции в общество. В результате растет путаница в отношении соответствующих ролей, которые должны играть родители и педагоги. Они склонны обвинять друг друга в том, что делается не все, что необходимо для обучения детей. Никто не оспаривает тот факт, что у обеих сторон есть обязанности, но в изменяющихся социальных, экономических и культурных условиях меняется и распределение задач, и то, как каждый человек воспринимает эти обязанности. Соответствующее влияние родителей и школы также варьируется от одной страны к другой, в соответствии с различными культурами, традициями и религиями [6].

Владение психологом, педагогом, родителями знаниями об особенностях самооценки ребенка помогает им правильно организовать совместный педагогический процесс, вводить детей в различные виды деятельности, формировать учебную деятельность.

Специально организованное развитие ребенка, в противовес стихийному, происходит в результате преднамеренного воздействия педагога, психолога, родителей, других участников образовательно-воспитательного

**Создание
благоприятных условий
для формирования
адекватной самооценки
ребенка**

процесса на ребенка с целью формирования у него адекватной самооценки. Создание благоприятных условий для формирования адекватной самооценки ребенка связано с соблюдением ряда направлений, среди которых современная психолого-педагогическая наука выделяет следующие:

- предъявлять требования, адекватные уровню саморазвития, саморегуляции, самовоспитания и уже частично сформированной самооценки ребенка, то есть требования должны соответствовать индивидуальной программе развития ребенка;
- организовывать систематически совместную деятельность детей, которая предусматривает важность общего дела группы, а также каждого участника отдельно;
- организовать процесс оценки деятельности на основе рефлексивного подхода, то есть дети должны научиться анализировать собственные достижения и делать соответствующие выводы;
- к процедуре оценивания необходимо привлекать всех участников образовательного процесса (учителей, детей, родителей);
- оказывать помощь детям в поиске различных дополнительных источников для дальнейшего развития [3].

**Влияние
отношений в диаде
«родитель – ребенок»
на формирование
адекватной самооценки
ребенка**

Следует отметить, что немногие родители понимают важность адекватности как собственной самооценки, так и правильного отношения в диаде «родитель-ребенок» на формирование адекватной самооценки последнего. Это обусловлено, прежде всего, теми общественными изменениями, которые произошли в нашей стране в последние десятилетия.

Негативные общественные явления, в частности политическая и социальная нестабильность, неопределенность будущего и т.п., усилили социальную дезадаптацию людей. Значительной трансформации подверглись и общественные ценности. В частности, произошла девальвация семьи в общественном сознании. В тех условиях, когда иерархия общечеловеческих ценностей в общественном и индивидуальном сознании существенно меняется, процесс личностного развития ребенка испытывает непоправимые негативные отклонения. В то же время в меняющихся социально-экономических условиях наблюдается обострение асоциальных явлений, истоки которых берут свое начало в семье: жестокое обращение с детьми, социальное сиротство, детская преступность, наркомания, безнадзорность, насилие в семье и другие [7].

Современное положение семьи и социально-демографическое развитие свидетельствуют о следующих негативных тенденциях: увеличение количества разводов и неполных семей, уменьшение количества семей с двумя и более детьми, разрушение традиционной структуры семьи. Во многих случаях причиной таких негативных явлений и тенденций являются конфликтные дисгармоничные отношения между родителями, отсутствие у молодежи позитивной модели семейной жизни и семейных ценностей, четкого представления о семье как о социальной системе, что предполагает не только наличие чувств, отношений, но и выполнение определенных ролей, значительную меру ответственности [8].

Особое значение для развития семьи приобретают отношения супругов на этапе появления и воспитания детей, отношения, которые опосредуются необходимостью заботы о ребенке, осуществлением воспитательной функции. Родители стараются дисциплинировать детей для их же блага. Однако многие дисциплинарные и исправительные меры наносят непоправимый ущерб или негативно сказываются на самооценке ребенка. В таких условиях исследования вопроса формирования гармоничных отношений родителей как фактора личностного развития ребенка и формирования у него адекватной самооценки является более чем актуальной и важной задачей общества и государства, решение которой позволит создать надежные предпосылки для сохранения крепкой семьи, а также будет способствовать предотвращению отклонений в личностном развитии детей [9].

На сегодня накоплен значительный эмпирический материал по проблемам брачно-семейного и детско-родительского взаимодействия. Отечественные и зарубежные ученые подчеркивают важность исследования проблем и развития семьи как целостного системного феномена (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, В. С. Мерлин и др.). Предлагается рассматривать семейное взаимодействие как развивающееся в трех подсистемах (система супружеских отношений, детско-родительских отношений и сиблингового взаимодействия). Главный акцент при этом, как правило, делается на детско-родительских взаимоотношениях. Однако, несмотря на значительный опыт системного исследования феномена семьи, проблема непосредственного влияния характера отношений родителей на личностное развитие ребенка и формирование его самооценки не нашла достаточного освещения в научной литературе.

Формирование гармоничных отношений родителей как фактора личностного развития ребенка и формирования у него адекватной самооценки

Недостаточно решенными пока остаются вопросы, связанные, в частности, с пониманием роли гармоничных отношений супругов для развития личности ребенка. Актуальным является вопрос практических форм и методов оказания поддержки семьям по формированию здоровой психолого-педагогической атмосферы, по проведению просветительской и коррекционной работы с родителями с целью гармонизации детско-родительских отношений и нормализации воспитательных функций родителей в ракурсе их влияния на формирование адекватной самооценки у ребенка старшего дошкольного возраста.

***Проблема
взаимодействия
дошкольного учебного
заведения с семьей***

Проблема взаимодействия дошкольного учебного заведения с семьей на сегодняшний день остается актуальной, приобретая порой довольно обостренный характер. Сегодня в образовательных дошкольных учреждениях родителям оказывают доступную психолого-педагогическую поддержку в деле воспитания ребенка. Однако имеющиеся алгоритмы и технологии поддержки родителей не всегда адаптированы к современному миру, не в полной мере отвечают требованиям развития информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и поэтому не столь результативны, как ожидается. В связи с чем требуется адаптация существующих методов и направлений психолого-педагогического сопровождения воспитания детей дошкольного возраста в кругу семьи.

Одно из самых больших влияний ИКТ на общество является то, что они стали инструментом коммуникации в современном обществе. Педагоги дошкольного образовательного учреждения должны использовать это направление для взаимодействия с родителями при рассмотрении вопросов коррекционных воздействий на процесс воспитания детей. Одним из таких направлений является проведение онлайн-вебинаров.

Онлайн-вебинар (англ. Web — сеть, паутина) — интерактивное учебное занятие, проходящее в компьютерной сети в режиме онлайн, в ходе которого слушатели выступают с докладами, задают вопросы, участвуют в обсуждении, дискутируют [10]. Такая форма работы наиболее востребована, поскольку проведение онлайн-вебинаров является современной технологией обучения и общения, не требует значительных затрат времени для участников и позволяет в значительной мере реализовать задачи информационно-просветительского направления, что особенно важно в период карантинных ограничений и дефицита личного времени.

Влияние, осуществляемое по отношению к родителям, предполагает расширение возможности положительного влияния на воспитательный процесс и приобретение ими важных навыков, которые родители в послед-

ствии непосредственно используют в рамках структурированного цикла воспитания [1].

Исходя из принципа системности, мы предположили, что повышение уровня осведомленности родителей относительно сферы их собственных отношений, углубление их представлений об имеющихся способах гармонизации детско-родительских взаимоотношений отразятся на динамике личностного развития детей, в частности на уровне их самооценки. Именно поэтому в фокусе оказания психологической помощи и формирующего влияния на отношения родителей возникла необходимость разработки курса информационно-просветительских онлайн-вебинаров «В моей семье гармония» для родителей детей старшего дошкольного возраста с целью гармонизации их отношений и обеспечения положительного влияния на развитие самооценки ребенка [3].

В основу работы по гармонизации отношений детей и родителей были положены следующие принципы: эмоциональной искренности и открытости, информированности и конфиденциальности [12], которые были дополнены нами в соответствии с видением специфики данного исследования: добровольного участия родителей в онлайн-вебинарах и в процессе выполнения домашнего задания. Мы исходили из того, что для эффективных перемен родители должны быть внутренне заинтересованы в осознании и трансформации семейных взаимоотношений, организации самодиагностики. Для реализации этого принципа в содержание курса были включены вопросы и упражнения, которые были рассчитаны на самораскрытие родителей, осознание ими своих личностных качеств и качеств их детей [5].

Стержнем онлайн-вебинаров «В моей семье гармония», разработанных нами для ДОО г. Корсаков, стал принцип взаимодействия, что было отражено как в заданиях и содержании онлайн-вебинаров, так и в стиле ведения группы, когда педагог выступал реальной моделью общения для участников. И главное — направленность на использование результатов тренинга — в жизни реализовалась благодаря тому, что в содержании курса онлайн-вебинаров были представлены прежде всего реальные ситуации супружеского и детско-родительского взаимодействия.

Разработанный нами курс онлайн-вебинаров базируется на структурно-динамической модели личностного развития ребенка дошкольного возраста в семье с гармоничными и дисгармоничными отношениями и описывает основные направления связей между этими двумя исследуемыми феноменами.

***Разработка
и апробация курса
информационно-
просветительских
онлайн-вебинаров
«В моей семье
гармония» для
родителей детей
старшего дошкольного
возраста***

В нашем исследовании приняли участие 45 человек, из них 24 матери и 21 отец (из 20 полных семей и 5 семей с одним из родителей).

Основная цель использования курса онлайн-вебинаров «В моей семье гармония» заключается в гармонизации отношений родителей между собой и с детьми, что в свою очередь будет способствовать личностному развитию детей, в том числе формированию у них адекватной самооценки. Цель данного курса онлайн-вебинаров конкретизируется в таких задачах:

- 1) приобретение родителями знаний в области педагогики, семейного общения и взаимодействия, гармоничных отношений как основы для создания благоприятных условий развития личности ребенка;
- 2) достижение сбалансированности отношений родителей в континууме автономность-зависимость, адекватного и наиболее полного раскрытия себя и других как субъектов педагогического взаимодействия;
- 3) осознание и коррекция представлений родителей (особенно стереотипизированных) о семейных ролях, содействие гибкости семейных ролей;
- 4) отработка механизмов наладки достаточной степени эмпатической наполненности отношений супругов и диады родитель-ребенок;
- 5) осознание родителями собственных ценностных ориентаций, развитие согласованных семейных ценностей;
- 6) повышение информированности родителей относительно вопросов воспитания ребенка, повышение их согласованности в воспитательных подходах.

В рамках курса онлайн-вебинаров были предусмотрены встречи с родителями детей группы риска в течение семи недель в вечернее время по пятницам с 20:00 до 21:30. После того как занятие проведено, всем участникам рассылается аудиозапись. Кроме того, у всех участников существует доступ к аудиозаписи занятия, если кто-то по каким-то причинам пропустил онлайн-вебинар.

Информационно-просветительский курс авторских онлайн-вебинаров включает две основные составляющие:

- 1) информационно-просветительскую работу с родителями детей старшего дошкольного возраста группы риска по формированию самооценки;
- 2) домашние задания для самостоятельной проработки теоретического и практического материала после каждого онлайн-вебинара.

Так, информационно-просветительская составляющая курса онлайн-вебинаров основана на освещении вопросов, которые достаточно остро встают перед родителями в процессе развития семьи и взросления ребенка: факторы гармоничных отношений, проявления и профилактика дисгармоничных отношений, предотвращение семейных конфликтов и возможности управления ими, этапы возрастного развития ребенка, учет потребностей

и особенностей ребенка в процессе воспитания, стили воспитания и тому подобное. Эти и другие сложные вопросы освещались в родительской аудитории на научной основе, однако в доступной форме, порой с элементами игры, с творческими заданиями [13].

Информационно-просветительская работа в рамках курса онлайн-вебинаров проводилась не в лекционном формате, а в формате беседы, обсуждения, дискуссии, с применением визуального и видео-презентационного теоретического материала, с использованием экспресс-тестов и мини-практик для родительских пар в реальном времени. Все это позволило существенно повысить уровень эмоциональной включенности, заинтересованности и активности участников. Преимущество предложенного формата информационно-просветительской работы видим также в том, что проводимые соответствующими государственными службами, социальными учреждениями сходные мероприятия, направленные на укрепление института семьи, по большей части являются плановыми и формальными, такими, которые не предусматривают, кроме усвоения информации, выработки умений и навыков ее использования в жизни.

Информационно-просветительская работа в рамках курса онлайн-вебинаров

Родители во время таких встреч преимущественно пассивны, не включены в совместную работу и относятся к этим мероприятиям по большей части равнодушно или отрицательно, особенно те, чьи дети имеют проблемы личностного развития. В отличие от этого, уровень открытости и откровенности отцов и матерей во время онлайн-вебинаров может быть достаточно высоким, ведь курс не предусматривает непосредственного контакта, каждая пара находится в удобном для нее месте, общение происходит через наушники, микрофон и персональные компьютеры, по желанию родительских пар предусмотрено использование не настоящих имен, а так называемых «никнов», то есть обеспечивается частичная анонимность [14].

Активное обсуждение родителями разных точек зрения во время групповых дискуссий, бесед, полемик и многочисленных «мозговых штурмов» способствует тому, что матери и отцы через примеры индивидуального и коллективного опыта более глубоко и конкретизировано осознают критерии гармоничности супружеских отношений, оценивают по этим критериям собственные отношения и их влияние на развитие личности своих детей, более четко осознавая свои личные и семейные ресурсы и дефициты [7].

Участники онлайн-вебинара узнают, как формируется отношение к себе, от чего зависит самооценка ребенка, какой она бывает, как ее измерить, как меняется самооценка в разном возрасте, какими средствами можно повысить самооценку у ребенка и у себя. При этом они получают практические методики по формированию адекватного отношения к себе,

набор игр и упражнений для развития положительной самооценки у ребенка, техники управления эмоциями, ресурсы для воплощения в жизнь эффективной стратегии воспитания. Родители учатся: применять на практике полученные знания, использовать практические методы для воспитания своего ребенка, оценивать собственный стиль воспитания и корректировать его при необходимости, оценивать результаты, к которым приводят их воспитательные действия [15].

Таким образом, несмотря на то, что участие в курсе онлайн-вебинаров добровольное, такая форма проведения является, как мы считаем, оптимальной для просвещения взрослых в вопросах гармонизации собственных отношений и отношений с ребенком, ведь этот формат стимулирует познавательную активность и желание родителей задуматься над собственными отношениями с точки зрения их влияния на развитие личности ребенка, в том числе на формирование его самооценки. Еще в большей степени эти направления удастся реализовать с помощью проработки родителями после каждого онлайн-вебинара домашних заданий теоретического и практического характера. Для этого каждой семейной паре рекомендуется в течение семи недель выполнять специальные упражнения, практики и другие формы работы, используя при этом теоретический материал, полученный во время онлайн-вебинара, вести тетрадь практических занятий онлайн-вебинаров. В начале следующей встречи осуществляется подведение итогов и групповое обсуждение особенностей недельной работы: сложностей или успехов родительских пар.

Кроме этого, учитывая то, что характер отношений между родителями и детьми выступает фактором личностного развития ребенка через формирование у него базовых образований, которые являются основными критериями личностного развития ребенка: Я-концепции, ценностных ориентаций, самооценки и т.п., параллельно анализируются вопросы личностного развития ребенка, в частности особенности старшего дошкольного возраста и кризис, осложнения личностного развития и тому подобное.

