

ВЕСТНИК МГПУ.

СЕРИЯ «СОВРЕМЕННЫЙ КОЛЛЕДЖ».

**MCU JOURNAL
OF MODERN COLLEGE**

№ 1 (1)

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ / SCIENTIFIC JOURNAL

**Издается с 2022 года
Выходит 4 раза в год**

**Published since 2022
Quarterly**

**Москва
2022**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Реморенко И. М. председатель	ректор ГАОУ ВО МГПУ, доктор педагогических наук, доцент, почетный работник общего образования Российской Федерации, член-корреспондент РАО
Рябов В. В. заместитель председателя	президент ГАОУ ВО МГПУ, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО
Геворкян Е. Н. заместитель председателя	первый проректор ГАОУ ВО МГПУ, доктор экономических наук, профессор, академик РАО
Агранат Д. Л. заместитель председателя	проректор по учебной работе ГАОУ ВО МГПУ, доктор социологических наук, доцент

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Воробьева Н. А. главный редактор	кандидат педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
Обоева С. В. заместитель главного редактора	кандидат педагогических наук, МГПУ (Москва, Россия)
Блинов В. И.	доктор педагогических наук, ФИРО РАНХиГС (Москва, Россия)
Вачкова С. В.	доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
Гриншкун В. В.	доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, МГПУ (Москва, Россия)
Иоффе А. Н.	доктор педагогических наук, МГПУ (Москва, Россия)
Исаев Е. И.	доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
Кепалайте А. П.	кандидат психологических наук, доцент, член Литовской ассоциации психологии А. Адлера, Университет им. Витаутаса Великого (Каунас, Литва)
Кондаков А. М.	доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, МГПУ (Москва, Россия)
Кравцов Г. Г.	доктор психологических наук, профессор кафедры ЮНЕСКО МГТПУ (Москва, Россия)
Кравцов Л. Г.	кандидат психологических наук, МГПУ (Москва, Россия)
Кудрявцев В. Т.	доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
Левченко И. Ю.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
Лобжанидзе А. А.	доктор педагогических наук, профессор, МПГУ (Москва, Россия)
Львова А. С.	доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
Михайлова Н. Н.	доктор педагогических наук, Высшая школа народных искусств (академия) (Москва, Россия)
Мудрик А. В.	доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор, МПГУ (Москва, Россия)
Потемкина Т. В.	доктор педагогических наук, профессор, НИТУ МИСиС (Москва, Россия)
Приходько О. Г.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
Сергеев И. С.	доктор педагогических наук, ФИРО РАНХиГС (Москва, Россия)
Ушакова Е. В.	кандидат психологических наук, МГПУ (Москва, Россия)
Филипович С.	доктор психологических наук, профессор, Университет Нови-сад (Нови-сад, Сербия)
Флегонтова Н. П.	кандидат педагогических наук, МГПУ (Москва, Россия)
Чозгиян О. П.	кандидат педагогических наук, МГПУ (Москва, Россия)
Яковлева И. М.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)

EDITORIAL COUNCIL:

Remorenko Igor
chairman

Rector of Moscow City University,
Doctor of Education Sciences, Associate Professor,
Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Ryabov Viktor
deputy chairman

President of Moscow City University,
Head of the Universitywide Department of History,
Doctor of Historical Science, Professor,
Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Gevorkyan Elena
deputy chairman

First Vice-Rector of Moscow City University,
Doctor of Sciences in Economics, Professor, Academician
of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Agranat Dmitry
deputy chairman

Vice-Rector for Academic Affairs of Moscow City University,
Doctor of Social Sciences, Associate Professor, Senior Research Fellow
(Moscow, Russia)

EDITORIAL BOARD:

Vorobieva Natalya
editor-in-chief

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)

Oboeva Svetlana
deputy editor-in-chief

PhD in Pedagogy, Moscow City University (Moscow, Russia)

Blinov Vladimir

Doctor of Education Sciences, Professor, Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration (RANEPA) (Moscow, Russia)

Bogdanova Tamara

Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University
(Moscow, Russia)

Vachkova Svetlana

Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Moscow City University
(Moscow, Russia)

Grinshkun Vadim

Doctor of Education Sciences, Professor, Full member of the Russian
Academy of Education, Moscow City University (Moscow, Russia)

Ioffe Andrei

Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)

Isayev Evgeny

Doctor of Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology
and Education (Moscow, Russia)

Kepalaitė Albina

PhD in Psychology, Associate Professor, Member of Lithuanian Association
A. Adler, Vytautas Magnus University in Kaunas (Kaunas, Lithuania)

Kondakov Alexandr

Doctor of Education Sciences, corresponding member of the Russian Academy
of Education, Moscow City University (Moscow, Russia)

Kravtsov Gennady

Doctor of Philosophy Sciences, Professor of UNESCO Chair, Moscow State University
of Psychology and Education (Moscow, Russia)

Kravtsov Lev

PhD in Psychology, Moscow City University (Moscow, Russia)

Kudryavtsev Vladimir

Doctor of Psychology, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)

Levchenko Irina

Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)

Lobjanidze Alexander

Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow Pedagogical State University
(Moscow, Russia)

Lvova Anna

Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Moscow City University
(Moscow, Russia)

Mikhailova Natalia

Doctor of Education Sciences, High School of Folk Arts (academy) (Moscow, Russia)

Mudrik Anatoly

Doctor of Education Sciences, Full member of the Russian Academy of Education,
Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia)

Potemkina Tatiana

Doctor of Education Sciences, Professor, NUST MISIS (Moscow, Russia)

Prikhodko Oksana

Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)

Sergeev Igor

Doctor of Education Sciences, Professor, Russian Presidential Academy of National
Economy and Public Administration (RANEPA) (Moscow, Russia)

Ushakova Elena

PhD in Psychology, Moscow City University (Moscow, Russia)

Filipović Sanja

Doctor of Psychology, Professor, University of Novi Sad (Novi Sad, Serbia)

Flegontova Natalia

PhD in Pedagogy, Moscow City University (Moscow, Russia)

Chozgiyan Olga

PhD in Pedagogy, Moscow City University (Moscow, Russia)

Yakovleva Irina

Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

От редакции	6
--------------------------	----------

Обновление содержания СПО

Воробьева Н. А. Трансформация подходов к подготовке педагогов на уровне среднего профессионального образования	8
--	---

Современные технологии подготовки кадров

Боброва В. И., Чижевская А. В. Элементы цифровизации в организации педагогической практики будущих педагогов дошкольного образования.....	19
Шашенкова Е. А. Специфические преимущества применения смешанного обучения в постпандемийный период в условиях цифровизации системы среднего профессионального образования.....	27

Психологическое сопровождение обучающихся

Бережковская Е. Л., Кравцов Л. Г. Социально-психологическая адаптация и уровень субъективного контроля у студентов, получающих среднее профессиональное и высшее образование	36
Чозгиян О. П. Формирование когнитивно-деятельностного компонента субъектной профессиональной позиции будущих учителей	51

СПО: история и современность

Царёва Л. И., Чадина Е. В. Взаимосвязь инвестиционной привлекательности региона и развития среднего профессионального образования в рамках реализации национального проекта «Образование»	70
Ширяева В. В. Профессиональный рост педагога в системе образования.....	78

Авторы «Вестника МГПУ. Серия «Современный колледж», 2022, № 1 (1).....	89
---	-----------

Требования к оформлению статей.....	92
-------------------------------------	----

CONTENTS

From the Editors	6
-------------------------------	----------

Content Update SPO

Vorobyeva N. A. Transformation of approaches to the training of teachers at the level of secondary vocational education	8
---	---

Modern Technologies of Personnel Training

Bobrova V. I., Chizhevskaya A. V. Elements of digitalization in organization of pedagogical practice of future teachers of preschool education	19
Shashenkova E. A. Specific advantages of the application of blended learning in the post-pandemic period in the conditions of digitalization of the secondary vocational education system	27

Psychological Support for Students

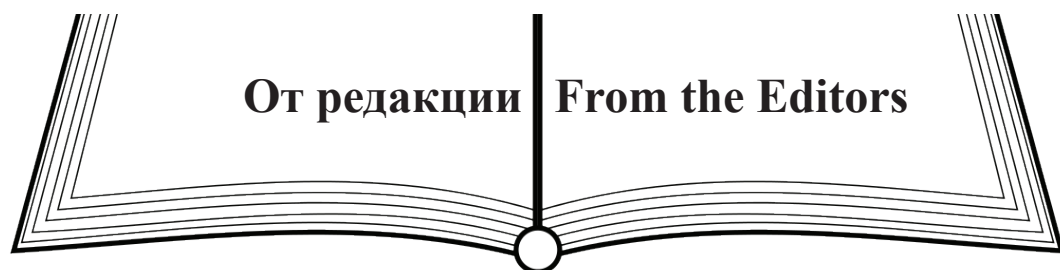
Berezhkovskaya E. L., Kravtsov L. G. Socio-psychological adaptation and the level of subjective control in students obtaining secondary professional and higher education	36
Chozgiyan O. P. Forming the cognitive-activity component of professional subject position of future teachers	51

SPO: History and Modernity

Tsaryova L. I., Chadina E. V. The relationship between the investment attractiveness of the region and the development of secondary vocational education as part of the national project «Education».....	70
Shiriaeva V. V. Teacher's professional growth within education system.....	78

Authors of the MCU Journal of Modern College, 2022, № 1 (1).....

Requirements for Style of Articles.....	92
--	-----------



Уважаемые читатели!
Представляем вам первый номер научного журнала
«Вестник МГПУ. Серия «Современный колледж»

Тематика серии журнала определяется запросами педагогического сообщества в отношении публикации инновационных проектов, исследований и актуальных значимых материалов по обновлению содержания, технологий и развитию моделей среднего профессионального образования (СПО) в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами СПО (ФГОС СПО), обеспечения широкого общественно-педагогического обсуждения наиболее актуальных проблем подготовки кадров среднего звена.

Журнал «Вестник МГПУ. Серия «Современный колледж» посвящен проблемам теории и практики обучения и воспитания в системе СПО, вопросам профессиональной деятельности и подготовки кадров в системе СПО и ее развития.

Актуальность журнала «Вестник МГПУ. Серия «Современный колледж» определена потребностью трансляции и распространения эффективного опыта подготовки специалистов среднего звена как в образовательных организациях СПО, так и в структуре высших учебных заведений.

От аналогичных изданий, посвященных проблемам СПО, серию отличает инновационный практико-ориентированный подход к обобщению исторически сложившихся и инновационных развивающихся практик деятельности колледжей и институтов, реализующих программы СПО в Российской Федерации.

Серия адресована педагогическим работникам и руководителям образовательных организаций среднего профессионального образования, студентам, аспирантам, научным работникам.

В серии журнала публикуются научно-теоретические и научно-практические статьи.

Редакция привлекает к публикациям авторов, имеющих реальный опыт эффективной деятельности по развитию различных аспектов системы СПО,

а также ученых и общественных деятелей, заинтересованных в ее развитии и предлагающих неординарные подходы к обновлению содержания и технологий работы по подготовке кадров по программам СПО.

В серии будут освещаться психолого-педагогические аспекты подготовки кадров среднего звена в системе СПО; содержательные и технологические аспекты реализации ФГОС СПО; специфика профессионального обучения по программам СПО в колледжах и вузах; особенности организации воспитательной работы со студентами, обучающимися по программам СПО; особенности общеобразовательной подготовки студентов, обучающихся по программам СПО; деятельность системы СПО в соответствии со стандартами «Ворлдскиллс Россия»; вопросы подготовки кадров для системы СПО; исторические и современные аспекты развития системы СПО.

Предпочтение отдается статьям:

- основанным на результатах исследований и обобщениях практического опыта в рамках тематики журнала, в том числе работам молодых преподавателей и ученых;
- освещающим вопросы динамики развития системы СПО по разным специальностям и профессиям;
- посвященным малоизученным аспектам развития содержания, технологий, организации образовательного процесса по программам СПО;
- демонстрирующим сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта профессионального образования специалистов среднего звена;
- предлагающим реальные решения по эффективной организации среднего профессионального образования по разным специальностям и др.

Редакция журнала «Вестник МГПУ. Серия «Современный колледж»» придерживается политики свободного доступа к публикуемым в журнале материалам. Ссылки на авторов при использовании и цитировании их работ обязательны в соответствии с законодательством Российской Федерации об авторском праве.

В сети Интернет в открытом доступе будут размещаться полные тексты статей из журнала «Вестник МГПУ. Серия «Современный колледж»»:

- на сайте МГПУ;
- на портале научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU (РИНЦ).

Редакция журнала не разглашает информацию о рукописях никому, кроме авторов и рецензентов. Рецензенты и члены редколлегии уважают права авторов, не обсуждают публично работу авторов, не заимствуют их идеи до публикации рукописи.

Мы приглашаем к сотрудничеству ученых, преподавателей системы среднего профессионального и высшего образования, магистрантов и аспирантов и иных авторов, заинтересованных в психолого-педагогических исследованиях различных аспектов развития системы СПО.



УДК 37.01

Н. А. Воробьева ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация
E-mail: vorobevana@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-3833-8491

Трансформация подходов к подготовке педагогов на уровне среднего профессионального образования

Аннотация. В статье раскрываются проблемы подготовки педагогических кадров на уровне среднего профессионального образования, обозначены противоречия и ключевые подходы к реализации программ подготовки педагогов. Сформулированы принципы проектирования образовательных программ для системы подготовки кадров среднего звена. В статье актуализируются вопросы влияния изменений в современной образовательной системе на необходимость построения концептуальной основы подготовки современного педагога в системе среднего профессионального образования.

Цель исследования заключается в выявлении различных подходов к подготовке педагогических кадров на уровне среднего профессионального образования.

В исследовании использованы такие методы, как изучение и анализ научной литературы, обобщение и анализ педагогического опыта.

Методологической основой исследования является структурно-системный подход к анализу и рассмотрению вопросов, касающихся подготовки педагогических кадров на уровне среднего профессионального образования.

В работе раскрываются проблемы подготовки будущих учителей на уровне СПО, обозначены возможные пути трансформации системы среднего педагогического образования.

В работе на основании анализа трудов российских исследователей выявлены и описаны проблемные аспекты, имеющиеся в подготовке педагогических кадров на уровне среднего профессионального образования, пути решения этих проблем, обоснованы подходы к подготовке педагогических кадров с учетом современной образовательной парадигмы.

Предлагаемые автором подходы к подготовке педагогов обеспечивают возможность проектирования программ, технологий, моделей на основе современных тенденций развития образования.

Ключевые слова: педагог; среднее профессиональное образование; педагогическое образование; федеральные государственные образовательные стандарты; подходы к реализации программ подготовки педагогов; образовательная программа; субъектная позиция; проект; общие компетенции; профессиональные компетенции.

N. A. Vorobyeva ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Moscow City University,
Moscow, Russia
E-mail: vorobevana@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-3833-8491

Transformation of approaches to the training of teachers at the level of secondary vocational education

Abstract. The article reveals the problems of training teachers at the level of secondary vocational education, identifies the contradictions and key approaches to the implementation of teacher training programs. The principles of designing educational programs for the system of training middle-level personnel are formulated. The article actualizes the issues of the influence of changes in the modern educational system on the need to build a conceptual basis for the training of a modern teacher at the level of secondary vocational education.

Purpose is to identify different approaches to the training of teaching staff at the level of secondary vocational education.

Methodology and methods: The study used methods such as the study and analysis of scientific literature, generalization and analysis of pedagogical experience.

The methodological basis of the research is a structural-systematic approach to the analysis and consideration of issues related to the training of teaching staff at the level of secondary vocational education.

The main results of the study. The work reveals the problems of training future teachers at the level of secondary vocational education, outlines the ways of transforming the system of secondary pedagogical education.

Scientific novelty. Based on the analysis of the works of Russian researchers, the paper identifies and describes problematic aspects in the training of pedagogical personnel at the level of secondary vocational education, ways of solving these problems, substantiates approaches to the training of pedagogical personnel, taking into account the modern educational paradigm.

Practical relevance. The approaches proposed by the author to the training of teachers at the level of secondary vocational education provide the possibility of designing programs, technologies, models based on modern trends in the development of education.

Keywords: teacher; secondary vocational education; pedagogical education; federal state educational standards; approaches to the implementation of teacher training programs; educational program; subject position; project; general competences; professional competencies.

Система среднего профессионального образования находится в центре образовательной политики большинства стран. Большое количество проектов в рамках профессионального образования провозгласил Европейский центр по развитию профессионального образования (СЕДЕФОП); в странах БРИКС, США, Японии и многих других странах активно внедряются практико-ориентированные программы обучения [5, 16].

Однако в современных реалиях в большинстве стран мира все же отсутствуют современные инструменты стратегического управления системой профессионального образования. Как отмечают в своем исследовании В. И. Блинов, И. С. Сергеев, А. И. Сатдыков, Е. Ю. Есенина, Л. Н. Куртеева, вопросы прогнозирования, планирования состояния системы профобразования все еще находятся на базовом уровне [2, 3].

В исследованиях Е. В. Ломтевой, Е. Ю. Бедаревой отмечается, что в последнее время наблюдается тенденция перераспределения потока обучающихся высшего и среднего профессионального образования. Сегодня мы наблюдаем рост числа поступающих на программы СПО [9].

Обозначим ключевые проблемы при реализации программ педагогического образования на уровне подготовки специалистов среднего звена.

Во-первых, несмотря на увеличение интереса абитуриентов к обучению в колледжах, вопросы развития системы среднего профессионального образования требуют глубокого научного осмысления. До сих пор, в отличие от общего и высшего образования, у системы среднего профессионального образования отсутствует научно-методологическая база, а это приводит к тому, что будущее системы СПО остается неясным. Поэтому научные исследования различных аспектов развития системы среднего профессионального образования становятся все более актуальными.

Во-вторых, возникает проблема семантического разрыва между регулированием и проектированием, которую обозначили К. А. Баранников и И. М. Ремоненко, когда то, что декларируется в стандарте, в реальности отличается от практики конкретной образовательной организации. Подобную ситуацию можно наблюдать при подготовке педагогических кадров, когда непонимание нормативного документа ведет к искаженному пониманию смыслов [1].

В-третьих, наблюдается разрыв между федеральными государственными стандартами разных уровней образования. Примером может служить стандарт дошкольного образования и стандарт среднего профессионального образования по специальности «Дошкольное образование». Кроме того, практически отсутствует синхронизация этих документов с профессиональным стандартом «Педагог». Как отмечает Е. А. Ямбург, стандарт является инструментом в реализации стратегии образования [16]. Поэтому синхронизация стандартов — это одна из главных задач, нуждающихся в оперативном решении.