Заключение

Использование онлайн-вебинара как формы интерактивного взаимодействия педагога с родителями для гармонизации их отношений с детьми обосновано минимизацией имеющихся барьеров во время раскрытия темы отношений родителей, что происходит при условии сопоставимой анонимности во время взаимодействия через онлайн-вебинары. Следует отметить, что предложенный цикл информационно-просветительских онлайн-вебинаров «В моей семье гармония» является комплексным, целостным и действенными, ведь отдельные онлайн-вебинары, составляющие его

содержание, охватывают многие сложные вопросы, касающиеся развития и совершенствования всех компонентов (критериев) гармоничных отношений супругов, родителей и детей старшего дошкольного возраста. Учитывая наличие связей между отдельными критериями гармоничности отношений родителей и детей, согласно которым самые сильные связи существуют между удовлетворенностью родителей своими отношениями как субъективным интегральным показателем их гармоничности, согласованностью воспитательных подходов и эмпатической наполненностью отношений родителей и детей, серия онлайн-вебинаров для родителей «В моей семье гармония» разработана с учетом акцентирования внимания отца и матери именно на совместной работе и самоусовершенствовании отношений в вышеупомянутых сферах.

Отдельные серии онлайн-вебинаров посвящены освещению таких факторов гармоничности отношений родителей как личностная автономия, гибкость семейных ролей и ценностно-ориентационное единство супругов. При этом разработанные занятия имеют не только информационно-просветительскую направленность, но и за счет применения активных методов обучения: дискуссий, проблемных и творческих задач, работы с метафорами, — могут иметь значительное педагогическое воздействие.

Результатом проведения курса онлайн-вебинаров для родителей «В моей семье гармония» могут стать позитивные изменения в способах взаимодействия и отношениях родителей и детей в направлении их гармонизации, что напрямую влияет на формирование адекватной самооценки ребенка. Цикл онлайн-вебинаров способствует улучшению отношений между родителями и их положительному влиянию на развитие личности ребенка. Могут быть достигнуты позитивные изменения или зафиксированы тенденции к изменениям в двух основных плоскостях: гармонизация отношений родителей и развитие личности их детей, что является выраженным информационно-просветительским и педагогическим эффектом.

Дальнейшие направления научно-исследовательской работы рассматриваем в подтверждении эффективности разработанного цикла онлайн-вебинаров: в изучении взаимосвязи и механизмов взаимовлияния гармоничных отношений родителей и других факторов формирования самооценки, а также анализа педагогических возможностей содействия семье в вопросах формирования адекватной самооценки дошкольников. Необходима дальнейшая разработка и внедрение философских, просветительских, педагогических и психологических технологий развития гармоничных семейных отношений, содействие личностному развитию ребенка в деятельности дошкольных, внешкольных учебных заведений системы образования и других учреждений и организаций, цель которых — сохранение и укрепление института семьи в нашей стране.

Список литературы

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М.: Прогресс. — 2016. — 422 с.
2. Буравова О. О. Влияние детско-родительских отношений на формирование адекватной самооценки детей // Семья в современном мире: Материалы Всероссийской научной конференции, Санкт-Петербург. — 28–31 марта 2019 года. — Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью «Реноме». — 2019. — С. 49–53.
3. Шейхова М. С., Литвинов Н. Ю. Адекватная самооценка как фактор социальной адаптации личности // Наука, общество, культура: проблемы и перспективы взаимодействия в современном мире: сборник статей III Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 02 февраля 2020 года. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская Ирина Игоревна). — 2020. — С. 74–77.
4. Божович Л. И. Проблемы формирования личности в детском возрасте. — М.: МПСИ. — 2014. — 349 с.
5. Эйдемиллер Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. — М.: Фолиум. — 2016. — 48 с.
6. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка. — М.: Издательство Московского университета. — 1982. — С. 160–165.
7. Толкова Н. М. Сетевое взаимодействие дошкольной организации с родителями воспитанников // Проблемы современного педагогического образования. — № 59–4. — 2018. — С. 281–284.
8. Красова А. В. Использование психологической игры в разрешении детско-родительских отношений с детьми дошкольного возраста // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». — № 19. — 2022. — С. 183–186.
9. Беляева С. О. Влияние детско-родительских отношений на самооценку дошкольников // Актуальные проблемы дошкольного образования, Челябинск, 30 апреля 2021 года. Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера». — 2021. — С. 62–65.
10. Руденко А. М. Основы психологии и педагогики: общие вопросы. — Ростов Н/Д.: Феникс. — 2015. — 125 с.
11. Лактохина Е. Г. Умные вещи века: новые технологии в детско-родительских отношениях // Logos et Praxis. — 2019. — Т. 18. — № 4. — С. 59–64.
12. Пигуль Г. И. Детско-родительские сообщества как условие качественного сотрудничества родителей и педагогов образовательной организации // Воспитание в современном мире: новые контексты — новые решения:

- Материалы V Международной научно-практической конференции, Хабаровск, 29–30 октября 2019 года. — Хабаровск: Дальневосточный государственный медицинский университет. — 2019. — С. 214–220.
13. *Демакова Е. Ю.* Теоретические подходы к изучению проблемы детско-родительских отношений // Студенческая наука и XXI век. — 2020. — Т. 17. — № 1–2 (19). — С. 306–308.
 14. *Яшуткин В. А.* Стили супружеских отношений и семейного воспитания в системе родительских и детско-родительских отношений // Педагогика и психология родительства и семейного воспитания / Под общей редакцией С. В. Бобрышова. — Москва: Знание-М. — 2020. — С. 75–90.
 15. *Защиринская О. В.* Концептуальные представления о структуре общения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика. — 2013. — № 4. — С. 89–98.

Сведения об авторах

Сафаралиева Разият Айнудиновна — педагог-психолог МАДОУ «Детский сад № 30 «Кораблик» общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития детей Корсаковского городского округа Сахалинской области, г. Корсаков, Россия; ORCID ID: 0009–0006–8346–8849. E-mail: roza.safaraliev@yandex.ru

© Р. А. Сафаралиева, 2023 

INADEQUATE SELF-ASSESSMENT OF A CHILD: FEATURES OF ORGANIZING ONLINE WEBINARS FOR PARENTS

R. A. SAFARALIEVA

The research draws attention to the need to develop the pedagogical competence of parents in the purposeful formation and correction of self-esteem in a child in a family.

The research aims to analyze the features of organizing online webinars for parents in the process of forming the self-esteem of a child of senior preschool age in a family setting.

A cycle of information and educational pedagogically directed online webinars for parents under the general title “Harmony in my family” is proposed, the purpose of which is to form the pedagogical competence of parents. The principle of interaction has become its core, which is reflected in the tasks and content of online webinars and

in the style of leading a group when the teacher acts as a real model of communication for the participants.

The developed cycle of online webinars provides for various areas and forms of activities with parents of children of senior preschool age at risk of self-esteem formation: information messages, discussions, and doing homework for independent study of theoretical and practical material after each online webinar. The content of the course of online webinars is based on the theoretical basis of research into the influence of the nature of the relationship between parents and the child on the personal formation of the child's self-esteem, as well as empirically identified patterns and relationships of the studied phenomena.

The online webinars were based on the principles of emotional sincerity and openness, awareness and confidentiality, and balance of comfort and discomfort. The content of the online course included questions and exercises designed for the self-disclosure of parents, their awareness of personal qualities, and their level of self-esteem.

Keywords: self-esteem; self-esteem of preschool children; the adequacy of self-esteem; the formation of self-esteem; child-parent relationships; education of preschool children; pedagogical conditions; family relations; educational process; online webinar

References

1. *Berns R.* Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie. — M.: Progress. — 2016. — 422 s.
2. *Buravova O. O.* Vliyanie detsko-roditel'skikh otnoshenii na formirovanie adekvatnoi samoostsenki detei // Sem'ya v sovremennom mire: Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii, Sankt-Peterburg. — 28–31 marta 2019 goda. — Sankt-Peterburg: Obshchestvo s ogranichennoi otvetstvennost'yu «Renome». — 2019. — S. 49–53.
3. *Sheikhova M. S., Litvinov N. Yu.* Adekvatnaya samoostsenka kak faktor sotsial'noi adaptatsii lichnosti // Nauka, obshchestvo, kul'tura: problemy i perspektivy vzaimodeistviya v sovremennom mire: sbornik statei III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Petrozavodsk, 02 fevralya 2020 goda. Petrozavodsk: Mezhdunarodnyi tsentr nauchnogo partnerstva «Novaya Nauka» (IP Ivanovskaya Irina Igorevna). — 2020. — S. 74–77.
4. *Bozhovich L. I.* Problemy formirovaniya lichnosti v detskom vozraste. — M.: MPSI. — 2014. — 349 s.
5. *Eidemiller E. G.* Metody semeinoi diagnostiki i psikhoterapii. — M.: Folium. — 2016. — 48 s.
6. *Vygotskii L. S.* Razvitie lichnosti i mirovozzreniya rebenka. — M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. — 1982. — S. 160–165.

7. Tolkova N. M. Setevoye vzaimodeystvie doshkol'noi organizatsii s roditel'yami vospitannikov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — № 59–4. — 2018. — S. 281–284.
8. Krasova A. V. Ispol'zovanie psikhologicheskoi igry v razreshenii detsko-roditel'skikh otnoshenii s det'mi doshkol'nogo vozrasta // Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Nauka i sotsium». — № . 19. — 2022. — S. 183–186.
9. Belyaeva S. O. Vliyaniye detsko-roditel'skikh otnoshenii na samootsenku doshkol'nikov // Aktual'nye problemy doshkol'nogo obrazovaniya, Chelyabinsk, 30 aprelya 2021 goda. Chelyabinsk: Izdatel'stvo ZAO “Biblioteka A. Millera”. — 2021. — S. 62–65.
10. Rudenko A. M. Osnovy psikhologii i pedagogiki: obshchie voprosy. — Rostov N/D.: Feniks. — 2015. — 125 s.
11. Laktyukhina E. G. Umnye veshchi veka: novye tekhnologii v detsko-roditel'skikh otnosheniyakh // Logos et Praxis. — 2019. — T. 18. — № 4. — S. 59–64.
12. Pigul' G. I. Detsko-roditel'skie soobshchestva kak uslovie kachestvennogo sotrudnichestva roditelei i pedagogov obrazovatel'noi organizatsii // Vospitanie v sovremennom mire: novye konteksty — novye resheniya: Materialy V Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Khabarovsk, 29–30 oktyabrya 2019 goda. — Khabarovsk: Dal'nevostochnyi gosudarstvennyi meditsinskii universitet. — 2019. — S. 214–220.
13. Demakova E. Yu. Teoreticheskie podkhody k izucheniyu problemy detsko-roditel'skikh otnoshenii // Studencheskaya nauka i XXI vek. — 2020. — T. 17. — № 1–2 (19). — S. 306–308.
14. Yashutkin V. A. Stili supruzheskikh otnoshenii i semeinogo vospitaniya v sisteme roditel'skikh i detsko-roditel'skikh otnoshenii // Pedagogika i psikhologiya roditel'stva i semeinogo vospitaniya / Pod obshchei redaktsiei S. V. Bobryshova. — Moskva: Znanie-M. — 2020. — S. 75–90.
15. Zashchirinskaya O. V. Kontseptual'nye predstavleniya o strukture obshcheniya // Vestnik. Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika. — 2013. — № 4. — S. 89–98.

About the Author

Safaraliev Raziya A. — teacher-psychologist of the Municipal Autonomous preschool Educational Institution “Kindergarten No. 30 “Korablik” of a general developing type with priority implementation of activities in the artistic and aesthetic direction of the development of children of the Korsakov city district of the Sakhalin Region, Korsakov, Russia; ORCID ID: 0009–0006–8346–8849. E-mail: roza.safaraliev@yandex.ru

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ МНЕНИЕ

П. И. ИМАНОВА

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС ОБЩЕНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ: ОПЫТ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

*(Азербайджанский государственный педагогический университет;
e-mail: pa.iy@bk.ru)*

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-3-150-164

Такие проблемы, как формирование личности, воспитание, система межличностных взаимодействий, адаптация к окружающей среде, актуальны и становились объектом исследований психологов и педагогов. Еще одна особенность, характеризующая актуальность темы, заключается в том, что развивающаяся личность не только активна при общении со взрослыми и сверстниками, но и в этой деятельности участвует личность и ее особенности, ранее сформированные качества и умения. Цель исследования — определить место, роль и влияние педагогического общения в дошкольном образовании; повысить эффективность воспитательной работы с дошкольниками и охарактеризовать педагогическое общение как важный фактор формирования личности дошкольников. Независимо от того, осознается это или нет, в проявляемом акте деятельности личность реализует себя и свои потенциальные возможности. Осознавая себя, личность обновляет объект деятельности и отношения, в которые она вступает, тем самым обеспечивая движение в собственном развитии. Очевидно, что общение — это совместная деятельность людей, вступающих между собой во взаимодействие. Этот важнейший фактор в педагогике иллюстрирует также привычки и определенные поведенческие качества личности. Кроме того, происходит реализация собственных идей на практике общения и адаптация своих чувств, намерений по отношению к собеседнику. Для детей дошкольного возраста это тем более приобретает особое значение, так как в самом раннем возрасте осуществляется тенденция к самореализации. Педагогическое общение, по сравнению с другими аналогичными видами, имеет неоспоримое преимущество, что получение знаний дополняется органи-

зованной системой воспитания. Благодаря педагогическому общению у детей формируются поведенческие способности, широкий кругозор, культура речи, наблюдательность и другие качества.

Ключевые слова: дошкольное образование; дети; педагог; педагогическое общение; личность; педагогическое мастерство; самореализация личности; воспитание.

Введение

Подготовка детей к жизни, формирование их как личности — одна из важных задач дошкольного образования на сегодняшний день. Они составляют основную суть государственной политики в области дошкольного образования.

Педагогическая деятельность, начинающаяся с определения и реализации формы и содержания учебной работы и включающая в себя задачи, которые изменяются в зависимости от повседневных многочисленных ситуаций, с одной стороны, связана с учебной работой, а с другой стороны, тесно связана с общением и взаимоотношением воспитателя с детьми. Общение воспитателя-педагога имеет характеристики, которые направлены на формирование личности, решение внутригрупповых вопросов, и включает вопросы организации эффективной среды.

Изменения в обществе, глобализация, интеграция в развитые страны мира ставят новые задачи перед современным дошкольным образованием. Воспитание культуры общения и формирование навыков общения у детей с раннего возраста занимает одно из главных мест в реализации глобально значимых задач. В целях развития и совершенствования образования и воспитания, в том числе дошкольного образования, в последние годы в Азербайджанской Республике принят ряд государственных документов [1, с.117].

Система дошкольного образования в Азербайджанской Республике расширяется и развивается. Формы и содержание дошкольного образования меняются в соответствии с требованиями современной эпохи. Внимание и забота руководства страны, президента Азербайджанской Республики господина Ильхама Алиева и первого вице-президента госпожи Мехрибан Алиевой интенсифицируют этот процесс.

В пункте 2 статьи 7 Закона Азербайджанской Республики «О дошкольном образовании», утвержденного президентом Азербайджанской Республики И. Г. Алиевым 14 апреля 2017 года, ценится педагогическое общение

***Современное
дошкольное
образование: новые
задачи в изменяющейся
образовательной среде***

воспитателя и высокая культура общения в дошкольном процессе как одного из важных инструментов [2].

В современное время дошкольное образование, основанное на гуманистических принципах, в большей степени основывается на взаимном сотрудничестве и направляет ребенка как субъекта на решение какой-либо задачи в педагогическом процессе совместно с воспитателем-учителем. Формирование личности становится важным оценочным показателем воспитания как важнейшего события. Все это подчеркивает важность коммуникативных навыков воспитателя-учителя.

Методология исследования

Материалом для исследования послужили публикации азербайджанских и российских педагогов-исследователей по данной теме. В ходе исследования использовались материалы Национальной библиотеки Азербайджана, на основе их анализа были сделаны выводы. В работе применялись следующие методы исследования:

- анализ научно-педагогических и дидактических источников по рассматриваемой проблематике;
- сравнительно-сопоставительный метод;
- беседа, наблюдение.

Педагогическому процессу общения в дошкольных образовательных учреждениях посвящено много работ [3–20]. В основном мы опирались на работы А. Аббасова, Х. Ализаде, В. Ф. Матвеева, А. Л. Гойсмана и др.

Результаты

Принципы организации учебной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях

В целом в дошкольных образовательных учреждениях организация учебной деятельности на основе взаимного сотрудничества деятельности воспитателей-педагогов как координаторов, гидов, консультантов и детей как исследователей, экспериментаторов, творческих субъектов приводит к успешному достижению заранее заданных

результатов, где целесообразно учитывать следующие принципы:

- в процессе обучения и воспитания цели обучения достигаются комплексно (развивающие, воспитательные, обучающие) и включают в себя деятельность педагога и ребенка, которая завершается реальными результатами;
- создание равных возможностей в образовании: для всех детей создаются одинаковые условия обучения и регулируется образовательный

процесс с учетом их потенциальных возможностей (умственные способности, эстетическое, творческое, физиологическое развитие);

- вся воспитательная работа направлена на удовлетворение интересов и потребностей ребенка, развитие его талантов и способностей;
- организация образовательного процесса в здоровой духовно-психологической среде создает благоприятные условия для повышения эффективности.

В процессе взаимодействия особое значение имеет общение, а его содержание определяется объектом взаимодействия. В этом процессе взаимодействие является основой коммуникации.

Для обеспечения эффективной организации процесса обучения, процесса взаимодействия и достижения поставленной цели нами считается целесообразным соблюдение следующих педагогических требований:

1. Оптимизация содержания обучения.
2. Учет интересов и потребностей детей.
3. Постановка и решение образовательных и воспитательных задач на занятиях, являющихся основной формой организации обучения.
4. Повышение эмоционального настроя во время процесса обучения.
5. Совершенствование структуры занятия, что является основной формой организации занятий, и соответствия нагрузки обучения силовым возможностям детей.
6. Активизация познавательной деятельности детей, развитие у них инициативы и творчества.
7. Соблюдение единства в формировании знаний, умений и навыков у детей.
8. Организация условий успешного обучения.

Рассмотрим общие аспекты обучения по эффективной организации процесса обучения:

- взаимодействие детской памяти и мышления;
- определение масштабов творческой деятельности детей;
- планирование усвоения готовых знаний в процессе самостоятельного поиска;
- решение проблемной ситуации (постановка задачи, краткая ее постановка и решение) в процессе обучения.

Особенности самоорганизации воспитателя:

- подготовка к уроку — основное понимание педагогической цели и внутренняя подготовка к ее реализации;
- деловая обстановка в начале и во время занятия;
- педагогический такт;
- создание и поддержание психологического климата в обучении (поддержание веселой атмосферы, душевного общения с дошкольниками).

**Организация
взаимодействия
воспитателя
с ребенком
в дошкольном
образовательном
учреждении**

Обновление методов в учебном процессе является одной из актуальнейших проблем педагогики. Обеспечение заинтересованности каждого ребенка, включение его в процесс обучения, правильная организация сотрудничества воспитателя с ребенком, наконец, непосредственное включение детей в поиск проблемы сами ведут к повышению их познавательной активности. Для этого целесообразно наряду с традиционными методами использовать современные методы, реализуемые в дошкольных образовательных учреждениях.

Использование новых технологий обучения в учебном процессе создает благоприятную основу для общения с детьми. Новые технологии обучения основываются на следующих указанных принципах, которые делают это общение еще более интенсивным в групповой работе:

- правильное распределение функций;
- сотрудничество детей друг с другом в группе;
- создание условий для самостоятельного выражения каждым ребенком своего мнения;
- поиск путей решения поставленной воспитателем задачи.

Создание обучающей среды в работе с детьми является важным условием. Благодаря ей создаются условия для общения путем выражения свойств условий, окружающих ребенка:

1. Материальная среда, проявляющая себя как реальный ресурс общения, состоит из следующих элементов:

- материального окружения сада: материалов, используемых на уроке и необходимых учителю (демонстрационных и раздаточных материалов), оборудования комнаты групп и др.;
- природной среды: живой и неживой природы.

2. Информационная среда включает в себя все источники информации, используемые в процессе обучения и воспринимаемые детьми:

- педагог;
- методические, изобразительные и дидактические ресурсы;
- художественная литература; энциклопедическая информация; и др.

3. Социально-психологическая среда состоит из следующих компонентов, влияющих на формирование энтузиазма к обучению:

- отношения ребенка с другими людьми (сверстниками, воспитателями, родителями, старшими и др.);
- всех видов взаимодействия ребенка со своим внутренним миром.

Рассмотрим возможности побуждения в процессе общения:

- включать в обучение задания на размышление;

- понимать мнения детей, выносимые ими суждения и стараться не принимать насильно выученные, прочитанные, созданные решения;
- не отклоняться от темы и не задавать бессмысленных вопросов;
- использовать наводящие вопросы;
- работать над умением определять основную мысль, которую скажет ребенок, ориентировать его на точное выражение своих мыслей;
- давать возможность каждому ребенку общаться со своими друзьями;
- выслушивать, объяснять и доводить мнения детей до сведения всех детей;
- уточнять ответы детей, вовлекать их в решение вопросов в проблемных ситуациях.

Немаловажное значение в процессе общения имеет и оказание психологической поддержки детям. Одним из важных условий является соблюдение следующих правил:

- 1) благодарить детей за активное участие в обсуждениях и групповой работе и выражать признательность теплыми словами;
- 2) внимательно слушать детей во время представления, дать каждому ребенку возможность высказать свое мнение;
- 3) смотреть детям в глаза и обращаться к ним по имени;
- 4) поддерживать общение;
- 5) создавать условия для свободного и независимого выражения своего мнения дошкольниками и показывать интерес к их мнению;
- 6) создавать благоприятную среду для всех детей и относиться с уважением и вниманием к каждому ребенку в отдельности;
- 7) если вы не согласны с мнением детей, обсудите его с ними, проведите оценку по соответствующим критериям.

Наличие организационной поддержки в процессе коммуникации приводит к тому, что общение становится более искренним, а также оказывает положительное влияние на учебно-воспитательный процесс.

Можно показать, что правила организационной поддержки состоят из следующего:

- 1) задавать каждому ребенку вопросы для организации обсуждения;
- 2) формировать у детей умение заранее планировать свою деятельность;
- 3) создавать детям возможность выразить свое согласие или неудовольствие;
- 4) избегать разговоров не по теме.

Организация занятий с дошкольниками во многом зависит от характера взаимодействия воспитателя с детьми. Такой вид взаимодействия позволяет правильно использовать активность детей, правильно направлять их деятельность. Если этот вид взаимодействия не контролируется, если ему не придана особая форма, то педагогический процесс общения не достигнет

главной цели, потому что будет носить преимущественно односторонний характер.

Профессиональная деятельность воспитателя-педагога — это прежде всего пример профессиональной деятельности по формированию свободомыслящей личности ради здорового будущего путем участия в обучении и воспитании детей. Для этого он должен учиться изучать внутренний мир ребенка, его желания, интересы и склонности, то, что вызывает у дошкольника радость и печаль, так как воспитатель обеспечивает активное участие детей разного характера для достижения целей, поставленных в процессе совместной деятельности, и стимулирует развитие эмоциональных настроений детей.

Л. С. Выготский особенно ценил потребность ребенка в общении, во впечатлениях. Он отмечал, что отношение ребенка к внешнему миру, даже самое простое отношение, отражается через отношение к другому человеку [21, с. 123].

Эффективность образовательного процесса варьируется в зависимости от характера педагогического общения, которое должно приносить эмоциональный комфорт, душевное спокойствие, носить поддерживающий, воспитательный и развивающий характер. Воспитатель-педагог выступает в роли организатора этого процесса и контролирует процесс педагогического общения. Его общение с детьми носит творческий и систематический характер. Воспитателю-учителю нужно работать над эффективной и действенной коммуникацией как в обучении, так и вне обучения. Следовательно, нужно глубже изучить особенности развития каждого возрастного периода и их потребности в общении.

С этой целью воспитатели-педагоги стремятся регулярно повышать самостоятельность у детей и формировать практическое применение того, чему они научились, развивать у них понимание, оценивание и свободное рассуждение.

В жизни дошкольников следует выделить две сферы общения: общение со взрослыми и со сверстниками. В самовыражении ребенка возрастает роль обеих сторон и способствует повышению уровня познания.

Учитывая это, можно выделить четыре общие особенности общения:

- 1) взаимодействие не приведет к успеху, если не проявлять должного внимания к запросам и интересам другого человека;
- 2) любое общение, по сути, эмоционально, поэтому оно принципиально не приемлет равнодушия к собеседнику;
- 3) в процессе общения особенно ясно проявляется внимание к личности другого человека, причем это двустороннее явление;
- 4) общение требует комфортного психологического контакта со своим собеседником.

В одну из главных задач общения в дошкольных образовательных учреждениях входит правильная организация и развитие форм взаимодействия воспитателя-педагога с детьми. Общение имеет особое значение в жизни ребенка — на всех этапах его психофизиологического становления как личности. Психологическая подготовка ребенка к школьному обучению была важной практической задачей дошкольного воспитания и продолжает оставаться актуальной в настоящее время.

Общение со взрослыми играет важную роль в развитии дошкольника. Этот тип общения зиждется на доверии, а также сильной привязанности к взрослым. Дети стараются подражать взрослым, которым они доверяют, ведут себя как они и больше используют их слова при общении.

Целью педагогической деятельности в дошкольном воспитании является формирование мировоззрения, воспитание национальных и общечеловеческих ценностей. Этого можно достичь через педагогическое общение и тесное единство отношений «педагог — ребенок». Педагогическое общение выражается в способности педагога-воспитателя передавать информацию и устанавливать взаимоотношения. Иными словами, общение воспитателя и ребенка создается и формируется в процессе учебной и внеурочной деятельности.

Развитие и формирование личности в значительной степени зависит от взаимодействия социальной среды и сознательно организованного воспитания. Таким образом, если среда соответствует воспитательным воздействиям воспитателя-педагога и дополняет эти воздействия, то соответствующее развитие человека дает лучшие результаты; если педагогическое воздействие и влияние среды не совпадают, это отрицательно сказывается на развитии и усложняет работу воспитателя. С этой точки зрения каждый воспитатель-педагог должен обладать глубокими знаниями о природе и механизмах педагогического общения, способах его использования в процессе совместной с учеником деятельности и уметь ее реализовывать.

В Российской педагогической энциклопедии А. Г. Асмолов и А. В. Петровский отмечают, что самоутверждение личности происходит путем изменения себя и людей в своих действиях. В своем собственном развитии человек испытывает потребность быть личностью и обнаруживает в себе способность быть ею. Все это реализуется в социализации и деятельности. При этом человек формируется как личность [22, с. 523]. Поэтому педагогу-воспитателю целесообразно учитывать в процессе педагогической деятельности следующие требования:

- 1) строгое соблюдение профессиональной этики является одним из важнейших факторов в общении;
- 2) воспитатель должен постоянно развивать терпение и терпимость;

- 3) проявлять чуткость и внимание к детям;
- 4) уметь успешно разрешать проблемную ситуацию;
- 5) не скупиться на заслуженную похвалу;
- 6) развивать в себе такие качества характера, которые в процессе общения помогут наладить более тесный и конструктивный контакт с детьми.

Известно, что не только маленькие дети, но и подростки больше ценят общение в дружеской, коммуникативной обстановке и такое общение важно с точки зрения их развития и воспитания. Приятное, доброжелательное, уважительное и требовательное общение создает благоприятные условия для развития и активности детей.

Роль гуманистического подхода в формировании личности ребенка очень велика. Он проявляется в особом взгляде взрослых на окружающий мир глазами детей. Другими словами, педагог-воспитатель ставит себя на их место и действует с их точки зрения. В процессе воспитания он действует с гуманистической позиции и уделяет внимание каждому ребенку, учитывая его настроение, поведение и отношение друг к другу. Наличие у педагога-воспитателя высокой культуры общения, его отношения с детьми в рамках искреннего, доброжелательного, демократичного общения становится одним из важных инструментов развития личности ребенка.

Общение педагога-воспитателя с детьми представляет собой процесс как социального, так и психологического взаимодействия. Искренность и глубина этих отношений, организация на уровне детско-родительских отношений имеют большое значение в успешной реализации воспитательной работы. Это также играет важную роль в создании взаимоотношений между детьми раннего возраста, их совместной деятельности, взаимопонимании. Дети делятся своими мыслями и увиденным в процессе общения друг с другом. В этом возрасте на первый план выходят движение и материальная деятельность, а так как маленькие дети способны в известной степени учитывать желания, настроение собеседника, то правильное установление общения имеет большое значение.

Педагогическое общение педагога-воспитателя с детьми дошкольного возраста является не только формой организации совместной деятельности с ними, но и средством воспитания в период формирования их личности. Именно поэтому педагогическое общение воспитателя является одновременно средством воспитания, инструментом педагогического воздействия, положительно влияющим на социализацию детей, и одним из факторов, обеспечивающих формирование личности ребенка. Поэтому одна из задач, стоящих перед системой дошкольного образования, состоит в том, чтобы с демократических позиций наладить общение воспитателя-педагога

с детьми. Причем на первый план чаще выдвигаются субъектно-объектные отношения. Воспитателю очень полезно иметь правильные коммуникативные отношения с детьми. Этого требует выработки воспитателями соответствующих качеств.

В современное время личностно ориентированный подход предъявляет к педагогу-воспитателю следующие требования:

- искреннее отношение педагога-воспитателя к детям: в основном проявляется в процессе общения. Воспитатель проявляет интерес к мыслям и чувствам ребенка во взаимоотношениях. Такой подход создает условия для формирования искренних отношений между ребенком и воспитателем;
- положительное отношение к детям: положительный подход воспитателя приводит к возникновению у детей чувства уверенности в себе. Помимо указания на положительные черты деятельности детей, воспитателю нужно стараться устранять их ошибки и недостатки;
- способность чувствовать себя на месте ребенка, чувство сопричастности чужой боли. Во время эмпатического общения воспитатель выслушивает ребенка, дает ему почувствовать, что он понимает, разделяет его радость, разделяет его печаль;
- доброжелательный и заботливый подход воспитателя к детям, поднятие настроения в групповой комнате и создание здоровой обстановки. Педагога-воспитателя обретает способность создавать такое общение на основе личного опыта.