В-четвертых, переосмысление вопросов подготовки педагогов опирается также на то, что современное общество требует от молодых людей владения

такими качествами, как умение ориентироваться в любых ситуациях, умение критически смотреть на проблемы, устойчивость в психологическом плане. Однако современная образовательная система на всех уровнях подготовки, и среднее профессиональное образование здесь не исключение, в первую очередь нацелена на углубление и расширение интеллектуального уровня обучающегося, зачастую не развивая дивергентное мышление, умения создавать проекты и реализовывать их, умения работать в команде, умения справляться со сложными жизненными ситуациями и т. д. В этой связи к подготовке педагогических кадров предъявляются новые требования и возникают вопросы: какой учитель, воспитатель нужен современной системе образования? Знающий и умеющий, грамотный, владеющий методикой в соответствующей области? Конечно, это все очень важно, но не менее важно, чтобы педагог обладал компетенциями, которые позволят ему развиваться самому и развивать своих будущих воспитанников, следуя за стремительно развивающимися технологиями и новыми вызовами. При этом достижение профессионального успеха и для опытного, и для начинающего педагога, а также для студента будет напрямую зависеть от их желания постоянно совершенствоваться как в профессиональном, так и в личностном плане [14].

Опираясь на вышесказанное, можно говорить о разработке и внедрении новых моделей в подготовке педагогических кадров на уровне среднего профессионального образования, построенных на переходе от репродуктивной алгоритмической подготовки кадров к развитию общих и профессиональных компетенций на основе проектного подхода при реализации образовательных программ. Касаясь вопроса развития профессиональных компетенций, следует отметить, что они должны быть направлены на опережающую подготовку кадров, которая основана на анализе системы образования, современных трендов в образовании, а также социального и экономического состояния страны [4].

Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования нового поколения открывают возможность строить различные образовательные модели подготовки педагогических кадров с учетом современных тенденций в образовании, а также региональных запросов. В разных регионах модели могут различаться в зависимости от их специфики, а также от потребностей работодателей в специалистах, обладающих определенными компетенциями.

Можно выделить проблемный контекст развития педагогического образования в организациях среднего профессионального образования, который связан со следующими противоречиями.

Первое противоречие. Современный рынок труда ориентирован на мобильного специалиста, а традиционная система зачастую готовит операторов, выполняющих усвоенные алгоритмы профессиональной деятельности. К сожалению, это в некоторой степени касается и подготовки педагогов. В погоне педагогов за лучшими результатами все чаще можно наблюдать у них проявления

алгоритмизации, четкого следования инструкциям, в то время как элементы творчества уходят на задний план. В качестве примера можно привести демонстрационный экзамен по стандартам «Ворлдскиллс», где часто наблюдается шаблонность выполнения выпускниками определенных действий. При этом основой для такой подготовки служат действия преподавателей колледжей, которые натаскивают обучающихся на получение лучшего, на их взгляд, результата [7].

Второе противоречие заключается в том, что, несмотря на то что в федеральных государственных стандартах среднего профессионального образования иницируется тесная взаимосвязь профессиональных компетенций (ПК) и общих компетенций (ОК), на практике можно наблюдать смещение акцента в сторону развития профессиональных компетенций, а это совершенно неоправданно на уровне среднего профессионального образования. Развитие общих компетенций должно быть базой для профессионального становления обучающегося, служить основой для развития академической и трудовой мобильности выпускника.

К третьему противоречию можно отнести выявленный факт, что в условиях многообразия педагогических систем и технологий необходимы специалисты, готовые гибко адаптироваться к новым условиям профессиональной деятельности, творчески и критически мыслящие. Однако репродуктивный унифицированный подход к подготовке педагогических кадров не позволяет получить такого специалиста. Далеко не все педагоги способны быстро ориентироваться в изменяющихся реалиях, многообразии подходов, программ и т. д.

Наличие малого количества исследований в этой области можно отнести к четвертому противоречию. Несмотря на большой практический опыт подготовки педагогических кадров в системе СПО, найдется очень мало исследований, касающихся обоснования эффективности различных подходов к подготовке педагогов.

В связи с обозначенными проблемами можно выделить два ключевых подхода к реализации программ подготовки педагогов на уровне среднего профессионального образования.

1. Преемственность разных уровней педагогического образования: школа (предпрофессиональные классы) — среднее профессиональное образование — высшее образование. В этом случае составляется гибкая образовательная программа, которая может подстраиваться под индивидуальные потребности обучающегося. При освоении образовательных программ обучающиеся имеют возможность выбора ряда дисциплин из вариативной части. Выбранные обучающимися дисциплины становятся обязательными для освоения в рамках его индивидуальной траектории и включаются в индивидуальный образовательный план. Такие образовательные программы с выбором контента могут быть разработаны на уровне среднего профессионального образования, но лучше, если они будут выбраны из программ бакалавриата с прицелом на то, что,

если студент продолжит обучение на уровне бакалавриата, эти дисциплины будут зачтены. При подобном подходе к реализации преемственности образовательных программ повышается мотивация обучающихся на продолжение обучения на уровне высшего образования.

Подобный опыт конструирования формы и содержания образовательных программ имеется в Институте среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского МГПУ. Учебные планы института синхронизированы с профильными программами бакалавриата. Блок гуманитарных и социально-экономических дисциплин реализуется совместно с преподавателями высшей школы МГПУ. В учебные планы внесены дисциплины, которые преподаются на первых курсах бакалавриата МГПУ. Это такие дисциплины, как «Мышление и письмо», «Основы проектирования и технологии презентации», «Организация, контроль и оценка образовательной деятельности», «Московская система образования», «Основы социального проектирования» и т. д.

2. Модернизация содержания обучения внутри системы среднего профессионального образования с учетом современных требований работодателей. Одним из эффективных подходов к такой модернизации является создание профессиональных модулей по выбору, разрабатываемых специально для уровня среднего профессионального образования и направленных на формирование и расширение спектра компетенций обучающихся. Эти модули могут быть реализованы в рамках вариативных модулей, дополнительного образования или дополнительного профессионального образования, а также профобучения. Например, обучаясь в колледже, учащийся может получить специальность «Няня» или «Вожатый». Данный подход предполагает вариативный выбор профессиональных модулей, позволяющих осваивать современные технологии педагогической деятельности в соответствии с запросами работодателей и родителей. Таким образом осуществляется адаптация содержания профессионального образования к требованиям рынка труда. В этом случае индивидуальная траектория вариативной части образовательной программы для каждого обучающегося выстраивается с участием всех заинтересованных сторон: самого обучающегося, образовательной организации и работодателей, которые в лице школы, детского сада или других образовательных организаций непосредственно участвуют в образовательном процессе на разных этапах обучения. Такой подход к модернизации содержания среднего профессионального образования повышает конкурентоспособность выпускников колледжей на рынке труда и обеспечивает качественное мотивированное обучение на уровне высшего образования.

Оба подхода предполагают, что к числу ключевых моментов в реализации программ подготовки педагогических кадров можно отнести:

- необходимость учета новых образовательных трендов (в том числе внедрение инновационных образовательных технологий, введение новых дисциплин, профессиональных модулей, междисциплинарных курсов, практик);

- необходимость обеспечения вариативности содержания образовательных программ;

- возможность и перспективность реализации модулей и дисциплин по выбору, развития новых компетенций обучающихся (в том числе выходящих за рамки классического стандарта и позволяющих им стать мобильнее, конкурентоспособнее на современном рынке труда).

Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения дают возможность более интенсивно внедрять в программу подготовки модули по выбору обучающихся, которые позволят им осваивать компетенции в соответствии с их интересами и запросами.

Подобные подходы требуют обновления программ обучения, что возможно через трансформацию моделей образовательной программы из статичной в мобильную путем создания дополнительных профессионально востребованных модулей в рамках вариативной части. Необходимо введение комплекса учебных дисциплин по выбору по каждому направлению подготовки специалистов среднего звена, предусматривающих углубление общих и профессиональных компетенций студентов в соответствии с их интересами, образовательными потребностями и осознаваемыми образовательными дефицитами;

- привлечение представителей работодателей и сотрудников вуза к разработке содержательного наполнения модулей вариативной части образовательной программы;

- включение в ядро образовательной программы компонентов, разработанных с целью преодоления затруднений, возникших из-за пробелов в общем образовании;

- оптимизацию формата проведения учебных занятий за счет таких форм организации обучения, как тренинги, проективные и моделирующие игры, разработка и представление заданий, выполненных кейс-методом, дистанционные формы обучения; также необходимо усилить акцент на проектном подходе в ходе организации практических занятий и обеспечить методологическую поддержку студенческих проектов [11];

- создание условий для формирования современной образовательной среды, ориентированной на практическую самостоятельную деятельность обучающегося, его личностный и профессиональный рост, а также развитие субъектной позиции. Эти вопросы освещаются в работах О. П. Чозгиян, Л. И. Еремеевой [12]. Авторы считают, что формирование субъектной позиции будущих педагогов происходит в ходе погружения обучающихся в процесс принятия решений в практических ситуациях, в процессе учебной и педагогической практики, рефлексивных бесед и т. д.;

- создание условий для прохождения практики, связанной с формированием осознанности в профессиональном выборе той педагогической системы, программы, технологии, которая будет соотноситься с принципами, мотивами, установками обучающегося. В концепции практико-ориентированного

профессионального образования в педагогических колледжах, выработанной под редакцией Н. Н. Михайловой, изложены основные подходы к построению подобной модели [10].

Эти подходы требуют обозначения принципов проектирования образовательных программ. В их числе:

- свобода выбора программ, режима их освоения;
- вариативность содержания, гибкость и мобильность процесса реализации программ;
- соответствие программ и форм образования возрасту и потребностям обучающихся;
- деятельностный подход к реализации содержания программ;
- модульный принцип построения образовательных программ.

В качестве одного из механизмов реализации образовательных программ на уровне среднего профессионального образования можно предложить проектный подход к обучению. Об использовании проектных технологий в подготовке будущих педагогов на этом уровне писали М. М. Шевцова [13], М. М. Воронова [6], И. В. Лаврентьева [8] и др. Рассматривая проектные технологии как одни из основных деятельностных технологий, следует отметить, что в проектирование необходимо погружать обучающихся уже на первых курсах учебы, причем цели, задачи, формы, содержание проектов будут кардинально отличаться. Если на первых курсах проектирование будет осуществляться в русле индивидуального проекта по учебному предмету, основной целью которого становится развитие общих компетенций обучающихся, то при проектировании на старших курсах, на практике, акценты будут постепенно смещаться на саморазвитие, построение индивидуальной личностной и профессиональной траектории развития. Только в этом случае у обучающихся происходит осознание и мотивированный выбор стратегий собственного развития, появляется возможность участия в различных проектах социальной или бизнес-направленности и, главное, развития компетенций, необходимых для успешности в личностном и карьерном планах.

В качестве результата трансформации подходов к подготовке педагогов на уровне среднего профессионального образования можно рассматривать готовность каждого обучающегося к продолжению обучения на уровне высшего образования или к качественной конкурентоспособной профессиональной деятельности.

Резюмируя вышесказанное, необходимо отметить, что современные тенденции подготовки педагога в организациях среднего профессионального образования ставят новые задачи переосмысления подходов, принципов подготовки специалистов, учета новых трендов в образовании. Вместе с тем здесь следует опираться на тот немалый опыт, который имеется в России и в образовательных системах развитых стран как на уровне среднего, так и высшего образования.

Список источников

1. Баранников К. А., Реморенко И. М. Семантика стандартов: как разные страны формулируют смыслы содержания образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2. № 5 (44). С. 45–56.
2. Блинов В. И. Структура и параметры сценариев развития среднего профессионального образования в Российской Федерации до 2035 года / В. И. Блинов, И. С. Сергеев, А. И. Сатдыков и др., 2021. 73 с. [Электронный ресурс]. URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/spo/scenarii_razvitiya_spo/part1.pdf (дата обращения: 30.11.2021).
3. Блинов В. И., Сергеев И. С. Веер возможностей: профессиональное образование 2020–2035 // Образовательная политика. 2020. № 1(81). С. 76–86.
4. Бондаренко Н. В. Образование в цифрах: 2019: краткий статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, Н. В. Ковалева и др. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 96 с.
5. Воробьева Н. А. Система подготовки квалифицированных кадров в России, Японии, Индии, ЮАР, Бразилии: модели профессионального самоопределения и профессиональной ориентации // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2021. № 5 (80). С. 73–78. DOI: https://doi.org/10.51904/2306-8329_2021_80_5_73
6. Воронова М. М. Опыт применения в учебном процессе СПО-технологий проектной деятельности при формировании общих компетенций // Журнал педагогических исследований. 2021. Т. 6. № 4. С. 52–56.
7. Курдюмов С. С. Проблемы демонстрационного экзамена как инструмента определения уровня готовности к профессиональной деятельности // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. № 4 (85). С. 246–248.
8. Лаврентьева И. В. Использование проектной технологии в педагогическом колледже // Педагогический опыт: от теории к практике: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 23 июля 2021 г. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2021. С. 62–64.
9. Ломтева Е. В., Бедарева Л. Ю. Особенности мотивации молодежи к обучению: перераспределение спроса с высшего на среднее профессиональное образование // Экономическое развитие России. 2021. Т. 28. № 8. С. 58–62.
10. Михайлова Н. Н., Рудой О. Ф., Воробьева Н. А. Концепция практико-ориентированного профессионального образования в педагогических колледжах. М.: Академия профессионального образования, 2011. 68 с. (Инновации в профессиональной школе: приложение к журналу «Профессиональное образование. Столица».)
11. Сапожникова О. Б. Использование «интерактивной песочницы» в образовательном процессе для формирования готовности студентов педагогических направлений к решению профессиональных задач // Высшее образование сегодня. 2020. № 12. С. 30–36.
12. Чозгиян О. П., Еремеева Л. И. Практико-ориентированная образовательная среда как фактор формирования субъектной профессиональной позиции у специалистов педагогического профиля // Среднее профессиональное образование. 2019. № 11. С. 6–11.
13. Шевцова М. М. Использование ресурсов проектной технологии в подготовке педагогов в системе среднего профессионального образования // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 1 (29). С. 102–112. DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2020-1-102-112>

14. Ширяева В. В. Профессиональный рост педагога как необходимо условие профессионального долголетия // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2021. № 5 (80). С. 38–48. DOI: <https://doi.org/10.51904/2306-8329-2021-80-5-38>
15. Ямбург Е. А. Внедрение профстандарта педагога: необходимость второго шага // *Директор школы*. 2016. № 7 (210). С. 56–65.
16. OECD (2019), *Trends Shaping Education 2019*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/trends-edu-2019-en>

References

1. Barannikov, K. A., & Remorenko, I. M. (2017). Semantics of standards: how different countries formulate the meanings of the content of education. *Domestic and foreign pedagogy*, 5 (44), 45–56.
2. Blinov, V. I., Sergeev, I. S., Satdykov, A. I., Yesenin, E. Yu., & Kurteeva, L. N. (2021). The structure and parameters of scenarios for the development of secondary vocational education in the Russian Federation until 2035. Moscow. 73 p. (In Russ.). Retrieved from https://firo.ranepa.ru/files/docs/spo/scenarii_razvitiya_spo/part1.pdf (accessed: 30.11.2021).
3. Blinov, V. I., & Sergeev, I. S. (2020). Fan of Opportunities: Professional Education 2020–2035. *Educational Policy*, 1 (81), 76–86. (In Russ.).
4. Bondarenko, N. V., Gokhberg, L. M., Kovaleva, N. V., et al. (2019). Education in Figures: 2019: A Brief Statistical Book. Moscow: NRU HSE. 96 p. (In Russ.).
5. Vorobyeva, N. A. (2021). The system of training qualified personnel in Russia, Japan, India, South Africa, Brazil: models of professional self-determination and vocational guidance. *Municipal education: innovation and experiment*, 5 (80), 73–78. (In Russ.). https://doi.org/10.51904/2306-8329_2021_80_5_73
6. Voronova, M. M. (2021). Experience of application in the educational process of open source technologies of design activities in the formation of general competences. *Journal of pedagogical research*, 6 (4), 52–56. (In Russ.).
7. Kurdyumov, S. S. (2019). Problems of the demonstration exam as a tool for determining the level of readiness for professional activity. *Scientific notes of the Oryol State Universi*, 4 (85), 246–248. (In Russ.).
8. Lavrentieva, I. V. (2021). Use of design technology in a pedagogical college. Pedagogical experience: from theory to practice: collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference, Cheboksary, 2021, July 23. Cheboksary: Center for Scientific Cooperation Interactive Plus, 62–64. (In Russ.).
9. Lomteva, E. V., & Bedareva L. Yu. (2021). Features of youth motivation for learning: redistribution of demand from higher to secondary vocational education. *Economic development of Russia*, 28 (8), 58–62. (In Russ.).
10. Mikhailova, N. N., Rudoy, O. F., & Vorobieva, N. A. (2011). The concept of practice-oriented vocational education in pedagogical colleges. Moscow: Academy of vocational education. 68 p. (Innovations in a vocational school: Supplement to the magazine “Professional Education. Capital”). (In Russ.).
11. Sapozhnikova, O. B. (2020). The use of an “interactive sandbox” in the educational process to form the readiness of students of pedagogical directions to solve professional problems. *Higher education today*, 12, 30–36. (In Russ.).
12. Chozgian, O. P., & Ereemeeva, L. I. (2019). Practice-oriented educational environment as a factor in the formation of a subject professional position among pedagogical specialists. *Secondary vocational education*, 11, 6–11. (In Russ.).

13. Shevtsova, M. M. (2020). The use of design technology resources in the training of teachers in the system of secondary vocational education. *Scientific and pedagogical review*, 1 (29), 102–112. (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2020-1-102-112>
14. Shiryayeva, V. V. (2021). Professional growth of a teacher as a necessary condition for professional longevity. *Municipal education: innovation and experiment*, 5 (80), 38–48. (In Russ.). <https://doi.org/10.51904/2306-8329-2021-80-5-38>
15. Yamburg, E. A. (2016). Implementation of the professional standard of a teacher: the need for a second step. *Director of the school*, 7 (210), 56–65. (In Russ.).
16. OECD (2019), *Trends Shaping Education 2019*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/trends-edu-2019-en>



УДК 37.01

В. И. Боброва ⁽¹⁾,
А. В. Чижевская ⁽²⁾

^(1,2) Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

⁽¹⁾ E-mail: BobrovaVI@mgpu.ru
ORCID:0000-0002-5735-1261

⁽²⁾ E-mail: ChizhevskayaAV@mgpu.ru
ORCID:0000-0003-4582-5640

Элементы цифровизации в организации педагогической практики будущих педагогов дошкольного образования

Аннотация. Статья посвящена актуальному направлению подготовки будущих педагогов дошкольного образования — особенностям организации педагогической практики в условиях смешанного обучения. Современная ситуация применения дистанционных форм организации образовательного процесса в Институте среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского (ИСПО) делает необходимым определение специфики их использования при организации практики.

Цель работы заключается в определении возможностей будущих педагогов в овладении разными вариантами взаимодействия с детьми дошкольного возраста при организации производственной практики в форматах онлайн и офлайн.

Авторами раскрывается процесс организации педагогической практики обучающихся в онлайн-формате, показаны ее особенности в условиях интеграции традиционной и дистанционной форм, выделены три типа организации взаимодействия педагога (практиканта) с детьми дошкольного возраста в режимах онлайн и офлайн.

В статье на основании анализа отечественной научно-методической литературы раскрыты особенности организации педагогической практики в условиях интеграции

традиционной и дистанционной форм, систематизированы подходы к взаимодействиям между обучающимися и детьми дошкольного возраста.

Материалы статьи могут быть полезны преподавателям СПО, методистам, групповым руководителям практики при ее организации, так как выделены три типа эффективных взаимодействий педагога (практиканта) с детьми дошкольного возраста в режиме смешанного обучения.

Ключевые слова: цифровизация; педагогическая практика; дистанционный формат; цифровые технологии; смешанное обучение; профессиональные компетенции; профессиональное образование; взаимодействие участников образовательного процесса.

V. I. Bobrova ⁽¹⁾,

A. V. Chizhevskaya ⁽²⁾

^(1,2) Moscow City University,
Moscow, Russia

⁽¹⁾ E-mail: BobrovaVI@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-5735-1261

⁽²⁾ E-mail: ChizhevskayaAV@mgpu.ru
ORCID: 0000-0003-4582-5640

Elements of digitalization in organization of pedagogical practice of future teachers of preschool education

Abstract. The article is devoted to the current direction of training future teachers of preschool education — the peculiarities of the organization of pedagogical practice in a blended learning environment. The current situation of the use of distance forms of organizing the educational process in ISPE makes it necessary to determine the specifics of their use in organizing practice.

The purpose of the article is to determine the capabilities of future teachers in the process of mastering various options for interacting with preschool children when organizing industrial practice in online and offline formats.

Methodology and methods: analysis, synthesis, comparison, specification, classification

The main results of the study. The authors reveal the process of organizing the pedagogical practice of students in an online format, show its features in the context of the integration of traditional and distance forms, and identify three types of organization of interaction between a teacher (trainee) and preschool children in online and offline modes.

Scientific novelty. The article, based on the analysis of domestic scientific and methodological literature, reveals the features of the organization of pedagogical practice in the context of the integration of traditional and distance forms, systematizes the approaches of interaction between students and preschool children.

Practical significance. The materials of the article can be useful for teachers of SVE, methodologists, group leaders of the practice when organizing it, because there are three types of effective interaction between a teacher (trainee) and preschool children in a blended learning mode.

Keywords: digitalization; teaching practice; distance format; digital technologies; blended learning; professional competencies; professional education; interaction of participants in the educational process.

Педагогическая практика для обучающихся по образовательным программам среднего профессионального образования является одним из неотъемлемых элементов процесса обучения (в том числе и при подготовке будущих педагогов дошкольного образования). В современном обществе четко прослеживается запрос работодателей на высококвалифицированные и образованные кадры. Однако в современных условиях достаточно напряженной эпидемиологической ситуации в Российской Федерации практическая подготовка будущих педагогов осуществляется уже с учетом новых обстоятельств. Пандемия внесла коррективы в организацию режима работы учебных корпусов, расписания лекционно-теоретических и практических занятий, также появилась необходимость пересмотреть и формы организации различного вида практик. Возникла острая необходимость нахождения и применения других форм работы, методов и приемов планирования, подготовки и реализации содержания практик по профессиональным модулям, обеспечивающих качественную практико-ориентированную подготовку обучающихся. Главным помощником и основой для этого может послужить процесс цифровизации и некоторые его элементы, которые были включены во все виды практик, как в учебную, так и в производственную.

В своей работе преподаватели опираются на приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», в рамках которого осуществляется системное повышение качества образования и распространяются цифровые решения на всех уровнях системы образования, создаются реальные условия для непрерывного образования всех категорий граждан [6]. Планируется, что развитие российского цифрового образовательного пространства обеспечит рост числа обучающихся по дистанционным образовательным программам с 35 тысяч до 11 миллионов человек к концу 2025 года.

Сегодня цифровизация — это общемировой тренд развития экономики и общества, который основан на преобразовании информации в цифровую форму, что обеспечивает повышение эффективности разных общественных процессов, в том числе и образовательных. Суть цифровизации как процесса состоит в вытеснении традиционных технологий цифровыми, что приводит к изменению способов создания, использования, передачи и хранения информации, смене технологий во всех сферах жизни человека, влияет на социальную и культурную ситуации в государстве и мире.

Можно выделить следующие закономерности и тенденции развития цифрового образовательного процесса:

- в ходе цифровизации трансформация образовательного процесса происходит в направлении повышения степени структурирования учебной деятельности;
- цифровизация профессионального образования и обучения способствует сокращению продолжительности учебных курсов;
- в цифровом образовательном процессе технологии и методы обучения приобретают свойство учебного содержания;

- результаты цифровизации того или иного базового процесса зависят от эффективности этого процесса;
- в условиях цифровизации образовательного процесса возрастает роль активных и интерактивных форм и методов обучения;
- повышение роли учебной самостоятельности в процессе обучения [2].

При организации прохождения обучающимися учебной практики в дистанционном формате сказывается собственный накопленный опыт групповых руководителей и ответственных за практику. Для наблюдений и показательных видов деятельности групповые руководители в соответствии с планом практики готовят необходимый материал из Интернета, создавая таким образом своего рода педагогическую копилку. Предлагают его для просмотра обучающимся, отправляя ссылки на видеоролики, осуществляют подробный разбор просмотренных материалов, обучая студентов анализу образовательного мероприятия.

Таким образом, в условиях дистанционного формата учебной практики студенты овладевают одной из важнейших профессиональных компетенций — умением анализировать педагогическую деятельность. Данный формат работы предполагает развитие у практикантов самостоятельности, умений применять на практике полученные теоретические знания. Сложность заключается в том, что не всегда удастся найти достойный материал, так как в Интернете часто попадает контент не самого высокого качества. В настоящее время преподаватели департамента дошкольного образования ИСПО работают над созданием базы цифровых материалов по всем междисциплинарным курсам для организации учебных практик.

В процессе производственной практики, в отличие от учебной, важно предоставить студентам возможность приобрести собственный опыт взаимодействия с детьми дошкольного возраста в организованной или свободной образовательной деятельности.

Данная задача эффективно решалась в допандемический период. Однако в период ограничения посещения дошкольных образовательных организаций практикантами это направление профессиональной подготовки может существенно пострадать, что приведет к неовладению студентами определенным педагогическим опытом и несформированности соответствующих компетенций.

Рассмотрим возможности будущих педагогов в овладении разными вариантами взаимодействия с детьми дошкольного возраста при организации производственной практики в форматах онлайн и офлайн. В процессе реализации производственной практики в офлайн-режиме, вероятнее всего, может использоваться такой вариант взаимодействия: практикант (студент) – ребенок (группа обучающихся). Данная позиция чаще используется при организации практики в очном формате, где студенты контактируют с детьми всей группы, с подгруппой детей или с одним ребенком, решая развивающие, воспитательные или обучающие задачи. При этом выбор формы образовательного процесса

обусловлен целями и содержанием образовательной деятельности и обеспечивается разными методами и технологиями. Есть технологии, которые могут применяться только в очном формате практики, — это технология позитивной социализации, «ровесничество» (технология создания детского сообщества), детское волонтерство и другие.

Отметим преимущества, которыми обладает данный тип взаимодействия. Прежде всего это огромный ресурс, позволяющий практикантам овладеть необходимыми для них умениями:

- устанавливать непосредственный контакт с детьми;
- создавать благоприятную эмоциональную атмосферу общения с ребенком;
- быстро реагировать на детские проявления невербальным способом;
- использовать предметно-пространственную среду для оптимизации контакта с группой детей и каждым ребенком;
- способствовать развитию коммуникации ребенка со сверстниками в разных видах деятельности.

Однако такой вариант организации взаимодействия при всех его видимых достоинствах все же несет в себе некоторые риски. Например, будут сложности в индивидуализации образовательной деятельности и обеспечении субъектности ребенка-дошкольника в образовательном процессе, когда инициативность, активность и самостоятельность детей не поддерживается взрослыми при большой наполняемости группы; невозможность выполнения всех задач практики в различных сложных ситуациях (карантин, отсутствие по болезни отдельных детей).

Цифровизация образовательного процесса, новые условия организации производственной практики в условиях интеграции традиционного (очного) и дистанционного форматов — все это требует изменений типа взаимодействия будущих педагогов с детьми дошкольного возраста. Возникает новый вариант: практикант (студент) – цифровые средства – ребенок (группа обучающихся). Такая позиция широко используется при прохождении педагогической практики студентами среднего профессионального обучения в современных условиях. Полагаем, что данный формат является оптимальным для достижения целей и выполнения задач практики в полном объеме. Однако при этом нельзя игнорировать риски цифровизации.

По мнению Н. Б. Стрекаловой, к группе рисков для детей дошкольного возраста относятся риски, связанные с сохранением здоровья, когда при нарушении правил пользования детьми цифровыми ресурсами у них страдают память, произвольное внимание, мыслительные функции. Будущим педагогам и организаторам практики необходимо помнить о соблюдении режима работы при использовании цифровых технологий в рамках педагогических практик [7].

Взаимодействие «практикант (студент) – цифровые средства – ребенок (группа обучающихся)» более успешно реализуется, когда педагогическая практика проходит в дистанционном формате на платформах ZOOM

или Microsoft Teams. При таком варианте несомненным достоинством для приобретения практикантом собственного опыта являются следующие потенциальные возможности:

- индивидуальной работы с ребенком дошкольного возраста, подбора материала и вариативность его использования с учетом принципа индивидуализации;
- установления непосредственного систематического контакта с семьей воспитанника;
- оптимизации процессов планирования, динамичность онлайн-встреч, гибкость образовательного процесса с учетом занятости родителей.

К недостаткам данного типа взаимодействия можно отнести зависимость от технических возможностей цифровых средств, скорости работы Интернета, быструю утомляемость дошкольника при работе на ИКТ-оборудовании и в связи с этим значительное сокращение длительности взаимодействия по сравнению с непосредственным контактом. Кроме этого, в домашних условиях существует множество факторов, отвлекающих ребенка от образовательного процесса и привносящих дополнительные методические трудности для практиканта в подготовке к практике.

Несмотря на имеющиеся трудности, в департаменте дошкольного образования ИСПО им. К. Д. Ушинского МГПУ за последние полтора года накопился достаточный опыт организации такой практики, когда возникла необходимость перейти на смешанный формат работы. Большую помощь при этом оказал Благотворительный фонд социальной поддержки и защиты граждан «Дорога в жизнь» [1], который способствовал поиску семей с детьми дошкольного возраста, чьи родители были заинтересованы в занятиях, играх и других видах детской активности. Наши студенты с энтузиазмом и большим желанием работали с такими семьями в рамках производственной педагогической практики, по ее результатам мы получаем положительные отзывы от родителей воспитанников.

Третий вариант взаимодействия практикантов, будущих педагогов, с детьми дошкольного возраста — опосредованный, когда студент разрабатывает контент цифрового формата для его использования детьми и родителями в условиях семейного воспитания. Это взаимодействие по типу «практикант (студент) – цифровые технологии и средства – родители детей дошкольного возраста». К этому варианту взаимодействия относятся разработанные студентами-практикантами мастер-классы для детей и их родителей, интерактивные дидактические игры, виртуальные экскурсии разной тематики, например «Вологодские кружева», «Народный промысел — Гжель» и др.

Функциональность такого рода образовательного материала существенно расширяется: он может быть использован родителями для самостоятельных занятий с детьми в домашних условиях, педагогами дошкольных организаций в образовательной деятельности с детьми, его можно демонстрировать студентам в рамках практических занятий в колледже, в процессе учебной

практики и т. д. Будущие педагоги, при подготовке к опосредованному взаимодействию с разными категориями потребителей продукта, самостоятельно подбирают содержание, выстраивают в соответствии с федеральным государственным стандартом дошкольного образования (ФГОС) и образовательной программой дошкольной организации ценностные, целевые и методические компоненты [5]. У обучающихся формируются общие и профессиональные компетенции, такие как использование информационно-коммуникационных технологий для совершенствования профессиональной деятельности, систематизирование и оценивание педагогического опыта и образовательных технологий в области дошкольного образования на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов, разработка методических материалов на основе примерных с учетом особенностей возраста, группы и отдельных воспитанников. Студенты овладевают навыками цифровой коммуникации.

Студенты уровня среднего профессионального образования как будущие специалисты учатся творчески выполнять задания, решать нестандартные задачи, сотрудничать, проявлять настойчивость и инициативность. У них развиваются способности к постоянному поиску новых интересных форм, технологий и приемов работы для достижения главной цели образования воспитанников — всестороннего их развития, обучения и воспитания, что полностью отвечает требованиям ФГОС дошкольного образования.

Список источников

1. Благотворительный Фонд социальной поддержки и защиты граждан «Дорога в жизнь» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rusprofile.ru/id/5993257> (дата обращения: 01.11.2021).
2. Блинов В. И. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина и др. М.: Перо, 2019. 72 с.
3. Мелешко В. Главный тренд российского образования — цифровизация [Электронный ресурс] // Учительская газета: сетевое издание. 2018. 23 января. URL: <http://www.ug.ru/article/1029> (дата обращения: 27.11.2021).
4. Постановление Правительства РФ от 16.11.2020 № 1836 «О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс] // Документы системы ГАРАНТ. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74822854/> (дата обращения: 01.12.2021).
5. Приказ Министерства образования и науки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] // ФГОС. Основное общее образование. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 07.12.2021).
6. Приказ Министерства просвещения РФ от 02.12.2019 № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» [Электронный ресурс] // Документы системы ГАРАНТ. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/> (дата обращения: 07.12.2021).

7. Стрекалова Н. Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25. № 2. С. 84–88. DOI: <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88>

References

1. Charitable Foundation for Social Support and Protection of Citizens “Road to Life”. (n. d.). Retrieved from <https://www.rusprofile.ru/id/5993257> (In Russ.).
2. Blinov, V. I., Dulinov, M. V., Yesenina, E. Yu., & Sergeev, I. S. (2019). Draft didactic concept for digital vocational education and training. M.: Pero. 72 p. (In Russ.).
3. Meleshko, V. (2018, January 23). The main trend of Russian education is digitalization. *Teacher's newspaper*: online publication. (In Russ.). Retrieved from <http://www.ug.ru/article/1029>
4. Documents of the GARANT system. (2020, November 16). Decree of the Government of the Russian Federation of November 16, 2020, № 1836 «On the state information system “Modern digital educational environment”». (In Russ.). Retrieved from <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74822854/>
5. Federal State Educational Standards. Basic general education. (2013, October 17). Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 17.10.2013. № 1155 «On the approval of the Federal state educational standard for preschool education» (In Russ.). Retrieved from <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/>
6. Documents of the GARANT system. (2019, December 2). Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of December 2, 2019, № 649 «On the approval of the Target model of the digital educational environment». (In Russ.). Retrieved from <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/>
7. Strekalova, N. B. (2019). Risks of introducing digital technologies into education. *Bulletin of Samara University. History, Pedagogy, Philology*, 25 (2), 84–88. (In Russ.). <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88>

УДК 37.01

Е. А. Шашенкова ⁽¹⁾

⁽¹⁾ начальник научно-методического отдела
Центра содержания и оценки качества
СПО ДПО ИРПО,
Москва, Российская Федерация
E-mail: e.shashenkova@firpo.ru
ORCID: 0000-0002-6126-9551

Специфические преимущества применения смешанного обучения в постпандемийный период в условиях цифровизации системы среднего профессионального образования

Аннотация. В исследовании уделено внимание обеспеченности процесса смешанного обучения учебной литературой, способствующей осуществлению самостоятельной и проектной деятельности студентами в соответствии с требованиями, предъявляемыми к учебным изданиям, а также необходимости формирования электронного реестра учебных изданий для системы СПО.

Целью проведенного исследования является выявление преимуществ применения смешанного обучения, активное внедрение которого связано с пандемией и цифровизацией образовательного процесса в системе среднего профессионального образования.

Методологической основой исследования являются системно-деятельностный и структурно-системный подходы к анализу и рассмотрению явлений и процессов.

Практическая значимость исследования заключается в выделении преимуществ смешанного обучения, определении и систематизации проблем внедрения смешанного обучения. Представленные результаты исследования помогут преподавателям СПО ориентироваться в подходах и организации смешанного обучения студентов в постпандемийный период и в условиях цифровизации системы среднего профессионального образования.

Ключевые слова: смешанное обучение; цифровизация; электронный реестр учебных изданий; твердые навыки; мягкие навыки.

Е. А. Shashenkova ⁽¹⁾

- ⁽¹⁾ Head of the scientific and methodological department
Center for content and quality assessment
of open source software DPO IRPO,
Moscow, Russia
E-mail: e.shashenkova@firpo.ru
ORCID: 0000-0002-6126-9551

Specific advantages of the application of blended learning in the post-pandemic period in the conditions of digitalization of the secondary vocational education system

Abstract. The study pays attention to the provision of the process of mixed learning with educational literature that contributes to the implementation of independent and project activities by students in accordance with the requirements for educational publications, as well as the need to form an electronic register of educational publications for the SPO system.

The purpose of the study is to identify the advantages of the use of blended learning, the active introduction of which is associated with the pandemic and digitalization of the educational process in the system of secondary vocational education (SPE).

Methodology and methods: The research uses such methods as the study and analysis of scientific and methodological literature, as well as periodicals, generalization and analysis of pedagogical experience, systematization, survey.

The methodological basis of the research is the system-activity and structural-system approaches to the analysis and consideration of phenomena and processes.

The practical significance of the research lies in highlighting the advantages of blended learning, identifying and systematizing the problem of implementing blended learning. The presented research results will help teachers of vocational education and training to orient themselves in the approaches and organization of mixed learning of students in the post-pandemic period and in the conditions of digitalization of the secondary vocational education system.

Keywords: blended learning; digitalization; electronic register of educational publications in vocational education, hard skills; soft skills.

Современная система образования, в том числе среднего профессионального образования (СПО), как известно, поступательно меняется под влиянием перемен, происходящих в обществе, экономике, производстве.

Однако пандемия 2020 года мгновенно трансформировала привычную образовательную реальность. Традиционное обучение оказалось в условиях необходимости проведения кардинальных и срочных изменений.

На передовой этих изменений оказалась ИТ-отрасль. Образовательные организации экстренно перешли на удаленное обучение и коммуникацию со студентами с использованием цифровых технологий, что потребовало от преподавателей трансформации, как сегодня принято говорить, их твердых навыков (hard skills) и мягких навыков (soft skills), расширения технического

кругозора, овладения цифровой дидактикой и онлайн-педагогикой с использованием интернет-сервисов MS Teams, Skype, Zoom, Webex и др.

Традиционно роль педагога заключалась в моделировании, проектировании и организации процесса обучения студентов: чему и как научить? Как и где найти необходимую информацию для формирования компетенций? В настоящее время преподавателю необходимо научить студентов самих решать проблемы — как найти нужную информацию в многообразии ресурсов? Что со всей найденной информацией делать? Как ее самостоятельно применить в процессе учебной деятельности и на практике?