Опыт показывает, что при установлении взаимоотношений с дошкольниками в процессе учебной деятельности особое значение имеет принятие детьми заданий за основу в этом процессе. В процессе общения дошкольникам невольно приходится подчиняться определенным требованиям. В дошкольном учреждении действия, чувства и волнения ребенка, его отношение к себе, партнеру и воспитателю определяются не желаемой воспитателем моделью поведения, а его внутренним миром. Такое общение приводит к формированию у детей с дошкольного периода норм поведения о правилах поведения, дружбе, товариществе, правилах простого этикета и вежливости. Эти качества формируют ряд положительных обычаев и привычек при общении с детьми, начиная с семьи, которые закрепляются при переходе в малую, среднюю, большую и дошкольную группы детского сада и приводят к единству детских убеждений и поведения.

В связи с этим следует отметить важность обучения детей:

- а) соблюдать правила детского сада;
- б) освоить правила приветствия;
- в) аккуратно одеваться, следить за чистотой в детском саду;

г) соблюдать правила общения с пожилыми (показывать на конкретных примерах, например, слушать пожилых, не перебивать их, помогать пожилым в заботе о младших и т.д.);

д) соблюдать правила приличия и вежливости и т.д.

Эффективность обучения в дошкольных образовательных учреждениях обеспечивается следующими педагогическими условиями:

1. Развитием всех качеств личности, созданием благоприятных условий для деятельности субъекта.
2. Систематизацией современных технологий обучения и совершенствованием форм работы, соответствующих возрасту и физиологическим возможностям дошкольников.
3. Обеспечением педагогической интеграции компонентов в рамках деятельности, стиля общения взрослых и детей.

Черты, характеризующие педагогическое мастерство воспитателя в процессе общения, можно определить следующим образом:

- глубоким знанием детской психологии и индивидуальных особенностей отдельных детей;
- гибким мышлением, навыками принятия верных решений в педагогических ситуациях;
- умением налаживать искреннее общение с детьми, родителями, владеть демократическим стилем общения;
- широким словарным запасом и т.д.

Выводы

Наблюдения показывают, что указанные в работе требования очень важны и необходимы для налаживания тесного контакта с детьми. В связи с этим воспитателю очень полезно проявлять доброту при общении с детьми, быть искренним в их мыслях, чувствах и пожеланиях, стремлениях и интересах, уметь слышать глубину их сердец, проявлять к ним заботу, хвалить их успехи и достижения и так далее. Когда отношения воспитателя и ребенка в дошкольных образовательных организациях устанавливаются с высоким педагогическим мастерством и компетентностью, они становятся главной движущей силой процесса обучения и развития.

В процессе личностного общения воспитателей с детьми проявляются лучшие качества взрослых. Если они избирают правильную манеру общения с ними, доходчиво разъясняют те требования, которым следует безусловно подчиняться, придерживаться этикета, то связь между воспитателями и их воспитанниками будет более тесная, эффективность и результативность обучения повысится.

Список литературы

1. Учебная программа дошкольного образования. — Баку: Центр образовательных технологий АГПУ, 2017. — 117 с.
2. Аббасов А., Ализаде Х. Педагогика. — Баку: Возрождение, 2000. — 202 с.
3. Əmrahlı L. Ş. Psixoloji xidmətin əsasları. — Bakı: MBM, 2007. — 284 s.
4. Həmzəyev M. Ə. Pedaqoji psixologiya. — Bakı: Maarif, 1991. — 201 s.
5. Həsənova A. M. Məktəbəqədər pedaqogika. — Bakı: Nasir, 2000. — 374 s.
6. Həsənova P. Məktəbəqədər müəssisələrdə uşaq əməyinin təşkilinə müasir yanaşmalar (metodik vəsait). — Bakı: ADPU, 2017. — 157 s.
7. Xəlilov H. Uşaq və yeniyetmələrin inkişafının sosial-psixoloji məsələləri. — Bakı: Qafqaz Universitetinin nəşri, 2012. — 224 s.
8. İbrahimov X. C. Ünsiyyət mədəniyyəti və şagird kollektivində onun formalaşdırılması yolları. Ped. elm. nam. ... avtor. — Bakı: 1992. — 18 s.
9. İbadova M. A., Şirzadova M. H. 6 yaşlı uşaqların məktəbə hazırlığı üçün testlər. — Bakı: ABU, 2007. — 68 s.
10. İlyasov M. İ. Müəllimin pedaqoji ustalığı. Dərs vəsaiti. — Bakı: Elm və təhsil, 2013. — 216 s.
11. İlyasov M. İ. Pedaqoji peşəkarlıq və müəllim səriştəliliyinin müasir problemləri. — Bakı: Elm və təhsil, 2018. — 208 s.
12. Kazımov N. M. Pedaqoji ustalığın problemləri. — Bakı: Çəşioğlu, 2009. — 244 s.
13. Kərimov Y. Ş. Uşaq bağçası ilə məktəb arasında varislik və perspektivlik // İbtidai məktəb və məktəbəqədər tərbiyə. — 2000. — № 1. — S. 11–21.
14. Qasımova L. N., Mahmudova R. M. Pedaqogika: Mühazirə kursu. — Bakı: BDU-nun nəşri, 2003. — 535 s.
15. Qaralov Z. İ. Təhsil sistemi quruculuğunun aktual problemləri // Kurikulum. — 2014. — № 2. — S. 17–20.
16. Qədirov Ə. Ə. Yaş psixologiyası. Dərslik. — Bakı: Maarif, 2002. — 386 s.
17. Аникудимова Е. N. Педагогические условия преемственности в естественнонаучном образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста: дис. канд. пед. наук. — Ульяновск, 2004. — 165 с.
18. Асмолов А. Г., Ягодин Г. А. Образование как расширения возможностей личности (от диагностики отбора к диагностике развития) // Вопросы психологии. — 1992. — № 1–2. — С. 37–48.
19. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. — 1989. — № 1. — С. 92–100.
20. Бодалев А. А. Психология общения. — М.: Изд-во «Институт практической психологии». — Воронеж: НПО «Мозэк», 1996. — 255 с.

21. Матвеев В. Ф., Гойсман А. Л. Профилактика вредных привычек школьников. — М.: Просвещение, 2007. — 590 с.
22. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х томах. — М.: Изд-во БРЕ, 1993. — Т. 1. — 523 с.

Сведения об авторе

Иманова Парвана Илдырым гызы — преподаватель кафедры педагогики дошкольного образования Азербайджанского государственного педагогического университета, Баку, Республика Азербайджан. ORCID ID: 0000-0003-3856-0225. E-mail: pa.iy@bk.ru

© П. И. Иманова, 2023 

PEDAGOGICAL PROCESS OF COMMUNICATION IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS: EXPERIENCE OF THE REPUBLIC OF AZERBAIJAN

P. I. IMANOVA

The presented research focuses on a relevant topic. Such problems as personality formation, upbringing, the system of interpersonal interactions, and adaptation to the environment have always been relevant and have become the object of research by psychologists and educators. Another feature that characterizes the topic's relevance is that the developing personality is active when communicating with adults and peers; the personality, its features, and previously formed qualities and skills participate in this activity. The research aims to determine the place, role, and influence of pedagogical communication in preschool education, increase the effectiveness of educational work with preschoolers, and characterize pedagogical communication as an important factor in forming preschoolers' personalities. Regardless of whether it is realized or not, a person realizes themselves and their potential in the manifested act of activity. Being aware of themselves, a person renews the object of activity and the relationships into which he or she enters, thereby ensuring movement in their development. Communication is a joint activity of people interacting with each other. This most important factor in pedagogy also illustrates the habits and certain behavioral qualities of a person. Additionally, there is the implementation of their own ideas in the practice of communication and the adaptation of their feelings and intentions towards the interlocutor. This is the most important for preschool children because there is a tendency to self-realize from a very early age. Compared with other similar types of communication, pedagogical communication has the undeniable advantage that the acquisition of knowledge is complemented by an organized system

of education. Through pedagogical communication, children develop behavioral abilities, a broad outlook, a culture of speech, observation, and other qualities.

Keywords: preschool education; children; educator; pedagogical communication; personality; pedagogical skills; self-realization of personality; upbringing.

References

1. Uchebnaya programma doshkol'nogo obrazovaniya. — Baku: Centr obrazovatel'nyh tekhnologij AGPU, 2017. — 117 s.
2. Abbasov A., Alizade H. Pedagogika. — Baku: Vozrozhdenie, 2000. — 202 s.
3. Əmrəhli L. Ş. Psixoloji xidmətin əsasları. — Bakı: MBM, 2007. — 284 s.
4. Həmzəyev M. Ə. Pedaqoji psixologiya. — Bakı: Maarif, 1991. — 201 s.
5. Həsənov A. M. Məktəbəqədər pedaqogika. — Bakı: Nasir, 2000. — 374 s.
6. Həsənova P. Məktəbəqədər müəssisələrdə uşaq əməyinin təşkilinə müasir yanaşmalar (metodik vəsait). — Bakı: ADPU, 2017. — 157 s.
7. Xəlilov H. Uşaq və yeniyetmələrin inkişafının sosial-psixoloji məsələləri. — Bakı: Qafqaz Universitetinin nəşri, 2012. — 224 s.
8. İbrahimov X. C. Ünsiyyət mədəniyyəti və şagird kollektivində onun formalaşdırılması yolları. Ped. elm. nam. ... avtor. — Bakı: 1992. — 18 s.
9. İbadova M. A., Şirzadova M. H. 6 yaşlı uşaqların məktəbə hazırlığı üçün testlər. — Bakı: ABU, 2007. — 68 s.
10. İlyasov M. İ. Müəllimin pedaqoji ustalığı. Dərs vəsaiti. — Bakı: Elm və təhsil, 2013. — 216 s.
11. İlyasov M. İ. Pedaqoji peşəkarlıq və müəllim səriştəliliyinin müasir problemləri. — Bakı: Elm və təhsil, 2018. — 208 s.
12. Kazımov N. M. Pedaqoji ustalığın problemləri. — Bakı: Çəşioğlu, 2009. — 244 s.
13. Kərimov Y. Ş. Uşaq bağçası ilə məktəb arasında varislik və perspektivlik // İbtidai məktəb və məktəbəqədər tərbiyə. — 2000. — № 1. — S. 11–21.
14. Qasımova L. N., Mahmudova R. M. Pedaqogika: Mühazirə kursu. — Bakı: BDU-nun nəşri, 2003. — 535 s.
15. Qaralov Z. İ. Təhsil sistemi quruculuğunun aktual problemləri // Kurikulum. — 2014. — № 2. — S. 17–20.
16. Qədirov Ə. Ə. Yaş psixologiyası. Dərslik. — Bakı: Maarif, 2002. — 386 s.
17. Anikudimova E. N. Pedagogicheskie usloviya preemstvennosti v estestvennonauchnom obrazovanii detej doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta: dis. kand. ped. nauk. — Ul'yankovsk, 2004. — 165 s.
18. Asmolov A. G., YAgodin G. A. Obrazovanie kak rasshireniya vozmozhnostej lichnosti (ot diagnostiki otbora k diagnostike razvitiya) // Voprosy psixologii. — 1992. — № 1–2. — S. 37–48.

19. *Ball G. A.* Ponyatie adaptatsii i ego znachenie dlya psihologii lichnosti // Voprosy psihologii. – 1989. – № 1. – S. 92–100.
20. *Bodalev A. A.* Psihologiya obshcheniya. – M.: Izd-vo «Institut prakticheskoy psihologii». – Voronezh: NPO «Mozek», 1996. – 255 s.
21. *Matveev V. F., Gojsman A. L.* Profilaktika vrednyh privyчек shkol'nikov. – M.: Prosveshchenie, 2007. – 590 s.
22. Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya. V 2-h tomah. – M.: Izdvo BRE, 1993. – T. 1. – 523 s.

About the Author

Imanova Parvana Ildirim – Lecturer, Department of Pedagogy of Preschool Education, Azerbaijan State Pedagogical University, Baku, Republic of Azerbaijan. ORCID ID: 0000–0003–3856–0225. E-mail: pa.iy@bk.ru

© **P. I. Imanova, 2023** 

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ МНЕНИЕ

Н. В. АЛАДЬЕВА

ВКЛАД ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В РАЗВИТИЕ КОМПОНЕНТОВ СИСТЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

*(Филиал Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе;
e-mail: aladjeva73@mail.ru)*

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-3-165-182

В современных условиях медицинский контроль и контроль физического развития и подготовленности обучающейся молодежи в большинстве своем берут на себя педагоги, преподающие дисциплину «Физическая культура» в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. Данное утверждение подтверждается множеством исследований работников профессорско-преподавательского состава российских кафедр и институтов физического воспитания и спорта. Автор данной статьи не является исключением. Опираясь на исследования коллег-практиков, ежедневно работающих со студентами в сфере физического воспитания и спорта, можно составить примерную реальную таблицу критериев мониторинга физического здоровья, физической подготовленности и физического развития обучающейся молодежи.

В статье уточнены понятие и компоненты системы здоровьесбережения молодежи, обучающейся в образовательных организациях Российской Федерации. Автором произведен анализ педагогических исследований о здоровьесберегающей деятельности в образовательной среде, о функциональном тестировании и мониторинге физического здоровья, физического развития и физической подготовленности российских студентов, а также анализ нормативно-правовой базы, регулирующей вопросы мониторинга и профилактики здоровья и функционального состояния организма обучающихся, обнаружено отсутствие солидарности тестов и показателей мониторинга. На основании проведенного анализа авторами было разработано Положение о мониторинге физического здоровья, физической подготовленности

и физического развития детей, подростков и молодежи города Севастополя, в котором собраны и описаны основные показатели мониторинга. Отмечены проблемы внедрения и реализации Положения о мониторинге физического здоровья, физической подготовленности и физического развития детей, подростков и молодежи города Севастополя, в процессе представления его органу исполнительной власти города Севастополя, предложены пути их решения.

Ключевые слова: мониторинг; здоровьесбережение; функциональное тестирование; студенты; дисциплины физкультурно-спортивной направленности; здоровье; педагогический контроль; система здоровьесбережения студентов; педагогические исследования; медицинский контроль.

Введение

**«Здоровьесбережение»:
сравнительный
анализ понятий
в педагогических
исследованиях**

Определение термина «Здоровьесбережение» отсутствует в словарях русского языка, но при этом часто используется в научной сфере педагогами. Авторы предлагают свое уточнение понятия «Здоровьесбережение». Так этимология слова «здоровьесбережение» передает сущность этого понятия и одновременно определяет основной прием, способствующий сохранению здоровья во всех его проявлениях. Под здоровьесбережением следует понимать любую деятельность участников системы здоровьесбережения, как ее компонентов, направленную на сохранение, профилактику и улучшение здоровья индивида. Под системой здоровьесбережения авторы подразумевают неоднородную многокомпонентную систему, которая включает в себя самого индивида, его родителей, ближайшее окружение (в том числе педагогов, участников образовательного процесса), образовательную организацию, систему здравоохранительных учреждений (поликлиники, клиники, диспансеры, медицинские кабинеты) и здравоохранительные органы (министерства, департаменты, управления и т.п.), управленческую надстройку для координации работы элементов системы здоровьесбережения, которая еще требует разработки, государство и общество.