Актуальными для преподавателей СПО также стали задачи по формированию у студентов знаний о цифровой среде и умений в ней ориентироваться; научить учиться в условиях альтернативных форм обучения — офлайн- и онлайн-форматах.

В новом формате цифровой дидактики преподаватель выступает как организатор и мотиватор учения, методист-разработчик сценария онлайн-занятий, сетевой педагог-куратор (куратор или администратор онлайн-платформы), модератор социально-образовательных сетей, инструктор по интернет-навигации, методист-архитектор цифровых средств обучения и мн. др. [2]. Первоочередные задачи преподавателей следующие: составить расписание занятий-вебинаров и других онлайн-мероприятий, организовать доступ обучающихся на портал, интересно провести занятие, привлекая внимание студентов и организуя их активную деятельность по изучению учебной дисциплины с применением онлайн-технологий.

Сегодня, когда ситуация с пандемией постепенно улучшается, можно утверждать, что в профессиональном образовании в дальнейшем наиболее эффективным будет применение смешанного подхода к обучению в офлайн- и онлайн-форматах. Как отмечает И. С. Сергеев, «смешанное обучение — генеральный тренд постковидного мира» [10].

Смешанное обучение является одной из разновидностей электронного обучения и наилучшим образом, на наш взгляд, отвечает задачам подготовки рабочих, служащих и специалистов в условиях сокращения сроков обучения в СПО, введения в процесс обучения, согласно ФГОС, большего числа часов на практическую подготовку, возможности получать знания сразу по нескольким специальностям.

Смешанному обучению посвящены работы многих современных ученых, в числе которых можно назвать А. А. Андреева, П. Н. Биленко, В. И. Блинова, Я. А. Ваграменко, М. В. Дулинова, Е. Ю. Есенину, Ю. И. Капустина, А. М. Кондакова, В. А. Леднева, Н. В. Ломоносова, М. А. Лукашенко, А. В. Могилева, М. Н. Мохову, М. С. Орлову, Б. М. Позднеева, Ю. Б. Рубина, И. С. Сергеева, С. А. Щенникова и др. Авторами рассматриваются и анализируются ключевые понятия, особенности и направления внедрения технологии в образовательный процесс, а также различные аспекты практической и технологической реализации смешанного обучения в процессе подготовки специалистов разного профиля. Отметим, что все эти авторы по-разному трактуют понятие «смешанное обучение».

Приведем некоторые варианты понимания смешанного обучения: модель использования распределенных информационно-образовательных ресурсов в очном обучении с применением элементов асинхронного и синхронного дистанционного обучения (Ю. И. Капустин); обучение, параллельно и рационально сочетающее традиционные и информационно-электронные методы, при котором предполагается использование наиболее сильных сторон каждого из методов и минимизация слабых (Н. В. Ломоносова); педагогическая технология, предполагающая сочетание сетевого (онлайн) обучения с очным или автономным обучением (П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев).

Как отмечают ученые, отличительной особенностью смешанного обучения blended learning является то, что вся группа студентов последовательно занимается в режимах офлайн и онлайн. Перед очным занятием студенты могут самостоятельно изучать материал по теме, используя электронные ресурсы. Следует отметить, что онлайн-среда привычна для современных студентов (14–18 лет) — представителей цифрового поколения. Студенты свободно владеют компьютерами, планшетами и иными гаджетами, могут в своем индивидуальном темпе выполнять учебную деятельность. Это развивает навыки планирования, самоконтроля и саморегуляции.

В основу смешанного обучения заложены 4 базовых принципа [1]:

- 1) персонализация: студент сам выбирает, где, как и чему он будет учиться;
- 2) обучение, основанное на мастерстве: до перехода к новому материалу студенты полностью должны овладеть нужными для этого знаниями;
- 3) среда высоких достижений: у каждого студента есть высокая цель, к которой он стремится, и он умеет вписывать учебную активность в маршрут к этой цели;
- 4) личная ответственность: студенты понимают, что они сами отвечают за выбор способа обучения и полученные результаты.

Как отмечает Н. Андреева, самая минимальная реализация смешанного обучения поддерживает мотивацию к обучению за счет:

- 1) наличия свободы в онлайн-среде (возможность реализации собственных интересов, и здесь, как следствие, проявляется самоактуализация, развитие личной ответственности за учебные результаты);
- 2) групповой работы над практико-ориентированными задачами (что почти отсутствует в традиционной учебной системе) [1].

Ученые рекомендуют при организации смешанного обучения отводить до 40 % времени на дистанционные формы обучения, около 40 % — на очные, а оставшиеся 20 % выделять на самообразование студентов [11].

Н. В. Ломоносова предлагает использовать в учебном процессе 70 % электронных образовательных технологий и 30 % традиционных приемов взаимодействия преподавателей со студентами [4].

Анализ литературы и опрос преподавателей и студентов образовательных организаций СПО Москвы позволил определить специфические преимущества применения смешанного обучения для обеих сторон по ряду оснований, выделенных нами (см. табл. 1).

Таблица 1

Специфические преимущества применения смешанного обучения

Преимущества со стороны преподавателей	Преимущества со стороны обучающихся
Использование образовательных платформ ZOOM, MS Teams, Google Classroom, Moodle, WebTutor, Teachbase, МЭШ, РЭШ	
Загрузка всех видов учебного материала на онлайн-платформу позволяет легче моделировать и проектировать обучение, оценивать компетенции. Использование обширного репозитория электронных ресурсов: электронные учебники и учебные пособия, видеоматериалы, презентации и пр.	Возможность обучаться онлайн в любое время и в любом месте, выбирать нужные дисциплины и отслеживать свое развитие. Использование электронных учебников и учебных пособий, видеоматериалов, презентаций и пр.
Расширение географии профессионального обучения и взаимодействия. (Можно обучать до 400 человек)	Возможность обучаться у преподавателей колледжей разных регионов РФ
Межкультурное взаимодействие. Трансляция видеозаписей лекций (20–30 мин.) для студентов РФ по профессиональным модулям	Использование материалов (лекций, рекомендаций) преподавателей РФ
Привлечение к ведению онлайн-занятий ведущих специалистов и работодателей	Возможность задавать вопросы ведущим специалистам и работодателям в режиме онлайн
Организация онлайн-консультаций как для студентов, так и для их родителей	Возможность проконсультироваться, получить оперативно информацию
Использование новых цифровых форм и методов обучения, технологий	
Эффективное использование аудиторного времени, а также сравнительная вариативность и гибкость учебного процесса	Положительные последствия перехода, в особенности в части экономии времени
Вовлечение студентов в интерактивный образовательный процесс, используя наглядность и интерактивные инструменты (схемы, графики, таблицы, электронные учебные пособия, словари, энциклопедии, статьи и мн. др.)	Повышается мотивация к обучению и познанию нового. Развитие информационной грамотности. Формирование цифровых компетенций (digital skills)
Создание, с применением технических способов контроля, индивидуальной системы оценок. Создание индивидуальных образовательных траекторий (персонализация обучения)	Возможность оперативно получать обратную связь. Понимание, что нужно знать для приобретения конкретных навыков и умений, через что можно выстраивать собственную траекторию обучения
Записывание проведенных занятия для индивидуальной работы с отсутствующими студентами. Размещение на Google-диске лекционного, практического и тестового материалов	Возможность использовать видеоматериал в удобное для него время и при отсутствии на занятиях. Работа с материалами, представленными на цифровом носителе, облегчает

Преимущества со стороны преподавателей	Преимущества со стороны обучающихся
для текущего контроля знаний, заданий и рекомендаций для самостоятельной работы	их восприятие, визуализацию, выполнение практических, контрольных и самостоятельных работ, особенно студентам с ОВЗ
Дозирование учебного материала (микро-задания). Часть содержания образования переносится на самостоятельную работу	Получение персональных заданий и рекомендаций с учетом своих образовательных возможностей, персональных особенностей и потребностей
Быстрая обработка данных по результатам текущего контроля знаний с применением онлайн-тестирования на платформе Google	Возможность сосредоточиться при дистанционном тестировании. Возможность тестироваться в режиме демоверсии при подготовке к контрольной работе
Активное использование проектных технологий в обучении	Дистанционное выполнение проектов по направлению профессиональной подготовки. Онлайн-консультации
Эффективность взаимодействия преподавателей и обучающихся	
Использование дополнительных мультимедийных каналов для связи с обучающимися	Использование дополнительных мультимедийных каналов для взаимодействия с преподавателями

Вместе с тем есть определенные отрицательные реалии в практическом применении смешанного обучения в образовательных организациях СПО:

- не во всех колледжах страны есть одинаково благоприятные условия и возможности доступа в Интернет (в РФ этот показатель находится в пределах 60 %), отсутствует высокоскоростной интернет (скорость передачи данных колеблется в районе 2 Мбит/с, она бывает даже много менее этой цифры), что влияет на изменение самой технологии смешанного обучения;

- отсутствуют условия для подготовки студентов к использованию ресурсов цифровой образовательной среды, вследствие чего возникают трудности в формировании практических профессиональных умений и навыков;

- преподаватели с трудом переходят от трансляции и контроля знаний к активному взаимодействию, основанному на сотрудничестве, тьюторстве, а также педагогическому сопровождению в условиях онлайн-обучения самостоятельной и проектной деятельности студентов. Как следствие, получается низкая активность и эффективность взаимодействия обучающихся с преподавателями и между собой, возможно отсутствие желания выполнять работу самостоятельно [1];

- не все студенты и не всегда включены в процесс онлайн-обучения, что нарушает обратную связь и ведет к недостаточной эффективности обучения;

- более 75 % студентов стремятся к непосредственному контакту с преподавателями (присутствие на занятиях, консультации и пр.) из-за низкой эмоциональной вовлеченности во время онлайн-занятий;

– преподавателям постоянно требуются техническая поддержка и определенные затраты времени на создание видеоматериалов, презентаций, обучающих тестирующих программ;

– имеется в недостаточном количестве, а иногда и отсутствует необходимая учебная литература для специальностей и профессий СПО, которая по-прежнему является одним из важных элементов системы ресурсного обеспечения образовательного процесса и которая всегда была главным средством обучения, влияющим на качество содержания и уровень подготовки специалистов среднего звена.

Проблеме обеспеченности учебной литературой СПО хотелось бы уделить особое внимание.

В целом рынок книжной продукции сегодня предъявляет нам многообразие учебных изданий для образовательных организаций СПО по наиболее массовым направлениям профессий и специальностей. Вместе с тем выпуск учебных изданий, обеспечивающих среднее профессиональное образование, всегда был одной из самых острых проблем. Из-за нехватки или отсутствия необходимой учебной литературы колледжи и техникумы вынуждены использовать школьные и вузовские учебники. Учебные издания, выпускаемые различными издательствами, не в полной мере учитывают специфику обучения на ступени среднего профессионального образования, порой они не отвечают принципам научности, практической направленности, логичности построения и доступности учебного материала, создания иллюстрационного ряда и др. Язык и стиль учебной литературы, как правило, не учитывают особенностей восприятия обучающихся СПО и сроки обучения. По мнению О. Ю. Прохоровой, исследующей проблемы издания учебной литературы, это связано с тем, что издательства, выпускающие учебные издания для СПО, исходят в большей мере не из образовательного процесса, а из предложенной автором рукописи, где наличие не входящего в основную программу материала формально дает основание назвать издание учебным пособием, а его отсутствие — учебником [9].

Известно, что учебники для образовательных организаций, реализующих начальное, основное и среднее общее образование, проходят государственную экспертизу, включаются в федеральный перечень учебников, а в СПО этого нет.

Сейчас данная проблема решается на основании поручения Президента РФ по вопросам среднего профессионального образования от 28 января 2021 года № Пр-127, п. 1в: «...обеспечить создание единого открытого электронного ресурса для размещения в нем на принципах постоянной актуализации учебников, учебных пособий и иных учебно-методических материалов по образовательным программам среднего профессионального образования до 2022 года» [8].

Выполнение государственного заказа по созданию единого открытого электронного ресурса учебных изданий поручено ДПО ИРПО. В ходе выполнения поручения будут проведены профессиональная, научная и общественная экспертизы учебных изданий, создана цифровая платформа для размещения

реестра учебных изданий. И как результат — должен быть создан реестр учебных изданий для среднего профессионального образования (РУИ СПО).

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что содержание подготовки специалиста в системе среднего профессионального образования в современных условиях должно отвечать уровню информатизации общества. Смешанное обучение является современной и востребованной формой организации образовательного процесса, которая позволяет удовлетворить потребности обучающихся в разных условиях и ситуациях жизнедеятельности, в том числе в период пандемии и невозможности очного присутствия в образовательной организации. Сопровождение развития студентов в условиях цифровой образовательной среды, которая представляет для всех равный доступ к современному профессиональному образованию, становится новой ролью преподавателей. Преподаватели в большей степени, чем учащиеся, готовы сегодня к решению проблем, связанных с освоением новых технических компетенций, разработке и проведению онлайн-занятий, сценариев онлайн-занятий, созданию видеофильмов по теоретическим вопросам учебных дисциплин. Внедрение и ведение единого открытого электронного реестра учебных изданий, прошедших три вида экспертизы, позволит обеспечить качественными учебниками и учебными пособиями, в том числе электронными, образовательный процесс в форматах онлайн- и офлайн-обучения в системе СПО.

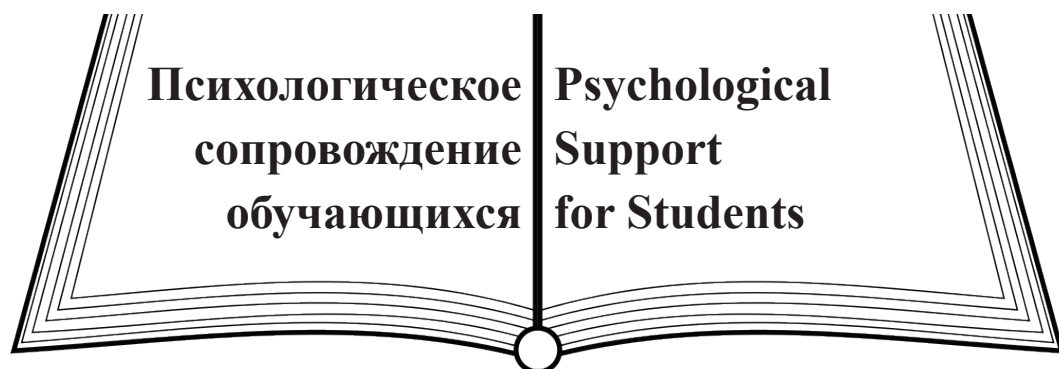
Список источников

1. Андреева Н. Кризисы мотивации и смешанное обучение [Электронный ресурс] // Образовательный портал Newtonew. 2016. 15 марта. URL: <https://newtonew.com/higher/motivation-in-blended-learning> (дата обращения: 19.04.2021).
2. Биленко П. Н. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов и др.; под науч. ред. В. И. Блинова. М.: Перо, 2019. 98 с.
3. Золотарева Т. Шесть трендов обучения сотрудников в 2021 году [Электронный ресурс] // Информационный портал HR-tv.ru. 2020. 25 декабря. URL: <https://hr-tv.ru/articles/shest-trendov-obuchenija-sotrudnikov.html> (дата обращения: 22.04.2021).
4. Ломоносова Н. В. Система смешанного обучения в условиях информатизации высшего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. 24 с.
5. Мохова М. Н. Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 22 с.
6. Никулина А. Смешанное обучение: как взять лучшее от онлайн и офлайн [Электронный ресурс] // Новости Университета ИТМО. 2020. 14 сентября. URL: <https://news.itmo.ru/ru/education/trend/news/9731/> (дата обращения: 23.04.2021).
7. Орлова М. С. Система смешанного обучения программированию, ориентированная на формирование профессиональной коммуникативной компетентности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2009.
8. Поручение Президента РФ от 28.01.2021 № Пр-127 «Перечень поручений по вопросам среднего профессионального образования» [Электронный ресурс] // Документы системы ГАРАНТ. URL: <https://base.garant.ru/400256395/> (дата обращения: 01.11.2021).

9. Прохорова О. Ю. Принципы формирования комплекса учебных изданий для среднего профессионального образования: дис. ... канд. филол. наук. М., 2006. 174 с.
10. Сергеев И. С. Онлайн-обучение в СПО на фоне карантина: обзор проблем и решений [Электронный ресурс] // Официальный сайт Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. 2020. 7 апреля. URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/cifrovizaciya/mobilniy_kolledj/mob_kolledj_07apr2020_sergeev.pdf (дата обращения: 28.03.2021).
11. Соломонова А. А., Аседова Д. Р. Кейс-технологии в электронном обучении // Интерактивное образование. Информационно-публицистический образовательный журнал. 2018. № 3. С. 25–18.

References

1. Andreeva, N. (2016, March 15). Motivation crises and blended learning. *Educational portal Newtonew*. (In Russ.). Retrieved from <https://newtonew.com/higher/motivation-in-blended-learning>
2. Bilenko, P. N., Blinov, V. I., Dulinov, M. V., Yesenin, E. Yu., Kondakov, A. M., & Sergeev, I. S. (2019). Didactic concept of digital vocational education and training (Blinov, V. I., Scientific ed.). Moscow: Pero. 98 p. (In Russ.).
3. Zolotareva, T. (2020, December 25). Six trends in employee training in 2021. *Information portal HR-tv.ru*. (In Russ.). Retrieved from <https://hr-tv.ru/articles/shest-trendov-obucheniya-sotrudnikov.html>
4. Lomonosova, N. V. (2018). The system of blended learning in the context of the informatization of higher education: Author. dis. ... cand. ped. sciences. Moscow. 24 p. (In Russ.).
5. Mokhova, M. N. (2005). Active methods in blended learning in the system of additional pedagogical education: Author. dis. ... cand. ped. sciences. Moscow. 22 p. (In Russ.).
6. Nikulina A. (2020, September 14). Blended learning: how to get the best out of online and offline. *ITMO University News*. (In Russ.). Retrieved from <https://news.itmo.ru/ru/education/trend/news/9731/> (дата обращения: 23.04.2021).
7. Orlova, M. S. (2009). The system of blended learning programming, focused on the formation of professional communicative competence: Author. dis. ... cand. ped. sciences. Kursk. (In Russ.).
8. Documents of the GARANT system. (2021, January 28). Instruction of the President of the Russian Federation dated 28.01.2021 No. Pr-127 “List of instructions on secondary vocational education”. (In Russ.). Retrieved from <https://base.garant.ru/400256395/>
9. Prokhorova, O. Yu. (2006). Principles of the formation of a complex of educational publications for secondary vocational education: Dis. ... cand. philol. sciences. Moscow. 174 p. (In Russ.).
10. Sergeev, I. S. (2020, April 7). Online learning in free software amid quarantine: an overview of problems and solutions. (In Russ.). *Official website of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration*. (In Russ.). Retrieved from https://firo.ranepa.ru/files/docs/cifrovizaciya/mobilniy_kolledj/mob_kolledj_07apr2020_sergeev.pdf
11. Solomonova, A. A., & Asedova, D. R. (2018). Case technologies in e-learning. *Interactive education. Information and journalistic educational journal*, 3, 25–18. (In Russ.).



УДК 37.01

Е. Л. Бережковская ⁽¹⁾,
Л. Г. Кравцов ⁽²⁾

^(1,2) Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

⁽¹⁾ E-mail: berezhkovskayael@mgpu.ru
ORCID: 0000-0001-6392-3521

⁽²⁾ E-mail: KravcovLG@mgpu.ru
ORCID: 0000-0001-7394-9290

Социально-психологическая адаптация и уровень субъективного контроля у студентов, получающих среднее профессиональное и высшее образование

Аннотация. В статье проводится сравнение показателей социально-психологической адаптации, уровня субъективного контроля и сферы субъектности у студентов колледжа и вуза. Все студенты обучались по специальности «Адаптивная физическая культура».

Цель статьи заключается в выявлении, описании и осмыслении различий между учащимися первого и третьего курсов колледжа, а также студентами первого курса вуза в отношении их социально-психологической адаптированности, субъектности и уровня субъективного контроля. Установлено, что показатели уровня социально-психологической адаптации и субъектности у первокурсников колледжа значимо ниже, чем у третьекурсников и студентов вуза. Также установлено, что по показателям уровня субъективного контроля все студенты колледжа, и первого, и третьего курса, имеют достоверно более низкие показатели, чем студенты первого курса вуза после окончания школы. Делается вывод о различном характере адаптации у этих двух категорий молодых людей. Адаптация происходит в обоих случаях, но у студентов колледжа уровень субъективного контроля при этом не изменяется.

В статье приведены результаты эмпирического исследования, свидетельствующие о различном характере адаптации и выраженности субъективного контроля у студентов колледжа и вуза.

Полученные результаты могут выступить опорой для проектирования развивающей образовательной среды в рамках системы среднего профессионального образования (СПО), нацеленной на повышение субъектности и интернальности учащихся колледжа.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация; субъектность; уровень субъективного контроля; подростковый и юношеский возраст; личность; развитие; самоопределение; профессиональное образование.

E. L. Berezhkovskaya ⁽¹⁾,
L. G. Kravtsov ⁽²⁾

^(1, 2) Moscow City University,
Moscow, Russia

⁽¹⁾ E-mail: berezhkovskayael@mgpu.ru
ORCID: 0000-0001-6392-3521

⁽²⁾ PhD in Psychology, Head of the Laboratory
for Designing Cultural-Historical Models
of Education at the K. D. Ushinsky Institute
for Secondary Vocational Education
E-mail: KravcovLG@mgpu.ru
ORCID: 0000-0001-7394-9290

Socio-psychological adaptation and the level of subjective control in students obtaining secondary professional and higher education

Abstract. The article compares the indicators of socio-psychological adaptation, the level of subjective control and the subjectivity among college and university students. All students studied in the specialty «adaptive physical education».

Purpose — to identify, comprehend and describe the differences between 1st and 3rd year college students, as well as 1st year university students with regard to their socio-psychological adaptability, subjectivity and level of subjective control.

Methodology and methods: Theoretical analysis, standard psychometric methods, statistical analysis of the reliability of differences in quantitative results using the Mann-Whitney U test.

The main results of the study. It was found that the indicators of the level of socio-psychological adaptation and subjectivity among college freshmen are significantly lower than among third-year students and university students. It was also found that according to the indicators of the level of subjective control, all college students, both 1 and 3 years old, have significantly lower indicators than 1 year university students after graduation. The conclusion is made about the different nature of adaptation in these two categories of young people. Adaptation occurs in both cases, but in college students the level of subjective control does not change.

Practical relevance. The results obtained in the study can serve as a support for the design of a developing educational environment within the framework of the SPE system, aimed at increasing the subjectivity and internality of college students.

Keywords: socio-psychological adaptation; subjectivity; level of subjective control; adolescence and youth; personality; development; self-determination; vocational education.

Среднее профессиональное образование становится в нашей стране с каждым годом все более популярным [10]. Двадцать лет назад подавляющее большинство родителей, особенно из числа проживающих в крупных городах, ориентировали своих детей на поступление в вузы, а сегодня это происходит далеко не всегда. Практическая направленность, возможность получить полное общее среднее образование вместе с азами профессии, доступность для многих и высокое качество обучения в колледжах привлекают в них все больше абитуриентов.

У подростков есть выбор: можно, окончив девятый класс, перейти в десятый, а можно поступить в колледж, причем выбор специальностей там вполне достойный. При этом открываются разные перспективы: среднее профессиональное образование может стать переходной ступенью к высшему, а может оказаться достаточным само по себе или дать возможность совмещать работу по полученной специальности с учебой. Следующий образовательный этап может быть продолжением уже законченного, а может строиться в смежной или даже совсем другой области — все равно полученная профессия не пропадет, обязательно пригодится в жизни. Многих школьников и их родителей привлекает такая вариативность [1, 9, 10].

В принятии решения о том, куда поступать после девятого класса, главная роль, как правило, принадлежит родителям. Чаще всего выбор для своего ребенка делают именно они, исходя из собственного житейского опыта и конкретной ситуации [2, 4, 5]. Дети либо соглашаются, либо протестуют, либо совсем ничего не хотят, и старшим приходится убеждать их или срочно принимать меры для формирования у них какого-либо конкретного интереса, или просто своей волей принимать решение. Случаи, когда подросток сам выбирает не только будущую профессию, но и учреждение, где он будет ее получать, тоже встречаются, но не часто. Примерно то же самое, хотя и в несколько меньшей степени, касается и выпускников одиннадцатого класса.

Отметим, что в ранней юности два года много значат. За этот период самосознание у большинства ребят поднимается на новую ступень и они становятся более самостоятельными [8, 11, 15]. При этом советы родителей для них все равно очень важны, хотя они не всегда «работают» прямо и непосредственно. Порой активность старших заставляет молодого человека принимать не вполне обдуманные решения, продиктованные протестом и стремлением доказать свою состоятельность, сделав не так, как ему советуют, а наоборот. Но другие юноши и девушки прислушиваются к словам родителей, а есть еще

и такие, кто вообще не задумывается, а просто делает то, что выбрали для них старшие.

Возраст старшеклассника или студента младших курсов колледжа, соответствующий 15–17 годам, представляет особый период развития, раннюю юность [8]. Будет ли человек в эти годы все еще школьником или уже студентом профессионального колледжа, имеет для его развития важное значение, ведь это разный статус и разные этапы самоопределения. Что тут лучше, а что хуже, сказать невозможно, поскольку в обоих вариантах есть свои плюсы и минусы.

Процессы самоопределения после девятого и одиннадцатого классов кое в чем схожи, но во многом и различны. И в том и в другом случае школьник становится абитуриентом, завершающим одну жизненную ступень и переходящим на другую. Общее между поступающими в колледжи и вузы — это то, что все они становятся первокурсниками. Но между выпускниками девятого и одиннадцатого классов есть заметная возрастная разница, да и обучение в вузе и в колледже устроено по-разному, и это существенно. Между первокурсниками вуза и колледжа можно провести лишь условную параллель [17].

Но возможна и другая параллель — между первокурсниками вуза и третьекурсниками колледжа, потому что они ровесники. При этом студенты, обучающиеся третий год в колледже, чувствуют себя старшекурсниками и даже более или менее представляют себе будущее, которое наступит для них через год с небольшим. А у вузовских первокурсников впереди вся учеба, у них только начинается новая, студенческая жизнь, они в своем вузе младшие [4].

Замысел настоящей работы состоит в том, чтобы выяснить, каковы различия между первокурсниками колледжа и вуза в плане их социально-психологической адаптации, а также показателей субъектности и локуса контроля. Эти стороны развития личности тесно связаны с самоопределением молодых людей, в том числе и профессиональным. В качестве третьей группы мы берем третьекурсников колледжа, ровесников вузовских первокурсников, но уже опытных студентов. Мы надеемся, что это поможет отличить возрастные изменения в развитии личности от тех, которые происходят в разных социальных ситуациях развития, при обучении в колледже и вузе.

В исследовании приняли участие студенты, получающие образование по направлению «Адаптивная физическая культура». В будущем этим студентам предстоит работать с обучающимися, формировать необходимые двигательные качества и отслеживать их прогресс. Эту специальность можно получить, обучаясь и по программам СПО, и по программам высшей школы.

Всего в исследовании участвовало 56 студентов, в том числе 26 первокурсников, обучающихся по специальностям СПО (средний возраст — 15,9¹ лет),

¹ Цифры после запятой в обозначении средних по группам возрастов означают не десятые доли года, а месяцы.

и по 15 первокурсников вуза (средний возраст — 17,9 лет) и студентов третьего курса колледжа (средний возраст — 18,1 лет).

Первокурсники колледжа выступали в качестве основной группы, а третьекурсники и вузовские студенты — в качестве контрольной группы, для сравнения.

Мы использовали методику изучения социально-психологической адаптации (СПА, опросник Роджерса – Даймонд в модификации А. К. Осницкого) [14, 16], методику измерения уровня субъективного контроля (УСК, опросник Дж. Роттера в модификации Е. Ф. Бажина с соавт.) [3], а также методику определения уровня субъектности (опросник М. В. Исакова, разработанный на основе шкалы психологического благополучия К. Рифф и др.) [6, 7, 13].

Достоверность различий между результатами, полученными на разных группах студентов, определялась с помощью критерия U Манна – Уитни.

Методика диагностики социально-психологической адаптации (СПА)

Приведем результаты сравнения показателей методики СПА у первокурсников колледжа и вуза (табл. 1).

Таблица 1

Результаты методики СПА у студентов первого курса вуза (средний возраст — 17,9 лет) и первого курса колледжа (средний возраст — 15,9 лет), достоверность различий

Шкалы методики СПА	Колледж 1	Вуз 1	Различия
адаптивность	130,7	135,2	–
дезадаптивность	103,2	77,2	$p \leq 0,01$
ложь –	–17	–17,8	–
ложь +	15,1	13,2	–
принятие себя	39,7	44,3	–
непринятие себя	18,4	11,9	$p < 0,05$
принятие других	23,7	22,8	–
непринятие других	20,2	15,8	$p < 0,05$
эмоциональный комфорт	25	25,8	–
эмоциональный дискомфорт	21,3	17,4	–
внутренний контроль	52,6	53,2	–
внешний контроль	30,2	21,5	$p \leq 0,01$
доминирование	9,8	8,8	–
ведомость	19	16,5	–
эскапизм	17,6	13,2	$p \leq 0,01$

Как видно из данных таблицы, показатели дезадаптивности, непринятия себя и других, внешнего контроля и эскапизма (уход от проблем) у первокурсников колледжа оказались значимо выше, чем у студентов вуза. При этом

почти все показатели находятся в пределах нормативных значений, а некоторые, говорящие о дезадаптации, даже чуть ниже их нижней границы.

Теперь посмотрим, есть ли различия по показателям СПА между студентами первого и третьего курсов колледжа (табл. 2).

Таблица 2

Результаты методики СПА у студентов первого и третьего курсов колледжа, достоверность различий

Шкалы методики СПА	1-й курс	3-й курс	Различия
Адаптивность	130,7	129,7	—
Дезадаптивность	103,2	83,4	$p < 0,05$
Ложь —	–17	–18,6	—
Ложь +	12,1	12,5	—
Принятие себя	39,7	44,1	—
Непринятие себя	18,4	10,4	$p \leq 0,01$
Принятие других	23,7	20,1	$p \leq 0,01$
Непринятие других	20,2	18,6	—
Эмоциональный комфорт	25	23,7	—
Эмоциональный дискомфорт	21,3	17,2	—
Внутренний контроль	52,6	50,9	—
Внешний контроль	30,2	24,3	$p < 0,05$
Доминирование	9,8	9,4	—
Ведомость	19	17,5	—
Эскапизм	17,6	16,2	—

У студентов первого курса достоверно выше показатели дезадаптивности и непринятия себя, а также принятия других и внешнего контроля. Как видим, к третьему курсу ситуация с адаптированностью заметно выравнивается. Студенты третьего курса чувствуют себя комфортнее, в большей степени довольны окружающими и в меньшей — недовольны собой и меньше переживают по поводу внешнего контроля.

И, наконец, сравним показатели СПА у первокурсников вуза и их ровесников, третьекурсников колледжа (см. табл. 3).

Статистически значимые различия были выявлены лишь по шкале эскапизма — этот показатель ненамного, но достоверно выше у студентов колледжа, что говорит о том, что они в чуть большей мере склонны уходить от насущных проблем. Остальные цифры у ровесников, обучающихся в вузе и колледже, не различаются достоверно, хотя первые только что окончили школу, а вторые учатся не в школе уже третий год.

Судя по нашим данным, наибольшее значение в уровне социально-психологической адаптации имеет возраст. Первокурсники колледжа имеют достоверно более высокие показатели дезадаптивности, включая непринятие себя, внешний контроль, эскапизм, по сравнению как с первокурсниками вуза, так и с третьекурсниками колледжа. А между первокурсниками вуза и третьекурсниками колледжа почти нет достоверных различий, за исключением

Таблица 3

Показатели по шкалам методики СПА
у студентов первого курса вуза (средний возраст — 17,9 лет)
и третьего курса колледжа (18,1 лет), достоверность различий

Шкалы методики СПА	Вуз, 1-й курс	Колледж, 3-й курс	Различия
Адаптивность	135,2	129,7	—
Дезадаптивность	77,2	83,4	—
Ложь –	–17,8	–18,6	—
Ложь +	13,2	12,5	—
Принятие себя	44,3	44,1	—
Непринятие себя	11,9	10,4	—
Принятие других	22,8	20,1	—
Непринятие других	15,8	18,6	—
Эмоциональный комфорт	25,8	23,7	—
Эмоциональный дискомфорт	17,4	17,2	—
Внутренний контроль	53,2	50,9	—
Внешний контроль	21,5	24,3	—
Доминирование	8,8	9,4	—
Ведомость	16,5	17,5	—
Эскапизм	13,2	16,2	$p < 0,05$

шкалы эскапизма. При этом показатели, свидетельствующие о дезадаптации, у респондентов всех трех групп не превышают нормативных значений, а некоторые даже чуть ниже их нижней границы.

Методика диагностики уровня субъективного контроля (УСК)

Вначале, как и в предыдущем случае, сравним показатели интернальности, полученные на группах студентов первых курсов колледжа и вуза (табл. 4).

Таблица 4

Показатели по шкалам методики УСК
у первокурсников вуза (средний возраст — 17,9 лет)
и колледжа (средний возраст — 15,9 лет),
достоверность различий

Шкалы методики УСК	Вуз	Колледж	Различия
Общая интернальность:	0,583	0,153	$p \leq 0,01$
в достижениях	0,667	0,538	$p < 0,05$
в неудачах	0,5	0,184	$p \leq 0,01$
в семейных отношениях	0,583	0,396	$p < 0,05$
в производственных отношениях	0,417	0,128	$p \leq 0,05$
в межличностных отношениях	0,75	0,721	—
в здоровье и болезнях	0,75	0,61	$p \leq 0,05$

По пяти из шести шкал, а также по показателю общей интернальности показатели достоверно выше у студентов вуза. Оказалось, что они в большей мере, чем первокурсники колледжа, берут на себя ответственность за собственные достижения и неудачи, учебные (в методике — производственные) дела, отношения в семье и собственное здоровье. Это не удивительно, ведь вузовские первокурсники на два года старше ребят, только начавших получать среднее профессиональное образование. За два года умение брать на себя ответственность за свои действия, их результаты и отношения с другими людьми и должно было, по логике развития личности, заметно возрасти.

Посмотрим теперь, каковы различия между показателями внутреннего локуса контроля у студентов первого и третьего курсов колледжа (табл. 5).

Таблица 5

**Показатели по шкалам методики УСК
у студентов первого (средний возраст — 15,9 лет)
и третьего (средний возраст — 18,1 лет) курсов колледжа,
достоверность различий**

Шкалы методики УСК	1-й курс	3-й курс	Различия
Общая интернальность:	0,153	0,214	—
в области достижений	0,538	0,614	—
в области неудач	0,184	0,214	—
в семейных отношениях	0,396	0,236	—
в производственных отношениях	0,128	0,15	—
в межличностных отношениях	0,721	0,786	—
в здоровье и болезнях	0,61	0,643	—

Достоверные различия отсутствуют. Это неожиданный результат, ведь третьекурсники колледжа старше первокурсников на те же самые два года, что и студенты вуза.

И, наконец, сравним показатели УСК, полученные у третьекурсников колледжа и первокурсников вуза, находящихся с ними в одном возрасте (табл. 6).

Таблица 6

**Показатели по шкалам методики УСК
у студентов первого курса вуза (средний возраст — 17,9 лет)
и третьего курса колледжа (средний возраст — 18,1 лет),
достоверность различий**

Шкалы методики УСК	Вуз	Колледж	Различия
Общая интернальность:	0,583	0,214	$p \leq 0,01$
в области достижений	0,667	0,614	—
в области неудач	0,5	0,214	$p \leq 0,01$
в семейных отношениях	0,583	0,236	$p \leq 0,01$
в производственных отношениях	0,417	0,15	$p \leq 0,01$
в межличностных отношениях	0,75	0,786	—
в здоровье и болезнях	0,75	0,643	—

Первокурсники вуза имеют достоверно более высокие показатели общей интернальности, а также шкал интернальности неудач (не винят в них других), семейных и производственных (учебных) отношений (берут на себя ответственность в отношениях с родителями и в учебных делах).

Методика диагностики уровня субъектности

В таблице 7 приводятся средние значения показателей шкал методики на субъектность у студентов первого курса вуза и колледжа и достоверность различий между ними (табл. 7).

Таблица 7

**Показатели по шкалам методики на субъектность
у первокурсников колледжа (средний возраст — 15,9 лет)
и вуза (средний возраст — 17,9 лет),
достоверность различий**

Шкалы методики на субъектность	Вуз	Колледж	Различия
Ответственность	75,5	68,1	—
Свобода	64,3	52,3	$p \leq 0,01$
Общая рефлексия	50,6	48,9	—
Рефлексия выбора	31,5	30,4	—
Контроль	57,8	52,4	$p < 0,05$
Общая субъектность	229,1	203,2	$p < 0,01$

Из таблицы видно, что первокурсники вуза имеют значимо более высокий показатель общей субъектности, а также показатели шкал свободы и контроля. Теперь сравним показатели студентов первого и третьего курсов колледжа (табл. 8).

Таблица 8

**Показатели по шкалам методики на субъектность
у студентов первого (средний возраст — 15,9 лет)
и третьего (средний возраст — 18,1 лет) курсов колледжа,
достоверность различий**

Шкалы методики на субъектность	1-й курс	3-й курс	Различия
Ответственность	68,1	69,4	—
Свобода	52,3	53,9	—
Общая рефлексия	48,9	51,3	—
Рефлексия выбора	30,4	32,2	—
Контроль	52,4	51,1	—
Общая субъектность	203,2	206,6	—

Третьекурсники колледжа, по сравнению с первокурсниками, по нашим данным, не имеют достоверных различий в показателях субъектности.