В России интенсивно стали публиковаться исследования о здоровьесбережении только в конце 90х годов XX века. С 2007 года исследователи-педагоги активно развивали вопросы системы здоровьесбережения и консолидации её составляющих, рассматривали влечение медицинских сотрудников в процесс здоровьесбережения в образовательных организациях, вопросы выделения определённых административных надстроек

для реализации здоровьесбережения при образовательной организации с участием медицинских сотрудников, работающих на договорной основе [1–3]. На сегодняшний день исследователи лишь рассматривают теоретически систему здоровьесбережения и не пытаются разработать её с учётом наработок предыдущих лет в нечто глобально-практическое и действенное на местах, а в перспективе и на всей территории Российской Федерации.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что в данном переходе от практических инноваций к теоретическому описанию заключается эволюция взгляда исследователей на научную проблему организации системы здоровьесбережения. По мнению авторов это также может означать, что в течение не менее двух десятилетий изыскания практиков не находили своего реального отражения в системе образования и здравоохранения, а современные исследователи не видят ценности в разработке и апробации практических концепций. Данное состояние проблемы может быть причиной фактической не вовлеченности государства в разработку и развитие системы здоровьесбережения. Из-за сложности системы государственного аппарата и большого количества различных инстанций, которые необходимо пройти для внедрения своих идей в практику, безусловно уменьшается вероятность их реализации. Незаинтересованность государственных служащих в системе аппарата управления, исполнительной власти, законодательной власти, муниципальных органов в коммуникации с исследователями и в развитии различных сфер общества во благо населения усложняет даже первые шаги на пути к реализации концепций, исходящих не от законодателя.

Материалы и методы исследования

Цель работы — осветить вклад педагогических изысканий и, исходя из имеющейся, полученной и проанализированной информации, определить проблемы мониторинга физического здоровья, физической подготовленности и физического развития обучающихся в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации на примере города Севастополь.

Задачи исследования были поставлены исходя из цели и представляют собой: сбор и анализ документов нормативно-правовой базы, регулирующей мониторинг физического здоровья, физической подготовленности и физического развития обучающихся; обобщение опыта и анализ научных изысканий, касающихся мониторинга физического здоровья, физической подготовленности и физического развития обучающихся в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации.

Федерации; анализ проблем реализации мониторинга для города Севастополь, раскрытых в процессе инициированного авторами рабочего собрания с представителями Управления по делам молодежи и спорта города Севастополя, работников сферы здравоохранения и образования.

Для достижения поставленной цели авторами использовались следующие методы исследования: изучение, обобщение опыта и анализ документации и научных изысканий, касающихся объекта и предмета исследования; анализ и синтез проблем реализации мониторинга физического здоровья, физической подготовленности и физического развития обучающихся в образовательных организациях высшего образования на примере практической ситуации в городе Севастополе.

Были проанализированы труды таких авторов как Болдов А. С., Махов А. С., Климова Л. Ю., Рахматов А. И., Германов Г. Н., Аннамырдова Л. Г. по вопросу компонентов и методики мониторинга состояния здоровья, физического развития и физической подготовленности студентов [4; 5]. Этот же вопрос, а также необходимые нормы показателей разносторонней функциональной и физической подготовленности изложены в трудах Готовцева Е. В., Германова Г. Н., Романовой Ю. В., Машошиной И. В. [6]. В свою

***Ретроспективный
анализ педагогических
исследований
в предметной области
«здоровьесбережение»***

очередь Иорданская Ф. А. исследует и раскрывает в своих трудах адекватность компонентов мониторинга физической и функциональной подготовленности для детей на этапах ранней спортивной подготовки [7]. Общую физическую подготовленность и влияние на нее различных видов спорта (баскетбол, бокс, футбол) исследовали Баранцев С. А., Колесников Е. Н., Пехтерев С. В., Скородумов М. А.; данные авторы оценивали влияние и эффективность учебных занятий в отношении физической и функциональной подготовленности студентов [8]. Пашин А. А., Анисимова Н. В., Опарина О. Н. разработали учебное пособие для бакалавров и магистров, изучающих дисциплину «Физиология физического воспитания и спорта», «Мониторинг физического развития и физической подготовленности» по специальности «Физическая культура», что дает большой импульс в актуализации проведения мониторинга в современном образовательном процессе [9]. Намозова С. Ш., Хуббиев Ш. З., Шадрин Л. В., Минвалеев Р. С. в своих трудах определяют влияние регулярных занятий физической культурой на функциональное состояние организма студентов [10]. Активно разрабатывали тему системы здоровьесбережения в российской образовательной среде Третьякова Н. В., Андрухина Т. В., Кетриш Е. В., Жильников А. Ю., Федоров В. А. и другие исследователи [1–3].

Материалы исследования и их обсуждение

Значение функционального тестирования нельзя переоценить в вопросах физического развития подрастающего поколения молодежи. Многие исследователи отмечают, что важнейшей задачей функциональной подготовки не только обычных студентов, но и спортсменов, является задача целенаправленного повышения функционирования всех физиологических систем организма, которые обуславливают специальную физическую работоспособность организма спортсмена и человека [11]. Изучение физиологических характеристик помогает стратегически распределить нагрузку и ресурсы, а также способствует экономически правильному влиянию и воздействию со стороны тренеров и администрации сферы физической культуры и спорта в целом.

Прогнозирование физической работоспособности студенческой молодежи является значительным фактором для прогнозирования их успешности в значимых сферах жизни. Данные задачи ставят перед системой образования также федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) в категоризации критериев, компетенций, приобретаемых студентами навыков. В данном случае, проводя параллель между ФГОС и мониторингом физического развития и физической подготовленности обучающейся молодежи, можно обнаружить фундаментальную закономерность в том, что оба данных явления будучи внедренными в жизнь субъекта, на которого они направлены, вносят в его жизнь положительные способы мышления и поведения, которые способствуют улучшению качества жизни как отдельного индивида, субъекта, так и, посредством повышения качества жизнедеятельности данного субъекта и его действий, улучшают общество в целом. Вместе с тем образовательные стандарты являются разработанными и категоризованными в той достаточной степени, в которой могут безусловно положительно влиять на обучающегося и формировать его ценностно-ориентированные взгляды на жизнь, его восприятие и осознание им причинно-следственных связей и последствий собственных действий. Федеральные государственные образовательные стандарты закреплены законодательно и строго регламентируют действия и ответственность образовательных организаций, всех участников образовательного процесса, описывают предполагаемый необходимый целевой результат действий образовательной организации, определяют количественно-качественные воздействия на обучающихся, распределяют акценты в соответствии с направлением подготовки.

***ФГОС и мониторинг
физического
развития, физической
подготовленности
обучающейся молодежи***

Данное положение считается авторами необходимым также для мониторинга физического развития и физической подготовленности студенческой молодежи в Российской Федерации. При необходимости популяризации спорта и физической культуры в нашей стране, а также в целях профилактики различных заболеваний и возвращении более здорового нового поколения государству необходимо задуматься об организации обязательного мониторинга физического здоровья и физической подготовленности детей, подростков и молодежи на государственном федеральном уровне.

Благодаря трудам таких ученых и педагогов как Болдов А. С., Махов А. С., Климова Л. Ю., Рахматов А. И., Германов Г. Н., Аннамырадова Л. Г., Готовцев Е. В., Германов Г. Н., Романова Ю. В., Машошина И. В., Баранцев С. А., Колесников Е. Н., Пехтерев С. В., Скородумов М. А., Пашин А. А., Анисимова Н. В., Опарина О. Н., Рубанович В. Б. и другие, стало возможным актуализировать каркас критериев мониторинга физического развития и физической подготовленности [4–6; 8; 9; 12]. Данный каркас используется педагогами по всей России для определения истинного состояния физического здоровья и физической подготовленности своих обучающихся, для профилактики возможных заболеваний, а также для уточнения группы здоровья и физической подготовленности обучающихся в рамках допуска к занятиям по дисциплине «Физическая культура». Как отмечал в своих трудах В. Б. Рубанович, важнейшая в социальном плане оздоровительная функция физической культуры и спорта, максимальный положительный и оздоровительный эффект занятий могут быть обеспечены лишь при регулярном контроле и рациональной организации [12].

Почему же до сих пор мониторинг физического здоровья, развития и физической подготовленности происходит благодаря инициативе исходящей от педагогического состава, но не от законодателей? Ответ кроется в том, что преподаватель несет ответственность за жизнь и здоровье подопечного обучающегося, а дисциплина «Физическая культура» является специфической, травмоопасной и в некоторых аспектах даже наиболее опасной для определенных студентов. То есть те студенты, которые по данным мониторинга не относятся к необходимой медицинской группе, не могут быть допущены к сдаче определенных программой дисциплины нормативов и в данном случае нормативы должны коррелировать с группой здоровья обучающегося. Если же преподаватель не проведет дополнительные мониторинговые тесты студенту перед началом образовательного процесса в рамках физкультурно-спортивной деятельности в своей образовательной организации, он будет рисковать жизнью и здоровьем студента. Такое повышенное внимание педагогов-практиков к проведению

мониторинга обусловлено несостоятельностью системы здравоохранения в части достоверного и полного определения состояния здоровья обучающейся молодежи.

Авторы провели исследования с использованием статистических данных по диспансеризации обучающейся молодежи в России и городе Севастополе и выяснили, что в Федеральной службе государственной статистики данных по прохождению диспансеризации обучающимися высших учебных заведений в городе Севастополе с 2017 по 2021 год нет. При этом данные по числу студентов, прошедших диспансеризацию в отчетные годы (с 2017 по 2021 год включительно), имеются по общей территории Российской Федерации (см. табл. 1).

Это означает, что по регионам не налажена система мониторинга, и вместе с тем, что налажена система государственной диспансеризации. Студенты не используют возможность мониторинга физического здоровья посредством государственных поликлиник даже когда это предполагается законодательно. Данная ситуация указывает на необходимость законодательного регламентирования мониторинга физического здоровья и физической подготовленности студентов по регионам и надления данного мониторинга наивысшим приоритетом значимости населения среди медицинских и педагогических работников. Одновременно в табл. 1 можно заметить закономерность снижения прохождения диспансеризации обучающимися по всей территории России с приходом пандемии новой коронавирусной инфекции, что авторы связывают с неготовностью системы здравоохранения в чрезвычайных ситуациях выполнять возложенную на них профилактическую функцию в полном объеме. Во избежание упущений в проведении профилактических мероприятий требуется объективная актуальная информативно полная система здоровьесбережения, вплетенная в систему здравоохранения и образования.

Проблема отсутствия мониторинга физического развития и физической подготовленности, а также физического здоровья студентов в Российской Федерации является крайне актуальной. Так студенты, проживающие в городе Севастополе и обучающиеся в образовательных организациях высшего образования, находящихся на территории города Севастополя, не проходят плановую диспансеризацию, а только лишь проходят обязательные и необходимые медицинские осмотры при получении справки для участия в физкультурно-спортивной деятельности,

Результаты исследований по диспансеризации обучающейся молодежи в России и городе Севастополе

Профилактика заболеваемости и актуальная срочная осведомленность о состоянии здоровья российской обучающейся молодежи

Таблица 1. «Количество студентов высших учебных заведений в Российской Федерации и городе Севастополе, прошедших диспансеризацию в 2017–2021 годы» (разработано авторами)

Территория	Число студентов, подлежащих диспансеризации в отчетном году	Число студентов, прошедших диспансеризацию в отчетном году	Выявлено у них заболеваний с диагнозом, установленным впервые в жизни	Из них
				взято под диспансерное наблюдение
2017 год				
Российская Федерация	589280	513416	107478	31687
г. Севастополь	–	–	–	–
2018 год				
Российская Федерация	473759	403556	92990	22230
г. Севастополь	–	–	–	–
2019 год				
Российская Федерация	454005	360431	85580	19821
г. Севастополь	–	–	–	–
2020 год				
Российская Федерация	289468	195713	45860	10628
г. Севастополь	–	–	–	–
2021 год				
Российская Федерация	351864	252291	46673	12549
г. Севастополь	–	–	–	–

что не исчерпывает полностью перечень необходимых профилактических мероприятий и поэтому, не может воздействовать в полной мере положительно на обучающегося. Одним из главных положительных критериев, определяющих актуальность проведения мониторинга не только на территории города Севастополя, но и на всей территории Российской Федерации, является профилактика заболеваемости и актуальная срочная осведомленность о состоянии здоровья российской обучающейся молодежи.

Одновременно стоит отметить факт наличия нормативного правового акта, изданного Правительством Российской Федерации в декабре 2001 года, который определяет цели, задачи и порядок проведения общероссийского мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи и формирования федерального информационного фонда данных мониторинга [13]. На основании данного Постановления некоторые регионы России (Тюменская область, Владимирская область, Магаданская область, Республика Дагестан, Агинский Бурятский автономный округ, Брянская область, Алтайский край, Волгоградская область, Воронежская область, Саратовская область, Республика Татарстан, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра, Краснодарский край) проводили мониторинг и оценку физического развития детей, подростков и молодежи и физического здоровья населения, но все они проводились с 2002 по 2010, а срок реализации мониторинга в вышеуказанных регионах не превышал двух лет, согласно региональному законодательству, которое было собрано, изучено и проанализировано авторами [14].

Авторами было разработано и представлено Положение о мониторинге состояния физического здоровья, физического развития и физической подготовленности детей, подростков и молодежи города Севастополя. В нем предложена идея обязательного перманентного мониторинга, описана его структура, необходимые шаги по реализации внедрения мониторинга на региональном уровне, разработан перечень тестов и процедур по оценке физического здоровья, физического развития и физической подготовленности детей, подростков и молодежи города Севастополя (см. табл. 2 и табл. 3). Проект Положения был представлен губернатору города Севастополя, который делегировал обсуждение данного проекта исполнительному органу государственной власти — Управлению по делам молодежи и спорта города Севастополя. В августе 2022 года было организовано рабочее собрание по вопросам обсуждения Положения мониторинга, на котором присутствовали представители Управления, работники сферы здравоохранения и образования города Севастополь.

***Разработка Положения
о мониторинге
состояния физического
здоровья, физического
развития и физической
подготовленности
детей, подростков
и молодежи города
Севастополя***

**Таблица 2: «Перечень показателей физического здоровья и физического развития Положения о мониторинге состояния физического здоровья, физического развития и физической подготовленности детей, подростков и молодежи города Севастополя»
(разработано авторами)**

Показатели физического здоровья	измерение артериального давления*
	электрокардиография в состоянии покоя*
	общий анализ крови*
	флюорография*
	измерение внутриглазного давления
	биоимпедансный анализ состава тела
Показатели физического развития	длина тела.
	масса тела.
	окружность грудной клетки
	динамометрия: левой кисти; правой кисти
	жизненная емкость легких

* данные берутся из ежегодных профилактических медицинских осмотров детей, подростков и молодежи для занятий физической культурой и спортом.

Основной проблемой, выделенной в процессе рабочего совещания, оказалось формирование и разработка регионального информационного фонда данных мониторинга. По словам представителей Управления, предписания Постановления Правительства РФ от 29 декабря 2001 года N 916 на территории города Севастополя не апробировались, а создание и внедрение данного информационного фонда является высокобюджетным проектом, разработка которого потребует согласованной коммуникации различных ведомств, бронирования серверов, объединения баз данных, а в определенных случаях дублирования баз данных, так как объединение некоторых информационных ресурсов не предполагается с учетом законодательства о защите персонализированной информации. Таким образом, проще, но безусловно дороже и более трудоемко для реализации мониторинга в рамках разработанного авторами Положения о мониторинге состояния физического здоровья, физического развития и физической подготовленности детей, подростков и молодежи города Севастополя, будет именно создание регионального информационного фонда данных мониторинга.