Наконец, посмотрим, есть ли различия между показателями субъектности студентов третьего курса колледжа и первого курса вуза, являющихся ровесниками (табл. 9).

Таблица 9

**Показатели по шкалам методики на субъектность
у студентов первого курса вуза (средний возраст — 17,9 лет)
и третьего курса колледжа (средний возраст — 18,1 лет),
достоверности различий**

Шкалы методики на субъектность	Вуз	Колледж	Различия
Ответственность	75,5	69,4	$p < 0,05$
Свобода	64,3	53,9	$p < 0,05$
Общая рефлексия	50,6	51,3	
Рефлексия выбора	31,5	32,2	—
Контроль	57,8	51,1	$p < 0,01$
Общая субъектность	229,1	206,6	$p < 0,01$

Здесь, как видно из таблицы 9, выявились достоверные различия в пользу первокурсников вуза. У них оказались достоверно выше показатели шкал ответственности, свободы и контроля, а также общий показатель субъектности (он равен сумме всех шкал, кроме шкалы общей рефлексии).

На основании анализа полученных результатов можно констатировать следующие факты:

1. Все студенты из трех выборок, и те, кто учится в колледже, и те, кто учится в вузе, показали по проведенным методикам результаты, укладывающиеся в нормативы или близкие к ним. Это означает, что при разных социальных ситуациях развития их психическая жизнь в целом протекает благополучно.

2. Студенты первого курса колледжа отличаются по показателям СПА от старших сверстников, обучающихся как на третьем курсе колледжа, так и на первом курсе вуза. У них достоверно выше показатели общей дезадаптированности, а также показатели по шкалам неприятия себя и других, внешнего контроля.

3. Студенты первого курса колледжа отличаются по показателям уровня субъективного контроля (УСК) от студентов первого курса вуза. У них достоверно ниже показатели как общей интернальности, так и шкал интернальности неудач, семейных и производственных (учебных) отношений, а также здоровья.

4. Студенты третьего курса колледжа не показали, по данным методики УСК, различий со студентами первого курса колледжа. При сравнении с результатами первокурсников вуза выяснилось, что их показатели значимо ниже как по общей интернальности, так и по шкалам интернальности неудач, семейных и производственных (учебных) отношений.

5. Студенты первого курса колледжа отличаются по показателям субъектности от первокурсников вуза. У них значимо ниже показатели общей субъектности, а также шкал свободы и контроля.

6. Студенты третьего курса колледжа не имеют по показателям методики на субъектность достоверных различий со студентами первого курса колледжа.

7. Студенты третьего курса колледжа отличаются по показателям субъектности от первокурсников вуза: у них достоверно ниже показатели шкал ответственности, свободы, контроля и общей субъектности.

Обсуждение результатов и заключение

Выбор групп студентов позволил нам учесть три фактора их личностного развития: возраст, студенческий стаж и разницу между организацией обучения в вузе и колледже.

Социальные ситуации развития у первокурсников, поступивших в колледж после окончания девяти классов, и у пришедших учиться в вуз после одиннадцатого класса неодинаковы [12]. Различны доля и характер участия взрослых в выборе ими будущей профессии и конкретного учебного заведения, различен их социальный статус: одни стоят на пороге гражданского совершеннолетия или уже отметили его наступление, а другим до этого еще, как им кажется, очень далеко, различен и их жизненный опыт. А те, кто учится на третьем курсе колледжа, чувствуют себя уже опытными студентами, на будущий год заканчивающими учебу. Перед ними открываются новые перспективы, и, возможно, они еще станут студентами вуза. Их важные выборы и позади и впереди, а сейчас они находятся в стабильном периоде своей жизни.

Все это в совокупности задает характер отношений со взрослыми и сверстниками как в семье и учебном заведении, так и в других сферах. Внутреннее состояние и поведение формально взрослого студента зависит от его социальной ситуации развития и психологического возраста. Оно может быть неустойчивым из-за противоречий между претензией на взрослость и неумением отвечать за себя, то есть дезадаптивным, а может быть ровным и адекватным, интегрированным в социум, то есть адаптивным. Логика подсказывает, что у младшей части выборки должно быть больше проблем, связанных с социально-психологической адаптацией. Вероятно, с возрастом эта разница должна уменьшаться. Наши данные говорят, что частично это так и есть, однако не во всем.

В результате анализа полученных результатов выяснилось, что в плане показателей социально-психологической адаптации действительно работает фактор возраста. Первокурсники колледжа отличаются от старших сверстников более низким уровнем адаптированности, в том числе по показателям неприятия себя и других.

Но вот в том, что касается уровня субъективного контроля, а также субъектности, картина совсем иная. Первокурсники колледжа так же, как и в предыдущих случаях, имеют достоверно более низкий уровень показателей методики УСК по сравнению с первокурсниками вуза. Но примерно такие же

показатели у студентов третьего курса колледжа, достоверных различий между ними нет. Та же картина и с показателями субъектности: недавние выпускники девятого класса, так же как и третьекурсники колледжа, имеют достоверные различия с первокурсниками вуза, и эти различия не в их пользу. Иными словами, у всех студентов колледжа, как 15–16-летних, так и 17–18-летних, показатели уровня субъективного контроля и субъектности значимо ниже, чем у первокурсников вуза. Создается впечатление, что за два года обучения в колледже уровень субъективного контроля остается на том же уровне, что был у выпускников девятого класса школы.

Данное исследование не лонгитюд, оно выполнено методом срезов, да и выборки в нем были небольшие, в сумме опрошено всего 56 человек, так что наши выводы имеют ограниченный смысл. Тем не менее получены статистически достоверные различия, и мы, сделав необходимые оговорки, все-таки попытаемся их осмыслить.

Эти противоречивые, на первый взгляд, данные могут говорить о том, что у студентов колледжа хотя и происходит адаптация к учебе, но она не влечет за собой глубокого осознания своей ответственности за ее качество, за овладение материалом и, в перспективе, будущей профессией. Локус контроля у студентов колледжа третьего курса остается в той же мере внешним, как был на первом курсе, так же, как и показатели субъектности.

Эти студенты за два года вполне адаптировались к учебе в колледже: они комфортно себя чувствуют, хорошо относятся к окружающим и к самим себе, контролируют ситуацию, то есть спокойно живут и учатся, ни о чем особо не тревожась. Но при этом они видят источник всего, что с ними происходит, не в себе, а в других людях или обстоятельствах.

То же касается и субъектности: показатели шкал свободы, ответственности и контроля у третьекурсников колледжа ниже, чем у первокурсников вуза, и не отличаются от аналогичных показателей первокурсников того же колледжа. Значит, они в меньшей мере, чем первокурсники вуза, чувствуют, что несут за себя ответственность, свободны в своих действиях, контролируют свою жизнь и то, что с ними происходит.

Это неудивительно, если учесть, что о студентах колледжа постоянно заботятся педагоги и сотрудники образовательного учреждения. Вполне возможно, что в этой заботе есть элементы гиперопеки, повышенного контроля и регуляции, препятствующие развитию внутреннего локуса контроля и субъектности.

Удивительно другое: почему-то студенты вуза, учившиеся последние два года в старших классах обычных школ, имеют значимо более высокие показатели интернальности по целому ряду шкал методики УСК и по шкалам методики на субъектность. Если бы речь шла о конкретной школе, можно было бы подумать, что дело в какой-то особенности воспитательно-образовательной работы, но ведь поступившие в институт физкультуры первокурсники пришли туда из самых разных школ, а различия в показателях достоверны.

Каким же образом получается, что, казалось бы, гораздо более близкие к практике с ее ответственностью, более опытные в студенческой жизни учащиеся колледжа, третьекурсники, оказались менее интернальными, чем вчерашние школьники? Ответа на этот вопрос пока нет. Чтобы получить его, нужны дальнейшие исследования на других студенческих выборках из разных вузов и колледжей.

Таким образом, полученные данные позволяют высказать предположение о том, что социальная ситуация развития, складывающаяся у студентов колледжа, не создает оптимальных условий для формирования у них внутреннего локуса контроля и высокого уровня субъектности. Вместе с тем у первокурсников вуза, обучавшихся последние два года до поступления в средней школе, эти условия, по-видимому, в той или иной мере были соблюдены.

Задача дальнейших исследований — разностороннее изучение социальной ситуации развития как студентов колледжа, так и старшеклассников, которые станут через год или всего несколько месяцев первокурсниками вуза. Такое исследование должно включить диагностику у 15–17-летних подростков, обучающихся в старших классах школы и на младших курсах колледжа, характера общения со сверстниками и взрослыми, в том числе с родителями и педагогами, интересов и увлечений, стиля учебной деятельности, Я-концепции и временной транспективы.

Результаты такого, достаточно обширного и всестороннего исследования смогут послужить основанием для построения развивающей программы, адресованной студентам младших курсов колледжей. Необходимо целенаправленно создавать в этих образовательных учреждениях развивающую образовательную среду, нацеленную на формирование у учащихся в процессе обучения высокого уровня субъектности и интернального локуса контроля. Это необходимо в контексте развития у них полноценного профессионального самосознания.

Список источников

1. Александров Д. А., Тенишева К. А., Савельева С. С. Мобильность без рисков: образовательный путь «в университет через колледж» // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 66–91.
2. Александрова Н. А. Семейные факторы профессионального самоопределения в подростковом возрасте // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2010. № 4. С. 140–145.
3. Гребень Н. Ф. Психологические тесты для профессионалов. Минск: Современная школа, 2008. 496 с.
4. Ермошин В. И. Подходы к профессиональному самоопределению студентов среднего профессионального образования. // Новые педагогические исследования. 2007. № 3. С. 70–73.
5. Карабанова О. А. Детско-родительские отношения как фактор профессионального самоопределения личности в подростковом и юношеском возрасте // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2016. № 3. С. 54–62.

6. Каширский Д. В. Методика диагностики субъектности М. В. Исакова: оценка конструктивной валидности и надежности на выборке учащихся 8–11 классов // К. Д. Ушинский и национальное образование: материалы XXV Межрегиональных педагогических чтений. М.: МГПУ, 2021. С. 112–114.
7. Кислых А. А. Динамика показателей субъектности студентов // Азимут научных исследований. 2018. № 3 (24), С. 313–316.
8. Кон И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.
9. Константиновский Д. Л., Попова Е. С. Российское среднее профессиональное образование: востребованность и специфика выбора // Социологические исследования. № 3. 2018, С. 34–44.
10. Мальцева В. А., Шабалин А. И. Необходимый маневр, или Бум спроса на среднее профессиональное образование в России // Вопросы образования. 2021. № 2. С. 10–42.
11. Мудрик А. В. Социализация человека: учебное пособие. М.: Академия, 2004. 304 с.
12. Мыскин С. В., Макеева Г. А. Адаптационные аспекты социальной ситуации развития подростков в условиях обучения в организации среднего профессионального образования // Психолого-педагогические исследования. МГППУ. 2021. Т. 13. № 2. С. 89–104.
13. Мясникова О. В. Субъектность в процессе обучения: монография. Барнаул, 2019. 97 с.
14. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43–56.
15. Собкин В. С. Подросток: нормы, риски, девиации / В. С. Собкин, З. В. Абросимова, Д. В. Адамчук и др. // Труды по социологии образования. Т. X. Вып. XVII. М.: Центр социологии образования РАО, 2005. 359 с.
16. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт психотерапии, 2002. С. 193–197.
17. Хавенсон Т. Е., Чиркина Т. А. Образовательный выбор учащихся после 9-го и 11-го классов: сравнение первичных и вторичных эффектов социально-экономического положения семьи // Журнал исследований социальной политики. 2019. Т. 17. № 4. С. 539–554.

References

1. Alexandrov, D. A., Tenisheva K. A., & Savelyeva S. S. (2015). Mobility without risks: the educational path “to the university through college”. *Educational Studies Moscow*, 3, 66–91. (In Russ.).
2. Alexandrova, N. A. (2010). Family factors of professional self-determination in adolescence. *Bulletin of St. Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy*, 4, 140–145. (In Russ.).
3. Greben', N. F. (2008). Psychological tests for professionals. Minsk: Modern school. 496 p. (In Russ.).
4. Ermoshin, V. I. (2007). Approaches to professional self-determination of students of secondary vocational education. *New pedagogical research*. 3, 70–73. (In Russ.).

5. Karabanova, O. A. (2016). Child-parental relations as a factor of professional self-determination of personality in adolescence and youth. *Bulletin of Moscow State University. Series 14. Psychology*, 3, 54–62. (In Russ.).
6. Kashirsky, D. V. (2021). Method for diagnosing subjectivity by M. V. Isakov: Assessment of construct validity and reliability on a sample of students in grades 8–11. *K. D. Ushinsky and National Education: Materials of the XXV Interregional Pedagogical Readings* (p. 112–114). Moscow: MCU. (In Russ.).
7. Kislykh, A. A. (2018) Dynamics of students' subjectivity indicators. *Azimuth of scientific research*, 3 (24), 313–316. (In Russ.).
8. Kon, I. S. (1989) Psychology of early adolescence. Moscow: Education. 256 p. (In Russ.).
9. Konstantinovskiy, D. L., & Popova, E. S. (2018) Russian secondary vocational education: demand and specificity of choice. *Sociological research*, 3, 34–44. (In Russ.).
10. Maltseva, V. A., & Shabalin, A. I. (2021). The Non-Bypass trajectory, or the boom in demand for TVET in Russia. *Education Issues. Educational Studies Moscow*, 2, 10–42. (In Russ.).
11. Mudrik, A. V. (2004). Socialization of a person. Tutorial. Moscow: Academy. 304 p. (In Russ.).
12. Myskin, S. V., & Makeeva, G. A. (2021). Adaptive aspects of the social situation of the development of adolescents in the conditions of training in the organization of secondary vocational education. *Psychological and pedagogical research. MGPPU*, 13 (2), 89–104. (In Russ.).
13. Myasnikova, O. V. (2019). Subjectivity in the learning process: Monograph. Barnaul. 97 p. (In Russ.).
14. Osnitsky, A. K. (2004). Determination of the characteristics of social adaptation. *Psychology and school*, 1, 43–56. (In Russ.).
15. Sobkin, V. S., Abrosimova, Z. B., Adamchuk, D. V., & Baranova, E. V. (2005). Teenager: norms, risks, deviations. Works on the sociology of education. Vol. X. Iss. XVII. Moscow: Center for Sociology of Education, Russian Academy of Education. 359 p. (In Russ.).
16. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., & Manuilov, G. M. (2002). Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups (p. 193–197). Moscow: Institute of Psychotherapy. (In Russ.).
17. Havenson, T. E., & Chirkina, T. A. (2019). Educational choice of students after the 9th and 11th grades: a comparison of the primary and secondary effects of the socio-economic situation of the family. *Journal of Social Policy Research*, 17 (4), 539–554. (In Russ.).

УДК 37.01

О. П. Чозгиян ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация
E-mail: ChozgiyanOP@mgpu.ru
ORCID: 0000-0001-6481-7173

Формирование когнитивно-деятельностного компонента субъектной профессиональной позиции будущих учителей

Аннотация. В статье рассматриваются смысловые и содержательные аспекты когнитивно-деятельностного компонента в структуре формирования субъектной профессиональной позиции будущих учителей начальной ступени образования, обобщаются различные подходы к пониманию субъектной профессиональной позиции специалиста, представлен опыт организации изучения специфики проявлений когнитивно-деятельностного компонента субъектной профессиональной позиции у студентов, осваивающих специальность 44.02.02 «Преподавание в начальных классах», а также обозначены направления организации образовательного процесса на ступени среднего профессионального образования, иллюстрирующего комплекс мер по достижению планируемых результатов в области формирования субъектной профессиональной позиции будущих учителей. Раскрыто смысловое содержание когнитивно-деятельностного компонента субъектной профессиональной позиции студента — будущего учителя начальной ступени образования, выявлены характеристики сформированности компонента, представлены результаты изучения степени сформированности компонента с перспективой определения подготовки организации образовательного процесса на ступени СПО, направленного на совершенствование субъектной профессиональной позиции будущих учителей.

Цель статьи заключается в трансляции опыта построения образовательного процесса на этапе подготовки будущих учителей в системе СПО на основе учета выявленных характеристик когнитивно-деятельностного компонента субъектной профессиональной позиции.

Методологическую основу статьи составляют труды А. В. Гуторовой, исследование фундаментальных проблем формирования профессиональной позиции И. Д. Багаевой, Д. А. Зубовой, Ф. В. Повshedной и др. Методы: теоретические (анализ и обобщение), диагностические (экспертная оценка), частные эмпирические (нарративный метод (вербальное изложение), педагогическое наблюдение, индивидуальные беседы, анкетный опрос).

Представленный диагностический инструментальный послужил основой для организации образовательного процесса (освоение междисциплинарных курсов и практики), в том числе для целенаправленно организованного мониторинга сформированности когнитивно-деятельностного компонента субъектной профессиональной позиции на этапе достижения планируемых результатов и проведения оценки качества профессиональной подготовки выпускников по профилю специальности.

Ключевые слова: субъектность; профессиональная позиция; когнитивно-деятельностный компонент; субъект; субъектная профессиональная позиция; саморазвитие; самореализация; нарративный метод.

O. P. Chozgiyan ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Moscow City University,
Moscow, Russia,
PhD in Pedagogy
E-mail: ChozgiyanOP@mgpu.ru
ORCID: 0000-0001-6481-7173

Forming the cognitive-activity component of professional subject position of future teachers

Abstract. The article is focused on meaningful and substantive aspects of the cognitive-activity component in terms of formation of professional subject position of future primary school teachers, generalizes different approaches to understanding professional subject position of a specialist, presents the experience of organizing the study of the peculiarities of the cognitive-activity component of professional subject position of students who major in Primary Education. The article offers the scenarios of organization of the educational process in the secondary vocational education that illustrate a set of measures aimed to achieve deliverables in the area of forming the cognitive-activity component of professional subject position of future teachers.

Purpose. The main objective of the article is to share our experience of designing the educational process at the training stage of future primary school teacher in the secondary vocational education taking into account the identified features of the cognitive-activity component of professional subject position of future teachers.

Methodology and methods. The work of A. V. Gutorova, where the author studied the fundamental issues of forming professional position, I. D. Bagaeva, D. A. Zubova, F. V. Povshednaya and others are the methodological framework. Methods: theoretical (compilation and analysis), diagnostic (expert evaluation); specific empirical (narrative method (verbal summary), pedagogical observation, individual interviews, a questionnaire-based survey).

The main results of the study. Disclosed substantive content of the cognitive-activity component of professional subject position of future teachers. Identified features of a formed component. The outcomes of the study of a formation degree of a component with prospects of defining an educational process framework at the stage of the secondary vocational education, aimed to improve professional subject position of future teachers.

Scientific novelty. The specified essence of a substantive characteristic of the cognitive-activity component of professional subject position of future teachers. The main areas in improvement of educational process framework that stimulate the emergence of cognitive-activity component markers at the stage of professional training are presented. Based on a structure of cognitive-activity component, the criteria of self-development and self-realization is defined.

Practical relevance. Presented diagnostic toolbox formed a basis for designing an educational process framework (covering interdisciplinary courses and internship), including purposefully organized monitoring that helps evaluate the degree of formation of the cognitive-activity component of professional subject position at the stage of achieving deliverables and conducting evaluation of the quality of graduates professional training.

Keywords: subjectivity; professional position; cognitive-activity component; subject; professional subject position; self-development; self-realization; narrative method.

Современные тенденции обновления подходов к реализации программы подготовки специалистов среднего звена проявляются в носящем двусторонний характер взаимодействии целенаправленном формировании активной, сознательной позиции будущего учителя в учебно-профессиональной деятельности, в осмыслении себя в соответствии с образом начинающего специально подготовленного лица, находящегося на этапе определения пути личностного и профессионального роста. Особую важность в продуктивном педагогическом общении и взаимодействии при этом приобретают развитие самостоятельности целеполагания обучающегося при освоении им общих и профессиональных компетенций с обязательным проведением рефлексии и самомониторинга, стимулирование мотивации и формирование способности к самоопределению, проектированию и апробации направлений персональноориентированной траектории личностного и профессионального развития. В этой связи изучение проблемы организации процесса формирования субъектной профессиональной позиции будущих учителей на современном этапе развития системы подготовки специалиста среднего звена педагогического профиля не теряет своей актуальности.

Развитие субъектности личности, сопровождение процесса становления субъектной позиции специалиста среднего звена при освоении им программы профессиональной подготовки на ступени среднего профессионального образования по-прежнему входят в число фундаментальных проблем (И. Д. Багаева [1], Н. М. Борытко и др. [3], Д. А. Зубова [6], Ф. В. Повshedная [14] и др.). Обобщение смыслового содержания понятия «субъектная профессиональная позиция» позволяет взять за основу определение А. В. Гуторовой и представить данную категорию как «интегративную характеристику личности, выражающую субъективную систему отношений, теоретико-методологических знаний, ценностных ориентаций и определяющую рефлексивно-личностный способ педагогической деятельности» [4, с. 12]. Такие исследователи, как А. А. Максимова [9], В. В. Селиванов [16], А. С. Скачков [17], берут за основу раскрытия содержания понятия субъектной профессиональной позиции условия, функции системы отношений вместе с неразрывно связанной с деятельностью сферой общения, приобретающей особое значение на этапе подготовки специалистов к профессиональной деятельности.

Логика структурных компонентов формирования субъектной профессиональной позиции на этапе подготовки специалистов среднего звена, по мнению А. В. Гуторовой [4], включает три взаимосвязанных, характеризующихся непрерывным характером компонента. Условно назовем их мотивационно-ценностным, интеллектуально-содержательным и организационно-деятельностным. Основная характеристика первого компонента заключается в совокупности различных мотивов, среди которых особое место отводится познавательным, социальным, профессиональным мотивам, мотивам творческих достижений и др. Исследователи проблемы становления и развития

личностной и профессиональной идентичности (Д. А. Исаева [7]; Е. А. Климов [8], И. Н. Пашковская [13], Ш. Р. Халилов [19]) отмечают, что формирование системы научно-педагогических, методологических представлений, стиля мышления личности и объема необходимых концептуальных знаний, общих и профессиональных компетенций входит в интеллектуально-содержательный блок, где особое место занимает аспект становления и развития у будущих педагогов целостного восприятия педагогического процесса, а также способности к проведению рефлексивного анализа достижений науки и практики. В работах Т. Д. Марцинковской и др. [10], В. И. Моросановой и др. [11], В. А. Ясвина [22] особо подчеркивается позиция, разделяемая нами, что логика организационно-деятельностного компонента отражает практико-ориентированную и деятельностную составляющие характера субъектной профессиональной педагогической позиции. Основным показателем развития организационно-деятельностного компонента является выбор и определение оптимального из способов проектирования, организации и анализа процесса и итогов педагогической деятельности. В результате проявляется своеобразие стиля профессиональной деятельности, сформированный уровень идентификации, свойства субъектности педагога [12; 20].

Раскроем смысловое содержание структурных компонентов субъектной профессиональной позиции будущего учителя, в том числе мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и рефлексивно-регулятивного. В единстве принципов и направлений деятельности, нашедших отражение в структурных компонентах профессиональной позиции и субъектности будущего учителя, рассматриваются философские основания и психолого-педагогические концепции, цели и группы задач, условия и направления организации процесса профессиональной подготовки специалистов среднего звена педагогического профиля, показатели и уровни оценки достижения планируемых результатов. Особо подчеркнем значимый для рассматриваемой нами темы когнитивно-деятельностный компонент, являющийся, наряду с мотивационно-ценностной и рефлексивно-регулятивной составляющими формирования субъектной профессиональной позиции, подструктурой структурно-содержательных аспектов.

По мнению Г. П. Звездиной [5], В. А. Якунина [21], А. А. Скамницкого и др. [18], особое значение в процессе формирования когнитивно-деятельностного компонента субъектной профессиональной позиции имеет активная позиция субъекта в самоорганизации и проведении саморегуляции деятельности. Авторы приходят к выводу о том, что смещение акцента с целевого ориентира достижения результата на процессуальную составляющую создает необходимые предпосылки к развитию субъектности будущего учителя.

Когнитивно-деятельностный компонент субъектной профессиональной позиции будущего учителя основывается на установленных ФГОС СПО требованиях, соответствует содержательным установкам профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального, общего,

основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», квалификационной характеристике учителя начальной ступени образования. Когнитивно-деятельностный компонент раскрывается в функциональных составляющих профессиональной педагогической деятельности, включающих [15]:

- проектирование и постановку целей персональноориентированного пути собственного личностного и профессионального становления и развития;
- определение и реализацию в видоизмененных условиях педагогической практики специально подобранных методов и приемов реализации поставленных целей;
- сознательное и активное овладение и применение операций по проектированию, организации и анализу процесса и результатов (достижений, затруднений, ошибок) персональноориентированного пути организации собственной деятельности;
- создание комплекса условий для проявления и развития саморегуляции, эмоциональной устойчивости и работоспособности;
- целенаправленное, непрерывное формирование активной сознательной позиции в представлении образа себя как личности и профессионала, начинающего освоение пути профессии учителя;
- формирование общих и профессиональных компетенций в системно-организованном процессе осмысления междисциплинарных курсов и практики, нацеленных на приобретение устойчивых представлений о подходах к проектированию, планированию и организации на этой основе процесса и результатов учебно-профессиональной педагогической деятельности с обязательной составляющей анализа достижений и постановки перспектив развития;
- непрерывное последовательное освоение уровней сформированности субъектной профессиональной позиции на основе опыта профессиональной деятельности педагога-наставника в реализации персональноориентированной траектории развития в профессии, закрепление опыта сотрудничества, навыков саморегуляции, а также усвоение образцов проведения рефлексивного анализа на каждом этапе деятельности (учебной, профессиональной).

Когнитивно-деятельностный компонент субъектной профессиональной позиции будущего учителя включает такие критерии, как самореализация, саморазвитие. Среди показателей сформированности когнитивно-деятельностного компонента субъектной профессиональной позиции будущего учителя особо подчеркнем:

- стремление к совершенствованию усвоенной системы представлений общих и профессиональных компетенций, ориентированных на расширение личностноориентированных и практико-значимых знаний и умений по различным областям научного знания и практики по профилю специальности;
- проявление сознательной, самостоятельной и активной позиции в решении учебных и профессиональноориентированных задач, осмысление свободного

выбора в принятии ответственных решений в учебно-профессиональной деятельности;

- проявление потребности и готовности к реализации персональноориентированной траектории развития при освоении личностного и профессионального пути становления и саморазвития;

- креативность и стремление к достижениям и результативности в организации учебно-профессиональной деятельности.

Диагностика и регистрация сформированности когнитивно-деятельностного компонента субъектной профессиональной позиции будущих учителей включали применение таких методов исследования, как нарративный метод (вербальное изложение), педагогическое наблюдение, индивидуальные беседы, анкетный опрос, экспертная оценка (критерии самореализации и саморазвития). В исследовании приняли участие студенты (62 чел.) третьих и четвертых курсов, обучающиеся по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах».

С целью определения мнений будущих учителей, возможных мотивов выбора ими педагогического пути освоения профессии, наличия учебно-познавательного интереса к освоению педагогической профессиональной деятельности, отношения к практике, самообразованию и саморазвитию, а также в соответствии с общей компетенцией выявления понимания обучающимися ступени среднего профессионального образования социальной значимости педагогической профессии и своего места в ней как личности и начинающего профессионала, обучающимся было предложено поразмышлять на темы «Я как личность и будущий учитель ступени НОО», «Перспективы моего становления как учителя начальной ступени образования», «Выбор профессии: путь к успеху», «Перспективный путь освоения профессии: мой выбор» и др. На выявление профессиональных ценностных ориентаций, желания заниматься педагогическим творчеством, которые являются важнейшими показателями субъектной профессиональной позиции, были направлены сочинения-размышления: «Я будущий педагог» и «Мое профессиональное будущее». Также проводились беседы для выявления представлений об образцах педагогической деятельности и их включенности в субъектную профессиональную позицию студентов.

Размышления по указанным темам создают комплекс условий для выработки собственной позиции по вопросу, осмысления тезисов, приведенных аргументов и наглядных примеров к содержательным аспектам размышлений. Так, целенаправленно организованное изучение представленных текстов-размышлений с последующим обсуждением дает преподавателям и студентам возможность найти в совместном поиске понимание смысловых аспектов, внутренних установок, устремлений, ценностных ориентаций на освоение профессии и собственной роли в ней.

Организованное наблюдение с фиксацией полученных данных на этапе изучения сформированности когнитивно-деятельностного компонента субъектной профессиональной позиции будущих учителей позволило определить:

- проявления эмоциональных реакций отношения к обсуждению предложенных заданий и профессиональноориентированных тем;
- реакцию на необходимость и проявление степени готовности к осуществлению выбора;
- степень мотивационно-волевой активности, стремления к участию в организованном обсуждении предложенных тем, творческую инициативность к внесению собственных идей, замыслов в общее обсуждение, уровень самостоятельности;
- целенаправленность и внутреннюю убежденность в правильности вектора достижения поставленной цели и задач, преодоления трудностей и противоречий на пути к результативности деятельности.

Беседа была организована с целью выявления осознанности и мотивов выбора и отношений студентов к пути освоения педагогической профессии, потребности и готовности к самореализации и саморазвитию. Особый акцент был сделан на выявлении характера отношений будущего учителя к себе как личности и профессионалу на основе построения персональноориентированной траектории учета достижений, предвидения типичных затруднений, самоанализа и контроля и пр.

Проведенные беседы с обучающимися 3–4-х курсов по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» и последовательный анализ полученных данных показали, что большинство студентов участвовали в организованных беседах с интересом и вовлеченностью в процесс, демонстрируя личностную значимость в обсуждении проблем науки и практики. Основной вопрос организованной беседы с обучающимися был таким: «Насколько осознанно, на ваш взгляд, вами был сделан выбор профессии учителя?». Полученные результаты наглядно представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты беседы с обучающимися на тему: «Насколько осознанно, на ваш взгляд, вами был сделан выбор профессии учителя?»

Типовые ответы	Ответы обучающихся 3-го курса (%)	Ответы обучающихся 4-го курса (%)
Абсолютно точно не жалею о сделанном выборе профессионального пути	52,2	63,4
Скорее выбор профессии был сознательным	27,7	31,3
Мое мнение можно сформулировать так: скорее я не доволен сделанный выбор не осознан мною в достаточной степени	12,9	2,1
Считаю свой выбор несознательным, выстраиваю перспективы освоения иной профессии, наиболее мне подходящей	7,2	3,2
Итого	100	100

На основании данных таблицы 1 можно сделать вывод о том, что к выпускному курсу увеличивается количество студентов, осознающих правильным выбор профессионального пути, вместе с тем остаются и те, кто ориентируется на другую специальность и признает выбор неосознанным.

Полученные на вопрос беседы: «Как Вы оцениваете Ваши учебно-профессиональные успехи?» — ответы свидетельствуют о том, что будущие учителя оценивают собственные достижения в учебной деятельности, а также на практике в целом на среднем уровне. Результаты опроса студентов первого курса, начинающих путь освоения профессии, показывают относительно высокие значения самооценки ими собственных учебных достижений и удовлетворенность выбранной профессией, в то время как к третьему курсу акценты несколько смещаются, что свидетельствует о том, что именно на третьем и четвертом курсах происходит постепенное улучшение видения деталей собственных достижений, затруднений, ошибок и успехов при движении по пути личностного и профессионального роста. Считаем необходимым проведение специальной работы со студентами — будущими учителями, направленной на формирование их субъектной профессиональной позиции.

Рассмотрим полученные после проведения анкетного опроса результаты, наглядно представленные в таблице 2.

Таблица 2

**Изучение осознанности и мотивов выбора и отношений студентов
к пути освоения педагогической профессии, их потребности и готовности
к самореализации и саморазвитию**

Цель	Вопросы	Типовые ответы
Определение установок на самореализацию и готовности к достижению поставленных целей на пути освоения педагогической профессии	1. Каковы ваши планы освоения профессионального пути?	«Научиться планировать, организовывать и анализировать процессы обучения, развития и воспитания личности ребенка; освоить образцы примеров исторического педагогического опыта, изучить инновационные подходы, работать интересно и продуктивно»; «Я планирую получить высшее образование, а также в дальнейшем планирую работать учителем начальных классов. Хочу узнавать как можно больше разнообразных приемов и методов для проведения уроков, внеурочных занятий и воспитательных мероприятий во внеклассное время»; «Я планирую стать хорошим педагогом и наставником для своих учеников, быть примером для молодого поколения»
	2. На ваш взгляд, какие качества	«Я очень целеустремленный человек, трудолюбивый, довожу начатые дела

Цель	Вопросы	Типовые ответы
	помогут успешно реализоваться на выбранном вами пути освоения профессии?	до конца — все эти качества помогут мне в реализации моих планов»; «Умение общаться с окружающими. Расширение круга профессиональных знакомств. Повышение требований к себе (всегда)! Стараться видеть успехи детей и радоваться каждому из них. Главное достоинство учителя — это чувство справедливости»; «Целеустремленность, пунктуальность, стрессоустойчивость, активность, организованность»
	3. На ваш взгляд, какие качества могут помешать вам реализоваться на выбранном вами пути освоения профессии?	«Я считаю своими слабыми качествами мягкость, слабохарактерность и самокритичность»; «Неуверенность в правильности сделанного выбора в принятии решений, отсутствие умения противостоять стрессу, высокий уровень ответственности, страх перед неудачей и возможными ошибками в профессии»; «Свое собственное желание к усердию»; «Доброта, мягкость, снисходительность»; «Отсутствие усидчивости в достижении поставленных целей и реализации намеченных планов»
	4. Что может помочь/препятствовать вам стать педагогом?	«Мне может помочь стать хорошим педагогом развитие профессиональных качеств, самообразование, работа над своими недостатками»; «Лень и неуверенность в себе препятствуют»; «Чтобы стать хорошим учителем, мне помогут знания и опыт, полученные во время обучения, а также общение с учителями с большим стажем работы в сфере образования»; «Помешать стать хорошим педагогом может моя гиперответственность, желание брать на себя обязательства, которые могут даже не относиться ко мне. Мне кажется, что со временем данное качество способно привести к физическому и эмоциональному выгоранию, что может плохо сказаться на моей будущей работе»

Цель	Вопросы	Типовые ответы
	5. Есть ли у вас собственная педагогическая позиция?	«Да. За время обучения в колледже, а также прохождения практики у меня сложилась своя педагогическая позиция, положение, которое мысленно занимает мое отношение к обучающимся и которое определяет поведенческий выбор в момент взаимодействия с ними»; «Ответом на этот вопрос идеально подойдет мой девиз “Тори, чтобы светить”»; «Учитель должен любить свою профессию, это необходимо и чрезвычайно важно. Педагог должен заряжать детей энергией, стремлением к знаниям, любовью к учению. Гореть и светить детям»
	6. Если да, то в чем ваша профессиональная позиция проявляется?	«Моя педагогическая позиция заключается в уважительном отношении к детям, в принятии их интересов. В стремлении совершенствовать свои профессиональные и личностные качества, в личном росте»; «Мою педагогическую позицию можно выразить так: учитывать интересы ребенка, предоставлять ему право на ошибку, организовать сотрудничество и быть рядом для оказания поддержки и помощи, стремиться понимать ребенка и не забывать себя в детстве»; «Важно уметь принять ребенка таким, какой он есть, помочь ему определить свой путь развития, оказать, если нужно, помощь советом, делом, рекомендацией. От участия учителя в жизни каждого ребенка во многом зависит его желание с радостью учиться, узнавать новое, общаться, быть любознательным и стремиться к постоянному движению вперед»; «Используя слово, дело и наблюдение, я как будущий педагог хочу создавать условия, чтобы каждый ребенок в той или иной мере проявил себя»; «Я думаю, что собственной позиции у меня нет, но есть собственное мнение насчет тактики обучения детей, которую я постараюсь разработать для себя в будущем»

Цель	Вопросы	Типовые ответы
	7. Если оценить (от 0 до 10 баллов) степень вашей профессиональной готовности, то на сегодняшний день каким будет результат?	«7/10. Пока я не готова на все 10 приступить к работе в школе. Постепенно я иду к этому, в чем мне помогает практика. И с каждым разом мои навыки и умения улучшаются», «Оцениваю на 5 баллов, как мне кажется, я не в полной мере овладела умениями и навыками педагогической работы учителя начальных классов. Но надеюсь, что в процессе продолжения прохождения практики у меня все получится и в дальнейшем я с уверенностью смогу сказать, что я на 100 % готова начать в полной мере работать в школе»

Проанализированные данные анкетного опроса позволяют сделать вывод о том, что преобладающее большинство студентов — 87,3 % от общего числа, принявших участие (62 чел.) — дали достаточно содержательные ответы (в особенности на вопросы 2 и 4). Среди типовых вариантов ответов необходимо отметить, что имеет место смещение смысловых аспектов содержательного понимания категорий «высокий уровень ответственности», «доброта»: студенты считают, что данные качества могут создать препятствия в становлении педагогической позиции. Это свидетельствует о недостаточном уровне сформированности представления о смысловом содержании понятий (скорее обучающиеся имеют в виду степень сверхэмоционального отношения к делу выбранной профессии и важность определения адекватного состояния и отношения сообразно педагогическим ситуациям) и обязывает проводить целенаправленную работу по осмыслению субъектной профессиональной позиции. В целом полученные содержательные аспекты ответов на поставленные вопросы позволяют говорить о том, что будущие учителя способны определять собственные планы и перспективы освоения профессионального пути и анализировать готовность к достижению поставленной цели и реализации планов, в том числе по вопросам осуществления непрерывности образования и самостоятельно организованной профессиональной деятельности. Необходимо отметить, что на вопросы 3 и 5 будущие учителя давали ответы в краткой форме, представляли свое мнение обобщенно (возможная причина — проявление определенной инфантильности обучающихся и тенденции к недостаточно осмысленной/заниженной самокритичности). Примечателен тот факт, что самокритичность студенты определяют как слабое качество. Часто встречались формулировки: «наверное, буду работать по специальности», «наверняка буду совмещать учебу с работой», «затрудняюсь ответить», «трудно сказать» (недостаточное осмысление собственных планов освоения профессиональной составляющей). Опрос показал, что студенты испытывают затруднения

в определении смыслового содержания собственной педагогической позиции. Наличие сформированной субъектной профессиональной позиции отметили 84,1 % опрошенных, затруднение вызвала необходимость раскрыть смысл и содержание позиции. В основном имели место односложные формулировки ответов типа «любить детей», «работать интересно», «держат дисциплину», «быть требовательным и справедливым» и т. п.