Таблица 3: «Перечень тестов физической подготовленности Положения о мониторинге состояния физического здоровья, физического развития и физической подготовленности детей, подростков и молодежи города Севастополя» (разработано авторами)

Возраст	Тесты для определения физической подготовленности
4 года	бег 30 метров
	подъем туловища в сед за 30 секунд
	прыжок в длину с места
5–7 лет	бег 30 метров
	бег 100 метров
	подъем туловища в сед за 30 секунд
	прыжок в длину с места
7–27 лет	бег 60 метров
	бег 1000 метров
	подъем туловища в сед за 60 секунд
	прыжок в длину с места
	прыжок в длину с разбега
	подтягивание из виса на высокой перекладине (юноши)
	подтягивание из виса лежа на низкой перекладине (девушки)
	сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу
	наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье
	челночный бег
	плавание 50 метров
метание теннисного мяча	

Также на совещании представители органа государственной власти попросили авторов представить больше обоснований необходимости подобного проекта, кроме социальной значимости и практических изысканий, в частности привести примеры реализации подобных мониторингов в других регионах с бюджетными цифрами.

По итогам совещания было согласовано установление коммуникации авторов и Управления по делам молодежи и спорта города Севастополя, необходимость большего обоснования реализации проекта со стороны инициаторов. На сегодняшний день проект Положения о мониторинге

состояния физического здоровья, физического развития и физической подготовленности детей, подростков и молодежи города Севастополя находится в работе у авторов и мониторинг на региональном уровне не реализован.

Необходимость мониторинга физического развития и физической подготовленности обучающейся молодежи декларируется главным Федеральным законом о вопросах физического развития граждан России. Так к значимости физической культуры и спорта в системе образования законодатель определяет проведение ежегодного мониторинга физической подготовленности и физического развития обучающихся как обязанность образовательных организаций [15]. И действительно, преподаватели дисциплины «Физическая культура», несмотря на нерегламентированность локальными актами здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций и, зачастую, не вовлеченность в эту работу их администраций, самостоятельно проводят мониторинг физической подготовленности и физического развития своих студентов, тем самым проделывая большой объем работы, который, по мнению авторов, должен ложиться не только на педагогов-энтузиастов, но, в первую очередь, должен обязывать определённые департаменты и ведомства, которым подведомственна работа по здоровьесбережению студенческой молодежи, на местах разрабатывать базы данных и регламенты проведения мониторинга, устанавливать определённые критерии мониторинга, вовлекать все необходимые структурные элементы в работу по профилактике заболеваемости, плохого физического развития и физической подготовленности подрастающего поколения. Авторы считают, что решение проблемы реализации мониторинга находится в государственной стимуляции профилактики заболеваний и в улучшении благополучия населения посредством новой административной надстройки системы здоровьесбережения, которая консолидировала бы работу министерств и отвечала за организацию, контроль и проведение мониторинга состояния физического здоровья, физической подготовленности и физического развития, за сбор, хранение и анализ данных мониторинга. По мнению авторов, профилактика и усиленное интенсивное внимание со стороны государства к вопросам здоровья подрастающего поколения — это залог развития и перспективы страны в будущем.

Заключение

Резюмируя, можно отметить, что с помощью педагогических изысканий, с учетом практической вовлеченности педагогов в вопросы развития системы здоровьесбережения обучающихся, идея мониторинга физического развития и физической подготовленности, а также физического

здоровья студенческой молодежи, жива и развивается. Данные идеи продвигаются посредством научного изучения педагогами процессов влияния дисциплины «Физическая культура» и физкультурно-спортивной деятельности на здоровье студентов, подталкиваются целями предупреждения различных возможных неблагоприятных последствий, а также заботой об улучшении качества жизни и здоровья подрастающего поколения. В качестве примера можно выделить разработанное авторами Положение о мониторинге состояния физического здоровья, физического развития и физической подготовленности детей, подростков и молодежи города Севастополя, посредством внедрения которого на федеральном уровне можно было бы решить задачи конструктивной коммуникации между ведомствами образования и здравоохранения в целях улучшения здоровья подрастающего поколения и профилактики заболеваемости в указанных возрастных группах обучающихся.

Вместе с этим, ссылаясь на эмпирический опыт внедрения Положения, авторы могут заключить, что на государственном уровне неактуально внедрение законодательной инициативы обязательного мониторинга состояния физического здоровья, физического развития и физической подготовленности подрастающего поколения и регулярного его проведения по регионам России, в частности на территории города Севастополя. Авторами предполагается несоответствие национальных целей по оздоровлению населения и популяризации физической культуры и спорта, задекларированных в государственных Концепциях развития данных сфер общества, фактической незаинтересованности и отсутствию государственных стимуляций в вопросах осведомленности реального состояния здоровья, физической подготовленности и физического развития подрастающего поколения страны.

Однако реализация физкультурно-спортивных дисциплин в образовательных организациях высшего образования по-прежнему требует от педагогов повышенного внимания к здоровью студентов. Исходя из данной реалии, авторы заключают, что, несмотря на все вышеописанные обстоятельства, педагогические исследования постепенно способны сдвинуть вектор внимания государства на значимые в образовательном процессе факторы, основным из которых выступает состояние здоровья обучающихся.

Список литературы

1. *Третьякова Н. В., Андрухина Т. В., Кетриш Е. В.* Стратегические установки по управлению качеством здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций // Сибирский педагогический журнал. — 2015. — № 3. — с. 159–163.

2. *Третьякова Н. В., Федоров В. А.* Качество здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций: теория и технология обеспечения: монография. — Екатеринбург: Рос. гос. проф. — пед. ун-т. — 2014. — 198 с.
3. *Жильников А. Ю.* Формирование системы здоровьесбережения обучающихся в образовательной организации // Синергия. — 2016. — № 3. — с.31–36.
4. *Болдов А. С., Махов А. С., Климова Л. Ю.* Мониторинг физического состояния студентов социального вуза // Ученые записки университета Лесгафта. — 2015. — № 5 (123). — с.44–48.
5. *Рахматов А. И., Германов Г. Н., Аннамьрадова Л. Г.* Мониторинг состояния здоровья, физического развития и физической подготовленности девушек 17–20 лет при переходе из школы в вуз и по годам обучения в вузе // Ученые записки университета Лесгафта. — 2015. — № 11 (129). — с. 223–229.
6. *Готовцев Е. В., Германов Г. Н., Романова Ю. В., Машошина И. В.* Мониторинг состояния здоровья и физической подготовленности студентов как Методология анализа и оценки продуктивности процесса физического воспитания // Ученые записки университета Лесгафта. — 2012. — № 1 (83). — с. 40–45.
7. *Иорданская Ф. А.* Мониторинг физической и функциональной подготовленности детей 6–10 лет на этапах ранней спортивной подготовки // Вестник спортивной науки. — 2021. — № 3. — с. 40–49.
8. *Баранцев С. А., Колесников Е. Н., Пехтерев С. В., Скородумов М. А.* Оценка эффективности учебных занятий со студентами основного отделения групп ОФП с различной спортивной направленностью // Новые исследования. — 2010. — № 24. — с. 97–107.
9. *Пашин А. А., Анисимова Н. В., Опарина О. Н.* Мониторинг физического развития, физической и функциональной подготовленности учащейся молодежи: учеб. пособие / А. А. Пашин, Н. В. Анисимова, О. Н. Опарина. — Пенза: Изд-во ПГУ. — 2015. — 142 с. ISBN 978–5–906796–53–0
10. *Намозова С. Ш., Хуббиев Ш. З., Шадрин Л. В., Минвалеев Р. С.* Влияние регулярных занятий физической культурой на функциональное состояние организма студентов // ТипФК. — 2015. — № 10. — с. 23–25.
11. *Быков Е. В., Балберова О. В., Коломиец О. И., Чипышев А. В.* Взаимосвязь данных функционального тестирования и результатов соревновательно // Ученые записки университета Лесгафта. 2018. № 8 (162).
12. *Рубанович В. Б.* Врачебно-педагогический контроль при занятиях физической культурой: учебное пособие / В. Б. Рубанович. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт. — 2019. — 253 с.

it is possible to compile an approximate real table of criteria for monitoring the physical health, physical fitness, and physical development of students.

The research clarifies the concept and components of the health care system for young people studying in educational institutions of the Russian Federation. The author analyzed pedagogical research on health-saving activities in the educational environment, functional testing and monitoring of physical health, physical development, and physical fitness of Russian students. Moreover, the author analyzed the legal framework governing the monitoring and prevention of the health and functional state of the body of students and found a lack of solidarity between tests and monitoring indicators. Based on the analysis, the authors developed the Regulations on monitoring the physical health, physical fitness and physical development of children, adolescents and youth in the city of Sevastopol, which collected and described the main indicators of monitoring. The problems of introduction and implementation of the Regulations on the monitoring of physical health, physical fitness and physical development of children, adolescents and youth of the city of Sevastopol are noted, in the process of submitting it to the executive authority of the city of Sevastopol, ways to solve them are proposed.

Keywords: monitoring; health saving; functional testing; students; physical culture and sports disciplines; health; pedagogical control; student health care system; pedagogical research; medical control

References

1. Tret'yakova N. V., Andryukhina T. V., Ketrish E. V. Strategicheskie ustanovki po upravleniyu kachestvom zdorov'esberegayushchei deyatel'nosti obrazovatel'nykh organizatsii // Sibirskii pedagogicheskii zhurnal. — 2015. — № 3. — s. 159–163.
2. Tret'yakova N. V., Fedorov V. A. Kachestvo zdorov'esberegayushchei deyatel'nosti obrazovatel'nykh organizatsii: teoriya i tekhnologiya obespecheniya: monografiya. — Ekaterinburg: Ros. gos. prof. — ped. un-t. — 2014. — 198 s.
3. Zhil'nikov A. Yu. Formirovanie sistemy zdorov'esberezheniya obuchayushchikhsya v obrazovatel'noi organizatsii // Sinergiya. — 2016. — № 3. — s.31–36.
4. Boldov A. S., Makhov A. S., Klimova L. Yu. Monitoring fizicheskogo sostoyaniya studentov sotsial'nogo vuza // Uchenye zapiski universiteta Lesgafta. — 2015. — № 5 (123). — s.44–48.
5. Rakhmatov A. I., Germanov G. N., Annamyradova L. G. Monitoring sostoyaniya zdorov'ya, fizicheskogo razvitiya i fizicheskoi podgotovlennosti devushek 17–20 let pri perekhode iz shkoly v vuz i po godam obucheniya

- v vuze // Uchenye zapiski universiteta Lesgafta. – 2015. – № 11 (129). – s. 223–229.
6. Gotovtsev E. V., Germanov G. N., Romanova Yu. V., Mashoshina I. V. Monitoring sostoyaniya zdorov'ya i fizicheskoi podgotovlennosti studentov kak Metodologiya analiza i otsenki produktivnosti protsessa fizicheskogo vospitaniya // Uchenye zapiski universiteta Lesgafta. – 2012. – № 1 (83). – s. 40–45.
 7. Iordanskaya F. A. Monitoring fizicheskoi i funktsional'noi podgotovlennosti detei 6–10 let na etapakh rannei sportivnoi podgotovki // Vestnik sportivnoi nauki. – 2021. – № 3. – s. 40–49.
 8. Barantsev S. A., Kolesnikov E. N., Pekhterev S. V., Skorodumov M. A. Otsenka effektivnosti uchebnykh zanyatii so studentami osnovnogo otdeleniya grupp OFP s razlichnoi sportivnoi napravlennoost'yu // Novye issledovaniya. – 2010. – № 24. – c. 97–107.
 9. Pashin A. A., Anisimova N. V., Oparina O. N. Monitoring fizicheskogo razvitiya, fizicheskoi i funktsional'noi podgotovlennosti uchashchiesiya molodezhi: ucheb. posobie / A. A. Pashin, N. V. Anisimova, O. N. Oparina. – Penza: Izd-vo PGU. – 2015. – 142 s. ISBN 978–5–906796–53–0
 10. Namozova S. Sh., Khubbiyev Sh. Z., Shadrin L. V., Minvaleev R. S. Vliyaniye regul'yarnykh zanyatii fizicheskoi kul'turoi na funktsional'noe sostoyaniye organizma studentov // TiPFK. – 2015. – № 10. – c. 23–25.
 11. Bykov E. V., Balberova O. V., Kolomic O. I., CHipyshev A. V. Vzaimosvyaz' dannykh funktsional'nogo testirovaniya i rezul'tatov sorevnovatel'no [The interrelation functional testing data and competitive results] // Uchenye zapiski universiteta Lesgafta. 2018. № 8 (162).
 12. Rubanovich V. B. Vrachebno-pedagogicheskij kontrol' pri zanyatiyakh fizicheskoy kul'turoj: uchebnoe posobie [Medical and pedagogical control during physical education classes: a tutorial]. Moscow: Yurayt Publ., 2019. 253 p.
 13. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29.12.2001 goda N 916 «Ob obshcherossijskoj sisteme monitoringa sostoyaniya fizicheskogo zdorov'ya naseleniya, fizicheskogo razvitiya detej, podrostkov i molodezhi». – URL: <https://docs.cntd.ru/document/901807938?marker=6580IP> (data obrashcheniya: 21.10.2022). – Rezhim dostupa: sajt «Elektronnyj fond pravovykh i normativno-tekhnicheskikh dokumentov». – Tekst: elektronnyj.
 14. Regional'noe zakonodatel'stvo Rossijskoj Federacii «Ob organizacii i provedenii monitoringa sostoyaniya fizicheskogo zdorov'ya naseleniya, fizicheskogo razvitiya detej, podrostkov i molodezhi». – URL: <https://docs.cntd.ru/search?q=%D0%9E%> (data obrashcheniya: 21.10.2022). – Rezhim dostupa: sajt «Elektronnyj fond pravovykh i normativno-tekhnicheskikh dokumentov». – Tekst: elektronnyj.

15. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 04.12.2007 N 329-FZ «O fizicheskoj kul'ture i sporte v Rossijskoj Federacii». — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/d6d6436c86d-f49e7a535ac40474ba6df422744b7/ (data obrashcheniya: 21.10.2022) — Rezhim dostupa: Konsul'tantPlyus– Tekst: elektronnyj.

About the Author

Aladyeva Natalya V. — Head of the Department of Physical Education and Sports, Branch of Lomonosov Moscow State University in the city of Sevastopol; Sevastopol, Russia, ORCID ID: 0000-0003-2299-5267. E-mail: aladyeva73@mail.ru.

© N. V. Aladieva, 2023 

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ МНЕНИЕ

А. Ю. УСТИНОВ, Л. Ю. КОМИССАРОВА

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

(ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»);

e-mail: ay.ustinov @mpgu.su; e-mail: lyu.komissarova@mpgu.su)

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-3-183-199

В настоящей статье рассматривается проблема возможности и эффективности использования информационно-коммуникационных технологий (далее — ИКТ) в обучении студентов-филологов педагогических университетов методике преподавания русского языка. Выделяются и характеризуются виды информационно-коммуникационных технологий, наиболее часто используемые на лекциях и практических занятиях по методике: компьютерные презентации, информационно-обучающие и тестирующие (контролирующие) программы; предлагаются тактики включения ИКТ в процесс обучения. Описываются разработанные авторами формы использования различных видов ИКТ, применяемые на занятиях как по темам общей, так и частной методики преподавания русского языка: намеренно не завершённые компьютерные презентации; неполно представленная по разделу или теме учебная информация на слайдах, которая требует частичного восстановления или преобразования в другой вид — таблицу, схему и т.д. Как инновационный метод обучения особо рассматривается использование гипертекстового пространства, эффективно обеспечивающего образовательные маршруты. На основе гипертекста — базовой дидактической единицы процесса обучения — выделяется три уровня методических задач: первый уровень — перцептивные и репродуктивные; второй — продуктивные; третий — задачи получения обратной связи от студентов в форме нового высказывания или методического продукта. В статье также предлагается подробный образец подготовительной учебной работы студентов к практическому занятию с использованием ИКТ по теме «Методы обучения

русскому языку», содержащему три модуля: общедидактический, частнометодический, практико-ориентированный, — и разработка практического занятия «Особенности методики обучения орфографии в основной школе», ориентированного на освоение студентами-филологами частной методики обучения правописанию.

Ключевые слова: профессиональное образование; информационно-коммуникационные технологии; ИКТ; виды ИКТ; лингвометодическая подготовка; методика обучения русскому языку; информационная компетентность; незавершённая компьютерная презентация; гипертекстовые ссылки; методы обучения русскому языку; уровни методических задач.

Введение

Информационно-коммуникационные технологии характеризуются управляемостью, воспроизводимостью, диагностичностью, нацеленностью на гарантированный положительный результат

Информационно-коммуникационные технологии — «программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе компьютерной техники, а также современные средства и системы информационного обмена, обеспечивающие сбор, накопление, хранение, продуцирование и передачу информации» [1, с. 106] — в последние два десятилетия широко используются в обучении, в том числе — в обучении методике преподавания русского языка студентов педагогических университетов. Как и любые технологии обучения, информационно-коммуникационные технологии (далее — ИКТ) прежде всего характеризуются управляемостью, воспроизводимостью, диагностичностью, нацеленностью на гарантированный положительный результат. Названные характеристики предполагают обеспечение эффективности процесса обучения при использовании ИКТ, интерактивность между преподавателем и студентами, организацию самостоятельной работы студентов.

Информационно-обучающие программы в обучении методике преподавания русского языка

Наиболее распространенными в настоящее время ИКТ в обучении методике преподавания русского языка являются компьютерные презентации, информационно-обучающие и тестирующие (контролирующие) программы. Компьютерная презентация активно используется при предъявлении новой темы в лекционном курсе. Информационно-обучающие программы представляют собой презентации или отдельные слайды, содержащие учебные материалы к практическому за-

нению, в которых предлагаются ссылки на справочно-информационные источники: электронные словари, справочники, энциклопедии, библиотеки, и отражается иная сопроводительная информация. Возможно применение намеренно незавершенной презентации или неполно представленной по разделу или теме учебной информации на слайдах, которые требуют завершения или восстановления, преобразования в другой вид (таблицу, схему и т.д.). Тестирующие (контролирующие) программы используются для «для оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций студентов на различных этапах освоения дисциплины» [2, с. 331]: на этапах текущего и итогового контроля, а также для обработки и интерпретации результатов тестирования. Инновационным методом, позволяющим организовать самостоятельное изучение материала, является использование гипертекстового пространства, эффективно обеспечивающего образовательные маршруты.

Материалы и методы

В настоящее время продолжает существовать определенный разрыв между умениями студентов и преподавателей в сфере ИКТ, на который еще в 2011 г. обратил внимание Э. Г. Азимов [3]: студенты подчас демонстрируют более высокий уровень информационной компетентности. Под информационной компетентностью понимается «компьютерная грамотность плюс умение вести поиск информации, использование и оценка информации, владение технологиями компьютерных коммуникаций, умение осваивать и использовать возможности информационных технологий для решения проблем» [4, с. 159]. Б. Е. Стариченко выделяет два уровня требований к ИКТ-компетенциям преподавателя: технологический и методический, последний уровень «предполагает владение преподавателем методами применения ИКТ в учебной и воспитательной работе» [5, с. 8].

Анкетирование 108 преподавателей и аспирантов Института филологии МПГУ, которое проводилось в 2021–2022 учебном году (в том числе — дистанционно), показало, что подавляющее большинство респондентов (77% из 100%) осознают необходимость регулярного применения ИКТ в обучении, справедливо отмечая, что для разработки занятия с использованием ИКТ преподаватель в первую очередь должен опираться на профессиональные методическую и психологическую компетенции. Между тем не все респонденты готовы использовать спектр современных ИКТ в своей работе, так как

1) не знакомы с обучающими возможностями иных видов ИКТ, кроме компьютерной презентации;

2) не знакомы с корпусом современных видов ИКТ, их характеристиками и соотносённостью с различными формами занятий. Следовательно, обучающий потенциал ИКТ в Институте реализуется не полностью.

Все вышеизложенные факторы определяют актуальность постановки проблемы использования ИКТ при обучении методике преподавания русского языка.

Предметом исследования, представленного в настоящей статье, является эффективность использования ИКТ при обучении студентов-филологов методике преподавания русского языка.

Цель представленного исследования – показать применение различных видов ИКТ на занятиях по методике преподавания русского языка

Цель представленного исследования – показать применение различных видов ИКТ на занятиях по методике преподавания русского языка.

В качестве методов научного познания рассматриваемого вопроса были использованы как теоретические (анализ научной и учебной литературы), так и эмпирические (наблюдение и обобщение педагогического опыта, анкетирование, презентация личного опыта) методы исследования.

Обсуждение

Как справедливо констатирует Б. Е. Стариченко, «предметно-ориентированные компетенции связаны с применением ИКТ в преподавании конкретных учебных дисциплин – по сути, это наполнение предметным содержанием технологий» [6, с. 98].

Рассмотрим использование видов ИКТ при изучении студентами общих и частных вопросов методики преподавания русского языка.

Гипертекстовая форма организации подготовки к практическим занятиям по методике преподавания русского языка

Для развития познавательной активности студентов-филологов, осмысленного усвоения линвометодических знаний и понимания сущности понятий, теоретических положений и их связи с эмпирическими фактами нами используется гипертекстовая форма организации подготовки к практическим занятиям по методике преподавания русского языка. На основе гипертекста как базовой дидактической единицы процесса обучения мы выделили три уровня методических задач [7, с. 206].

К задачам первого методического уровня (этапа) относятся преимущественно перцептивные и репродуктивные задачи. Перцептивные задачи

связаны с восприятием теоретического материала и не являются пассивными, поскольку при восприятии участвуют как мнемонические процессы (узнавание, припоминание), так и различные мыслительные операции (анализ, синтез, умозаключение). Репродуктивные задачи подразумевают воспроизведение (конспектирование) прочитанного, увиденного и услышанного. Активная репродукция связана с расширением, сужением, преобразованием, обобщением, т.е. с целым рядом мыслительных операций [7, с. 206].

Задачи второго методического уровня (этапа) являются продуктивными (креативными, созидательными). Задания гипертекста на этом уровне направлены на осмысление студентами использования методической теории как основы процесса обучения в практике преподавания школьного курса русского языка. В процессе актуализация информационного блока гипертекста студенты самостоятельно делают выводы, которые будут представлены на практическом занятии [7, с. 206].

Задачи третьего методического уровня в структуре присвоения студентами теоретических понятий и формирования профессионально-значимых умений и навыков предполагают обратную связь в форме нового высказывания или методического продукта. Новые высказывания актуализируются через проблемные тексты, представленные в структуре гипертекста, или развернутое высказывание в диалоге, беседе, дискуссии, в отклике на прочитанное или увиденное [7, с. 206].

Приводим образец подготовительной учебной работы студента к практическому занятию по теме «Методы обучения русскому языку», содержащему три модуля: общедидактический, частнометодический, практико-ориентированный. Технологическая карта практического занятия в гипертекстовом формате представлена студентам на персональной странице в сети Интернет. Мы разделяем позицию А. Л. Назаренко, которая утверждает, что «принципы ИКТ с успехом могут быть перенесены в форму объединения традиционных очных форм обучения с дистанционными – в формат смешанного или интегрированного обучения, так как основной удельный вес обучения с помощью технологий приходится на самостоятельную работу обучающихся...» [8, с. 7–8].

Первый этап (уровень) подготовки к практическому занятию реализован в общедидактическом модуле, который определяет основные подходы к определению понятия «метод обучения» в дидактике. Студентам для знакомства с понятиями, которые будут использоваться на занятии,

**Образец
подготовительной
учебной работы
студента
к практическому
занятию по теме
«Методы обучения
русскому языку»**

необходимо перейти на гипертекстовые ссылки электронных источников библиотеки МПГУ [9] или печатных изданий тех страниц в формате PDF, которые преподаватель поместил в ссылке. Библиографическая информация, обозначенная маркером, представляет собой фрагменты нелинейной организации учебного материала для расширения зоны учебно-поискового пространства. Таким образом задаётся вектор поиска оптимального решения конкретных методических задач практического занятия.

ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ

1. Знакомство с обязательным минимумом информационных единиц занятия (Файл 1.): метод обучения (ссылки на [10] и [11]).

Познакомившись с определением понятия «метод обучения и его основными требованиями», студент должен произвести логико-методический анализ, направленный на выявление общеродового признака (деятельность) и отличительных особенностей исследуемого понятия.

2. Выявление преемственности в изучении данной темы с педагогикой. (Файл 2.) (Ссылки на [12] и [13].)

3. Критическое осмысление вводимых дидактических понятий на основе сравнения. (Файл 3.) (Ссылка на [14].)

В процессе выполнения этого задания студенту необходимо сопоставить вводимые научные понятия, установить соответствие или расхождение трактовок (упрощение, трансформация понятия) и высказать свои критические замечания.

ЧАСТНОДИДАКТИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ

Данный модуль вместе с общедидактическим помогает освоить студенту лингвометодическое наполнение понятия метод обучения русскому языку. Представим этот модуль в виде «файловых» компонентов, репрезентирующих конкретные действия студента на этапе подготовки к практическому занятию.

1. Установление соответствия между определением понятия «метод обучения русскому языку» и источником, в котором содержится данное определение. (Файлы 4–7.)

Таблица 1.
Дефиниции метода обучения русскому языку

Определение				Ссылка
1. Методы обучения русскому языку – способы взаимодействия учителя и учащихся при руководящей роли учителя, направленные на достижение целей обучения. (Файл 4.)				А. Антонова Е. С., Воителева Т. М. Методика обучения русскому языку. – Москва: Издательский центр Академия. – 2015. – 400 с. [15].
2. Метод обучения – система взаимодействия учителя и учащихся, совокупность приёмов их совместной деятельности. (Файл 5.)				Б. Устинов А. Ю. Цели и задачи развития модального компонента речи учащихся при изучении словообразования // Учитель для будущего: язык, культура, личность. К 200-летию со дня рождения Ф. И. Буслаева. – Москва: МПГУ. – С 91–94. http://elib.mpgu.info/view.php?fidocumentId=9663 [16].
3. Метод обучения – 1) направление в обучении в широком значении; 2) способ обучения аспектам языка или видам речевой деятельности в более узком значении. (Файл 6.)				В. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – Москва: Издательство: Русский язык, Курсы. – 2018. – 496 с. [17].
4. Под методами обучения в методике преподавания русского языка принято понимать способы обучения и в связи с этим способы работы учащихся, при помощи которых достигаются усвоение знаний родного языка и приобретение необходимых навыков в практике речи. (Файл 7.)				Г. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. – Москва: Издательский центр Академия. – 1999. – 272 с. [18].
1	2	3	4	

2. Заполнение таблицы «Классификация методов обучения русскому языку, предложенная М. Т. Барановым» (Файл 8.) (Ссылка на [19].)

Таблица 2.
Классификация методов обучения русскому языку,
предложенная М. Т. Барановым

1. Методы передачи знаний			
Дедуктивные		Индуктивные	
Слово учителя	Беседа
2. Методы (упражнения) формирования умений и навыков			
Методы формирования учебно-языковых умений и навыков	Методы формирования правописных умений и навыков	Методы формирования речевых умений и навыков	
а) опознавательных: • • • б) классификационных: • • • в) аналитических: • • • •	а) орфографических и пунктуационных: • • • б) обеспечивающие правильную запись слов и предложений: • • • •	а) некоммуникативных: • • • • • б) коммуникативных: • • • •	
3. Методы контроля			
Методы контроля за знаниями		Методы контроля за умениями	
• • •		• • •	

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ МОДУЛЬ

Задания практико-ориентированного модуля позволяют значительно повысить мотивацию обучения, поскольку, во-первых, повышается эффективность обучения благодаря повышению личностного статуса студента и практико-ориентированному содержанию предлагаемого учебно-методического материала; во-вторых, в процессе взаимодействия в системе «преподаватель — студент» постоянно действует обратная связь; в-третьих, формируется профессионально-креативное мышление будущего учителя русского языка, что позволяет студенту познать радость педагогической деятельности.

1. *Комментирование использования методов передачи знаний в рамках предложенного видеурока. (Ссылка: видеурок русского языка. Файл 9. [20].)* Проанализируйте урок русского языка по теме «Действительные причастия настоящего времени» (7 класс). Какой метод использован при объяснении нового материала? Постройте свой вариант объяснения, основанный на другом методе.

2. *Выявление обучающих возможностей методов (упражнений) формирования умений и навыков. (Ссылка: конспект урока русского языка. Файл 10. [20].)* Определите место свободного диктанта как метода формирования речевых умений и навыков, его обучающие возможности. Укажите условия использования этого метода для формирования орфографических умений и навыков учащихся.

3. *Сопоставление методов контроля за знаниями и умениями по русскому языку, выявление их достоинств. (Ссылка на [21]. Файл 11.)* Сравните фронтальный опрос и тестирование, отметьте их достоинства.

Далее рассмотрим использование ИКТ в частнометодическом модуле, ориентированном на освоение студентами-филологами частных методов обучения разделам школьного курса русского языка. Так, на практическом занятии по теме «Особенности методики обучения орфографии в основной школе» [22, с. 16–17] преподаватель может использовать следующую тактику работы: студентам предлагается достроить материал отдельных слайдов компьютерной презентации по теме. Общая модель презентации, выполненная преподавателем в PowerPoint, загружается на персональные компьютеры студентов.

Задание выполняется в группах: каждой из трех групп студентов нужно последовательно проанализировать содержание трех слайдов презентации (1–3, 4–6, 7–9) с точки зрения их полноты / неполноты, при необходимости восстановить / добавить необходимый учебный материал слайдов, в том числе — используя материал, ссылки на электронные источники которого присутствуют на слайдах.

Например, работа проводится с *первоначальным содержанием слайда 1 «Орфографические понятия»*:

Орфография = правописание

Орфограмма / орфографическое правило

Орфографические словари

Ссылки:

szlavintezet.elte.hu [23]

gramota.ru [24]

slovari.ru [25]

В результате анализа материала слайда, обращения к электронным источникам, выявления необходимой информации для достраивания слайда, группа представляет новую версию учебного материала.

Содержание слайда 1 «Орфографические понятия» после доработки:

Орфография — исторически сложившаяся система правил написаний, которая используется в письменной речи.

Орфограмма — правильное написание (буква, пробел и др.), которое нужно выбрать из нескольких возможных вариантов.

Орфографическое правило — инструкция, содержащая условия выбора правильного написания (орфограммы).

Орфографические словари, используемые в школе:

Введенская Л. А., Колесников Н. П. Современный орфографический словарь русского языка

Тихонов А. Н. Орфографический словарь русского языка

Ушаков Д. Н. Орфографический словарь

Таким образом, каждая из трех групп, работающих над слайдами, поочередно представляет свой продукт, корректность содержания которого коллективно обсуждается на занятии. После этапа рефлексии слайды дорабатываются по замечаниям и конструктивным предложениям, при необходимости иллюстрируются рисунками, после этого группы обмениваются в сети конечными результатами своей работы, составляется полная версия презентации.

Выводы

Информатизация коснулась всех уровней российской образовательной системы, в том числе — вузовского обучения. Интеграция информационно-коммуникационных технологий в курс методики преподавания русского языка помогает осуществить более качественную подготовку студентов-филологов. Внедрение ИКТ в учебный процесс — это попытка предложить один из путей, позволяющих интенсифицировать и оптимизировать

не только аудиторную, но и внеаудиторную работу, поднять мотивацию студентов к освоению будущей профессии — профессии учителя русского языка. ИКТ способствуют развитию логического мышления, формированию навыков самостоятельной работы студентов, оказывая существенное влияние на лингвометодическую составляющую учебно-воспитательного процесса.

Разработанные формы использования различных видов ИКТ для занятий по методике обучения русскому языку (незавершённые компьютерные презентации; неполно представленная по разделу или теме учебная информация на слайдах; профессионально-ориентированное освоение гипертекстового пространства и т.д.) позволяют эффективно формировать лингвометодическую компетенцию студентов-филологов.

Список литературы

1. *Азимов Э. Г., Шукин А. Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. — Москва: Издательство: Русский язык, Курсы. — 2018. — 496 с.
2. *Комиссарова Л. Ю.* Смешанное обучение лингвометодическим дисциплинам в вузе: теория и опыт применения // Современные технологии в преподавании русского языка: К 60-летию кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета // Сборник материалов международной научно-практической конференции (2–3 октября 2020) / Отв. ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко; сост. и ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко, О. Н. Лёвшукина, О. Е. Дроздова, А. Ю. Устинов. — М.: МПГУ. — 2020. — С. 329–335.
3. *Азимов Э. Г.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении русскому языку как иностранному: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. — 2011. — № 6. — С. 45–55.
4. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 2. — М.: НИИ школьных технологий. — 2019. — 816 с.
5. *Стариченко Б. Е.* Профессиональный стандарт и ИКТ- компетенции педагога // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 7. — С. 6–15.
6. *Стариченко Б. Е.* О формировании общепрофессиональных ИКТ- компетенций студентов направлений подготовки «Педагогическое образование» // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 7. — С. 97–101.

7. Устинов А. Ю. Использование гипертекстового пространства в практике преподавания РКИ вьетнамским студентам // Инновационные подходы в изучении и преподавании русского языка в современном мире: сборник статей международной научной конференции. – Ханой. – 2019. – С. 206–214.
8. Назаренко А. Л. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение. – М.: Издательство Московского университета. – 2013. – 271 с.
9. Юсифова А. Г. Воспитание культуры пользования Интернетом и мобильным телефоном: педагогика и психология киберсоциализации человека (2017) [Электронный ресурс]: Библиографический список (2008–2017) / Моск. пед. гос. ун-т, Библиотека; сост. А. Г. Юсифова. Электронные текстовые данные (80Kb). Москва. Режим доступа: URL: <http://elib.mpgu.info/view.php?fDocumentId=8044> – Режим доступа: сайт МПГУ. – Текст: электронный
10. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – Москва: Издательство: Русский язык, Курсы. – 2018. – 496с.
11. Хмелевская Т. С. Дидактика – это универсальное искусство обучения всех и всему [Электронный ресурс]: Виртуальная выставка / Моск. гос. пед. ун-т, Библиотека; Сост.: Т. С. Хмелевская // Страница «Научная библиотека МПГУ» / ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет. – 2017. – Библиотека. 24 слайда: 22 названия. URL: <http://mpgu.su/ob-mpgu/struktura/biblioteka/pomoshh-chitatelju/vyistavki/virtualnyie-vyistavki/metodicheskaya-kopilka/> – Режим доступа: сайт МПГУ. – Текст: электронный
12. Таранова Т. Н., Гречкина А. А. Общая педагогика: учебное пособие. – Ставрополь: Издательство СКФУ. – 2017. – 151 с.
13. Мандель Б. Р. Педагогика: учебное пособие. 3-е изд., стер. – М.: Флинта: Наука. – 2019. – 288 с.
14. Аннушкин Ю. В., Подлиняев О. Л. Дидактика: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт. – 2021. – 165 с.
15. Антонова Е. С., Воителева Т. М. Методика обучения русскому языку. – Москва: Издательский центр Академия. – 2015. – 400 с.
16. Устинов А. Ю. Цели и задачи развития модального компонента речи учащихся при изучении словообразования // Учитель для будущего: язык, культура, личность. К 200-летию со дня рождения Ф. И. Булаева. Москва: МПГУ. С. 91–94. URL: <http://elib.mpgu.info/view.php?fDocumentId=9663> – Режим доступа: сайт МПГУ. – Текст: электронный

17. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. — Москва: Издательство: Русский язык, Курсы. — 2018. — 496 с.
18. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. — Москва: Издательский центр Академия. — 1999. — 272 с.
19. Баранов М. Т. Типы учебного материала и методы обучения русскому языку // Русский язык в школе. — 1981. — № 3. — С. 25–31.
20. Видеоурок URL: <https://www.youtube.com/watch?v=t2l1nfP5bvU&t=17s> Videourok <https://www.youtube.com/watch?v=t2l1nfP5bvU&t=17s> — Режим доступа: сайт Видеоурок — Текст: электронный
21. Решу ОГЭ: русский язык. URL: <https://rus-oge.sdangia.ru>. Reshu OGE: russkii yazyk. <https://rus-oge.sdangia.ru>. /— Режим доступа: сайт Reshu OGE:. — Текст: электронный
22. Комиссарова Л. Ю. Орфографическая навигация (методика формирования орфографической зоркости у учащихся с опорой на опознавательные признаки орфограмм). — М.: Баласс. — 2014. — 176 с.
23. EASYCOUNTER.COM URL: <https://www.easycounter.com/report/szlavintezet.elte.hu/> — Режим доступа: сайт easycounter.com — Текст: электронный
24. Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ — русский язык для всех URL: <http://gramota.ru/> — Режим доступа: gramota.ru — Текст: электронный
25. Электронная библиотека словарей русского языка URL: <https://www.slovari.ru/start2.aspx?s=0&p=563> — Режим доступа: сайт slovari.ru — Текст: электронный

Сведения об авторах

Устинов Анатолий Юрьевич — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания русского языка Института филологии ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет» (МПГУ), Москва, Россия. ORCID ID: 0000-0001-5545-8500. E-mail: au.ustinov@mpgu.su

Комиссарова Людмила Юрьевна — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания русского языка Института филологии ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет» (МПГУ), Москва, Россия. ORCID ID: 0009-0000-7175-4684. E-mail: lyu.komissarova@mpgu.su

© А. Ю. Устинов, Л. Ю. Комиссарова, 2023 

**POSSIBILITIES OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES
FOR TRAINING STUDENTS MAJORING IN THE RUSSIAN LANGUAGE
TEACHING METHODS**

A. YU. USTINOV, L. YU. KOMISSAROVA

This research considers the possibility and effectiveness of using information and communication technologies (ICT) in training Russian language teaching methodology to philology students at pedagogical universities. The types of information and communication technologies that are most often used in lectures and practical classes according to the methodology are distinguished and characterized: computer presentations, information, and training and testing (control) programs. Tactics for including ICT in the learning process are proposed. The forms of using various types of ICT developed by the authors are described, and used in classes on general and private methods of teaching the Russian language: intentionally incomplete computer presentations and incomplete educational information on slides, which requires partial restoration or transformation into another form – a table, a diagram, etc. As an innovative teaching method, the use of hypertext space, which effectively provides educational routes, is particularly considered. Based on hypertext, the basic didactic unit of the learning process, three levels of methodological tasks are distinguished. The first level is perceptual and reproductive. The second is productive. The third level is the task of receiving feedback from students in the form of a new utterance or methodological product. The research also offers a detailed sample of students' preparatory academic work for a practical lesson using ICT on the topic "Methods of teaching the Russian language," containing three modules: general didactic, private methodic, practice-oriented, and the development of a practical lesson "Features of the methodology of teaching spelling in primary school," focused on the development of philology students of private methods teaching spelling.

Keywords: professional education; information and communication technologies; ICT; types of ICT; linguistic and methodological training; methods of teaching the Russian language; information competence; incomplete computer presentation; hypertext links; methods of teaching the Russian language; levels of methodological tasks.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Sovremennyyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii. Teoriya i praktika obucheniya yazykam.* – Moskva: Izdatel'stvo: Russkii yazyk, Kursy. – 2018. – 496 s.

2. Komissarova L. Yu. Smeshannoe obuchenie lingvometodicheskimi distsiplinami v vuze: teoriya i opyt primeneniya // *Sovremennye tekhnologii v prepodavanii russkogo yazyka: K 60-letiyu kafedry metodiki prepodavaniya russkogo yazyka Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta* // *Sbornik materialov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (2–3 oktyabrya 2020)* / *Otv. red. A. D. Deikina, V. D. Yanchenko; sost. i red. A. D. Deikina, V. D. Yanchenko, O. N. Levushkina, O. E. Drozdova, A. Yu. Ustinov.* — M.: MPGU. — 2020. — S. 329–335.
3. Azimov E. G. Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu: sostoyanie i perspektivy // *Russkii yazyk za rubezhom.* — 2011. — № 6. — S. 45–55.
4. Selevko G. K. Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologii: V 2 t. T. 2. — M.: NII shkol'nykh tekhnologii. — 2019. — 816 s.
5. Starichenko B. E. Professional'nyi standart i IKT- kompetentsii pedagoga // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* — 2015. — № 7. — S. 6–15.
6. Starichenko B. E. O formirovanii obshcheprofessional'nykh IKT- kompetentsii studentov napravlenii podgotovki «Pedagogicheskoe obrazovanie» // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* — 2016. — № 7. — S. 97–101.
7. Ustinov A. Yu. Ispol'zovanie gipertekstovogo prostranstva v praktike prepodavaniya RKI v'etnamskim studentam // *Innovatsionnye podkhody v izuchenii i prepodavanii russkogo yazyka v sovremennom mire: sbornik statei mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii.* — Khanoi. — 2019. — S. 206–214.
8. Nazarenko A. L. Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v lingvodidaktike: distantsionnoe obuchenie. — M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. — 2013. — 271 s.
9. Yusifova A. G. Vospitanie kul'tury pol'zovaniya Internetom i mobil'nym telefonom: pedagogika i psikhologiya kibersotsializatsii cheloveka (2017) [Elektronnyi resurs]: Bibliograficheskii spisok (2008–2017) / Mosk. ped. gos. un-t, Biblioteka; sost. A. G. Yusifova. Elektronnye tekstovye dannye (80Kb). Moskva. Rezhim dostupa: URL: <http://elib.mpgu.info/view.php?fDocumentId=8044> — Rezhim dostupa: sait MPGU. — Tekst: elektronnyi
10. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Sovremenniy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii. Teoriya i praktika obucheniya yazykam.* — Moskva: Izdatel'stvo: Russkii yazyk, Kursy. — 2018. — 496s.
11. Khmelevskaya T. S. Didaktika — eto universal'noe iskusstvo obucheniya vsekh i vsemu [Elektronnyi resurs]: Virtual'naya vystavka / Mosk. gos. ped. un-t, Biblioteka; Sost.: T. S. Khmelevskaya // Stranitsa “Nauchnaya

- biblioteka MPGU” / FGBOU VPO “Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet. — 2017. — Biblioteka. 24 slaida: 22 nazvaniya. URL: <http://mpgu.su/ob-mpgu/struktura/biblioteka/pomoshh-chitatatelyu/vyistavki/virtualnyie-vyistavki/metodicheskaya-kopilka/> — Rezhim dostupa: sait MPGU. — Tekst: elektronnyi
12. Taranova T. N., Grechkina A. A. Obshchaya pedagogika: uchebnoe posobie. — Stavropol': Izdatel'stvo SKFU. — 2017. — 151 s.
 13. Mandel' B. R. Pedagogika: uchebnoe posobie. 3-e izd., ster. — M.: Flinta: Nauka. — 2019. — 288 s.
 14. Annushkin Yu. V., Podlinyaev O. L. Didaktika: uchebnoe posobie dlya bakalavriata i magistratury. 2-e izd., pererab. i dop. — M.: Izdatel'stvo Yurait. — 2021. — 165 s.
 15. Antonova E. S., Voiteleva T. M. Metodika obucheniya russkomu yazyku. — Moskva: Izdatel'skii tsentr Akademiya. — 2015. — 400 s.
 16. Ustinov A. Yu. Tseli i zadachi razvitiya modal'nogo komponenta rechi uchashchikhsya pri izuchenii slovoobrazovaniya // Uchitel' dlya budushchego: yazyk, kul'tura, lichnost'. K 200-letiyu so dnya rozhdeniya F. I. Buslaeva. Moskva: MPGU. S. 91–94. URL: <http://elib.mpgu.info/view.php?fidocumentid=9663> — Rezhim dostupa: sait MPGU. — Tekst: elektronnyi
 17. Azimov E. G., Shchukin A. N. Sovremennyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii. Teoriya i praktika obucheniya yazykam. — Moskva: Izdatel'stvo: Russkii yazyk, Kursy. — 2018. — 496 s.
 18. L'vov M. R. Slovar'-spravochnik po metodike prepodavaniya russkogo yazyka: Posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i kolledzhei. — Moskva: Izdatel'skii tsentr Akademiya. — 1999. — 272 s.
 19. Baranov M. T. Tipy uchebnogo materiala i metody obucheniya russkomu yazyku // Russkii yazyk v shkole. — 1981. — № 3. — S. 25–31.
 20. Video Tutorial URL: <https://www.youtube.com/watch?v=t2l1nfP5bvU&t=17s> Videourok <https://www.youtube.com/watch?v=t2l1nfP5bvU&t=17s> — Rezhim dostupa: Video Tutorial sait — Tekst: elektronnyi
 21. I will solve the OGE: Russian. URL: <https://rus-oge.sdamgia.ru>. Reshu OGE: russkii yazyk. <https://rus-oge.sdamgia.ru> — Rezhim dostupa: sait Reshu OGE — Tekst: elektronnyi
 22. Komissarova L. Yu. Orfograficheskaya navigatsiya (metodika formirovaniya orfograficheskoi zorkosti u uchashchikhsya s oporoi na opoznavatel'nye priznaki orfogramm). — M.: Balass. — 2014. — 176 s.
 23. EASYCOUNTER.COM URL: <https://www.easycounter.com/report/szlavintezet.elte.hu/>. — Rezhim dostupa: sait easycounter.com — Tekst: elektronnyi

24. Reference and information portal GRAMOTA.<url> – Russian for all URLs: <http://gramota.ru/> – Rezhim dostupa: sait gramota.ru – Tekst: elektronnyi
25. Elektronnaya biblioteka slovarei russkogo yazyka URL: <https://www.slovari.ru/start2.aspx?s=0&p=563> – Rezhim dostupa: sait slovari.ru – Tekst: elektronnyi

About the Authors

Ustinov Anatoly Yu. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Methods of Teaching Russian, Institute of Philology, Moscow State Pedagogical University (MPSU), Moscow, Russia. ORCID ID: 0000–0001–5545–8500. E-mail: ay.ustinov@mpgu.su

Komissarova Lyudmila Yu. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Methods of Teaching the Russian Language, Institute of Philology, Moscow State Pedagogical University (MPSU), Moscow, Russia. ORCID ID: 0009–0000–7175–4684. E-mail: lyu.komissarova@mpgu.su

©A.Yu. Ustinov, L. Yu. Komissarova, 2023