Интерес представляет проведенная будущими учителями оценка собственной готовности к профессиональной деятельности. Необходимо отметить тенденцию к проявлению завышенной оценки (позиции с 8–10 баллами нашлись в ответах 42,1 % студентов — это почти половина от общего числа принявших участие в опросе). Так, опрошенные проявили недостаточную самокритичность и недооценили всесторонний характер, социальную значимость и трудности освоения выбранной ими будущей профессии.

Основные направления работы по формированию когнитивного компонента субъектной профессиональной позиции будущих учителей:

1. Актуализация выбора освоения профессионального пути (включение в процесс освоения учебных дисциплин общеобразовательного цикла ключевых аспектов профессии, творческих практических заданий, решений проблемных ситуаций с выбором решения и аргументацией, тематических предметных олимпиад и недель, написание сочинений-размышлений и т. п.).

Формирование профессиональной Я-концепции и основ профессионального сознания и самосознания (подготовка и презентация практических и творческих работ по актуальным проблемам развития педагогической науки и практики, интерпретация результатов выполнения заданий по практике с обязательной рефлексией и определением путей личностного и профессионального роста, проектирование персонального маршрута освоения профессионального пути, участие в различных формах творческой продуктивной деятельности: дискуссиях, конкурсах, научно-практических конференциях, фестивалях и т. п.).

2. Развитие субъектной профессиональной позиции (рефлексивный анализ процесса и результатов учебно-профессиональной деятельности, выполнение учебно-исследовательских проектов, встречи с работодателями, освоение цифровых образовательных платформ и разработка собственного контента с позиции будущего учителя, подготовка и представление портфолио достижений, в том числе в цифровом формате, и т. п.).

Теория и практика организации образовательного процесса, ставящего целью достижение результатов в росте компетентности и уровня профессиональной подготовки специалистов в выбранной профессиональной сфере, подчеркивают особое значение проектной и учебно-исследовательской деятельности для личностного и интеллектуального развития, формирования активной позиции, в том числе социальной [2].

Приведем несколько примеров размышлений студентов вторых и третьих курсов специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах»:

«Я на собственном опыте убедилась, что выбрать профессию — это трудно. Перед каждым человеком рано или поздно становится выбор — кем стать? Я очень люблю взаимодействовать с детьми, и профессия воспитателя казалась мне весьма подходящей. Сейчас, когда я повзрослела, стала более ответственно и осознанно подходить к этому вопросу, я понимаю, что профессия, которая идеально мне подходит, — учитель начальных классов и английского языка для детей», «С того момента, как я решила для себя, что стану педагогом, уже прошло несколько лет, при этом, уже идя к своей цели, мои планы стали все чаще трансформироваться или даже меняться. Совсем недавно я хотела обучаться сценическому мастерству, но один разговор с моим любимым учителем заставил меня пересмотреть свои планы, о чем сейчас не жалею», «Профессия учителя всегда была уважаемой и почетной. С уважением я вспоминаю всех своих учителей, которые всегда шли навстречу, когда было трудно. На практике я убедилась в том, что учитель — это не профессия, а призвание», «Я поняла, что это большая ответственность, профессия очень серьезная», «В профессии учителя я могу реализовать умения проектировать, проводить и анализировать уроки, внеурочные занятия и воспитательные дела, организовывать работу с классом и родителями детей младшего школьного возраста, грамотно оформлять документацию, презентовать результаты собственного труда на конкурсах, конференциях», «Научить ребенка учиться в начальной школе — важная задача, от учителя на данном этапе зависит многое. Понимаю всю степень ответственности перед ребенком: как сделать так, чтобы он был счастлив от самого процесса познания, от общения с учителем и классом. Профессия обязывает все время открывать новое, не останавливаться на достигнутом, поэтому будущее связываю с освоением новых приемов, методов, форм работы».

Размышляя о своем возможном пути профессионального и личностного развития, будущие учителя (89,1 % от общего количества (62 чел.) принявших участие в написании сочинений-размышлений) ставят лишь ближайшие цели и определяют перспективы так: «После обучения буду работать учителем», «Перейду на ступень высшего образования», «Постараюсь освоить образовательные технологии, приемы работы, методы воспитания».

Таким образом, учащиеся связывают в собственных размышлениях свое будущее с освоением начального этапа педагогической профессии. Контекстный анализ тезисов, аргументов, примеров в сочинениях студентов показал, что в размышлениях будущие учителя не ставят конкретных тактических целей освоения уровней профессиональной деятельности, не анализируют возможные перспективы самообразования, карьерного роста, повышения квалификации, мало размышляют о типовых ошибках и возможных затруднениях в достижении поставленных целей совершенствования профессионального мастерства. На наш взгляд, когнитивно-деятельностный компонент сформированности субъектной профессиональной позиции требует развития, в том числе

построения ориентиров предупреждения педагогических ошибок и преодоления типичных объективных и субъективных затруднений.

Организованные беседы с преподавателями междисциплинарных курсов и руководителями подгрупп студентов на практике свидетельствуют о том, что профессионально подготовленные лица, преподаватели курсов и практики значительно ниже в целом оценивают степень сформированности общих и профессиональных компетенций у будущих учителей на общем фоне их довольно устойчивой субъектной профессиональной позиции. По мнению коллег, при достаточном уровне сформированности субъектной профессиональной позиции и вектора на освоение профессии студенты с тенденцией к завышенной самооценке испытывают затруднения в проведении рефлексивного анализа результатов учебно-профессиональной деятельности, недостаточно самокритичны, что создает определенные трудности в саморегуляции и постановке перспектив роста.

Учебно-профессиональная успешность как критерий сформированности когнитивно-деятельностного компонента субъектной профессиональной позиции будущих учителей рассматривается нами как аспект самоутверждения. Здесь особую роль играет степень удовлетворения уровня притязаний, стремления к самореализации в принятии будущим учителем особенностей образа педагогической профессии и себя в ней как специально подготовленного лица. Учебно-профессиональная успешность проявляется в удовлетворенности собой, своими достижениями, поэтому рефлексивный анализ каждого этапа освоения профессии необходим (выявление достижений / затруднений / ошибок и путей их преодоления / предупреждения в индивидуальной траектории личностного и профессионального развития). Также важным показателем когнитивно-деятельностного компонента субъектной профессиональной позиции будущего учителя является творческий осмысленный подход к проектированию, планированию, организации и анализу возможностей достижения планируемых результатов учебно-профессиональной деятельности.

Освоение профессиональных модулей по профилю специальности, включающих междисциплинарные курсы и практику, участие в научно-практических конференциях, публикации статей педагогической проблематики в студенческом журнале «В поисках идеального учителя», позволяет студентам третьих и четвертых курсов достаточно грамотно в целом представить сформулированные размышления о собственном педагогическом кредо. Вместе с тем умение привести практико-ориентированные примеры, иллюстрирующие положения тезисов, теории, сформулировать аргументы, доказывающие собственную позицию по вопросу, обычно сформировано еще в недостаточной степени, что вызывает у будущих учителей затруднения в решении педагогических задач.

Студенты выпускных групп продемонстрировали в своих размышлениях сформированность определенного педагогического опыта, полученного в ходе анализа процесса и результатов сотрудничества с наставниками в период

производственной практики, участия в тематических проектах педагогической проблематики, профессиональных конкурсах и научно-практических конференциях. Среди примеров размышлений есть оригинальные мысли: «Находясь на практике, я поняла, что хорошо справляюсь со своими обязанностями и продуктивно контактирую с детьми, мне нравится общаться с учителем и видеть прогресс в своем профессиональном развитии. Я люблю узнавать что-то новое, что связано с моей будущей профессией. Через время я вижу себя целеустремленным, деятельным, любящим свою профессию учителем, который сможет дарить детям улыбки проведением уроков, воспитательных дел, внеурочных занятий», «Считаю своим профессиональным кредо: не останавливаться на достигнутом, идти всегда вперед. Действительно, педагогу необходим непрерывный путь самообразования и саморазвития, освоения необходимых компетенций: цифровых, работы с родителями, свободного владения современными технологиями построения образовательного процесса, непрерывный процесс повышения уровня собственной квалификации, освоение новых задач, горизонтов и многое другое», «Еще в детстве, смотря на своих родителей, я точно поняла, кем хочу работать в будущем. Тогда стало понятно, что педагог — это не просто профессия, а образ жизни. Уходишь с работы, а мысли о ней тебя не покидают. В кругу семьи ты все равно продумываешь завтрашний рабочий день до мелочей: как одеться, какие приемы, методические пособия и методы выбрать для урока, как создать персональную среду, развивающую каждого из учеников, сделать их учебный день счастливым от процесса познания», «Я люблю работать с детьми, вместе с ними делать открытия, выстраивать совместные шаги в развитии, искать ответы на вопросы, размышлять, спорить, искать истину. Учитель — это творческая личность, незаменимый человек в судьбе каждого школьника».

Проведенное изучение проблемы формирования когнитивно-деятельностного компонента субъектной профессиональной позиции позволяет сделать выводы:

1. В целом у студентов, осваивающих специальность «Преподавание в начальных классах» на ступени СПО проявляется устойчивая тенденция к эмоциональной отзывчивости на усвоение профессиональноориентированных стандартов, проявлению достаточного уровня сформированности общих и профессиональных компетенций, когнитивной активности, целеустремленность в достижении ближайших перспектив развития и саморазвития. Вместе с тем, на наш взгляд, будущие учителя на пути освоения основ профессиональной деятельности испытывают необходимость в проведении систематической работы по приобщению их к практическим аспектам учебно-профессиональной деятельности. Результатом проведенной работы станет перспектива последовательного формирования и проявления осознанной субъектной профессиональной позиции.

2. Выбор профессионального пути у будущих учителей связан с проявленным интересом, рассмотрением педагогической профессии как призвания,

привлекательными сторонами деятельности учителя. Вместе с тем ряд ответов студентов свидетельствует о неустойчивости выбора и отсутствии (в значительной степени) сознательного отношения к профессии, что говорит о необходимости проведения целенаправленной работы в направлении преодоления кризиса выбора профессии и раскрытия содержательных аспектов процесса и результатов освоения выбранной специальности с перспективой выработки субъектной профессиональной позиции.

3. К старшим курсам у будущих учителей укрепляется убеждение в необходимости саморазвития, самореализации и самоутверждения на профессиональном пути, представления о педагогической профессии становятся более четкими, переходят от менее идеализированных абстрактных к конкретным, что говорит о поэтапном формировании когнитивно-деятельностного компонента субъектной профессиональной позиции.

4. Понимая в целом смысловое содержание саморазвития и самореализации, студенты не оценивают в полной мере необходимости проектирования траектории личностного и профессионального совершенствования формируемых компетенций, не всегда готовы ответственно относиться к совершаемым поступкам и принимаемым решениям. В этой связи особую роль играют постоянные проведения рефлексии достижений, адекватные ситуациям выявления затруднений и ошибок с перспективой продвижения вперед сообразно персональноориентированному маршруту освоения общих и профессиональных компетенций по профилю профессиональной подготовки, а также определению профессионально значимых качеств. Повышению уровня когнитивно-деятельностного компонента субъектной профессиональной позиции будущих учителей способствует развитие способности к проведению конструктивной критики, которое осуществляется через поиск новых форм и методов активного обучения, в том числе с коррекционно-развивающим потенциалом, путей взаимодействия с наставниками, развития проектировочных, конструктивных, организаторских, аналитических умений в учебной деятельности и освоении компетенций на практике.

5. Базовые характеристики когнитивно-деятельностного компонента субъектной профессиональной позиции будущего учителя составляют: внутренняя готовность к целенаправленному самоизменению, систематическому саморазвитию и самореализации в учебно-профессиональной деятельности при освоении междисциплинарных курсов и основ практической подготовки; стремление творчески и самостоятельно проявить способности в решении педагогических задач; освоение опыта проектирования и реализации траектории собственного личностного и профессионального развития на основе ценностных ориентаций в педагогической профессии и свободного, сознательного выбора.

На современном этапе подготовки специалистов среднего звена по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» развитие когнитивно-деятельностного компонента субъектной профессиональной позиции будущего

учителя является актуальной, практико-ориентированной и значимой проблемой, решение которой создаст необходимые предпосылки для успешного сопровождения процесса профессионального становления студента, осмысления им смыслового содержания педагогической профессии и своей роли в ней как начинающего профессиональный путь специалиста с перспективой успешной адаптации в педагогическом коллективе образовательной организации и в социуме в целом.

Список источников

1. Багаева И. Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Усть-Каменогорск, 1991. 54 с.
2. Бернадинер М. И. Развитие социальной активности обучающихся на основе исследовательской и проектной деятельности в рамках реализации интегрированной образовательной программы, соответствующей требованиям ФГОС ООО и МУР / М. И. Бернадинер, Н. А. Воробьева, И. З. Газарян и др. М.: Белый ветер, 2021. 52 с.
3. Борытко Н. М., Мацкатова О. А. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока / под ред. Н. К. Сергеева. Волгоград: ВГИПКРО, 2002. 132 с.
4. Гуторова А. В. Формирование профессиональной позиции у студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1996. 20 с.
5. Звездина Г. П. Субъектность учителя как детерминанта устойчивости личности к деструктивному влиянию профессиональной деятельности: дис. ... канд. псих. наук. Ростов н/Д. 2006. 210 с.
6. Зубова Д. А. Феномен субъектности в пространстве современной философии рефлексии: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ростов н/Д. 2011. 25 с.
7. Исаева Д. А. Особенности становления личностной и профессиональной идентичности в юности и ранней взрослости: автореф. дис. ... канд. псих. наук. СПб., 2013. 26 с.
8. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2012. 304 с.
9. Максимова А. А. Основы педагогической коммуникации: учеб.-метод. пособие. М.: Флинта, 2015. 170 с.
10. Марцинковская Т. Д., Богатырева О. О. Профессиональная самореализация в пространстве личностного развития // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 1 (3).
11. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Самосознание и саморегуляция поведения. М.: Изд-во ИП РАН, 2007. 212 с.
12. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения. М.: Академия, 2008. 176 с.
13. Пашковская И. Н. Социально-педагогические основы профессионального самоопределения педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2002. 45 с.
14. Повshedная Ф. В. Теория и практика профессионального самоопределения будущего учителя в условиях педагогического вуза: дис. ... д-ра пед. наук. Омск, 2002. 426 с.

15. Профессиональная педагогика: учеб. для студентов высш. учеб. заведений. Профессиональное обучение (по отраслям) / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. 3-е изд., перераб. М.: Профессиональное Образование, 2010. 450 с.
16. Селиванов В. В. Свойства субъекта и его жизненный цикл // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 310–329.
17. Скачков А. С. Субъектность человечества: постановка морфогенеза. Омск: Изд-во ОмГТУ, 2008. 128 с.
18. Скамницкий А. А., Пастухова И. П., Аргунова Т. Г. Теория и практика реализации модульно-компетентностного подхода в обучении в системе среднего профессионального образования: монография. М., 2006. 132 с.
19. Халилов Ш. Р. Педагогические условия развития профессиональной субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2010. 24 с.
20. Шлычкова С. Л. Активизация субъектной профессиональной позиции студентов в условиях воспитательной системы вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 24 с.
21. Якунин В. А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. 160 с.
22. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

References

1. Bagaeva, I. D. (1991). Professionalism of pedagogical activity and the foundations of its formation in the future teacher: Author. dis. ... doct. ped. sciences. Ust-Kamenogorsk. 54 p. (In Russ.).
2. Bernadiner, M. I., Vorobieva, N. A., Gazaryan, I. Z., Grinshkun, V. V., Knyazeva, E. N., Kondakov, A. M., Miruk, M. V., Muzychenko, Yu. S., Usova, N. A., Ustinova, M. V., Fedenko, L. N., & Shaginyan, M. L. (2021). Development of social activity of students on the basis of research and project activities as part of the implementation of an integrated educational program that meets the requirements of the Federal State Educational Standard and MYP. Moscow: White wind. (In Russ.).
3. Borytko, N. M., & Matskatova, O. A. (2002). Formation of the subject position of the student in the humanitarian space of the lesson [Stanovlenie subiektnoj pozicii uchashesgosya v gumanitarnom prostranstve uroka]. (Sergeeva, N. K., Ed.). Volgograd. (In Russ.).
4. Gutorova, A. V. (1996). Formation of a professional position among students of a pedagogical university: Author. dis. ... cand. ped. sciences. Volgograd. (In Russ.).
5. Zvezdina, G. P. (2006). Subjectivity of the teacher as a determinant of personality resistance to the destructive influence of professional activity: Author. dis. ... cand. psychol. sciences. Rostov-on-Don. (In Russ.).
6. Zubova, D. A. (2011). The phenomenon of subjectivity in the space of modern philosophy of reflection: Author. dis. ... cand. philos. sciences. Rostov-on-Don. (In Russ.).
7. Isaeva, D. A. (2013). Features of the formation of personal and professional identity in adolescence and early adulthood: Author. dis. ... cand. psychol. sciences. Saint-Petersburg. (In Russ.).

8. Klimov, E. A. (2012). Psychology of professional self-determination. Moscow: Academy. (In Russ.).
9. Maksimova, A. A. (2015). Fundamentals of pedagogical communication: Teaching aid. Moscow: Flinta. (In Russ.).
10. Martsinkovskaya, T. D., & Bogatyreva, O. O. (2009). Professional self-realization in the space of personal development. *Psychological research: electron. academic journal*, 1 (3). (In Russ.).
11. Morosanova, V. I., & Aronov, E. A. (2007). Self-awareness and self-regulation of behavior. Moscow: Publishing house of IP RAS. (In Russ.).
12. Panina, T. S., & Vavilov, L. N. (2008). Modern ways to enhance learning. [Sovremennyy'e sposoby' aktivizatsii obucheniya]. Moscow: Academy. (In Russ.).
13. Pashkovskaya, I. N. (2002). Socio-pedagogical foundations of the teacher's professional self-determination: Author. dis. ... doct. ped. sciences. Saint-Petersburg. (In Russ.).
14. Povshednaya, F. V. (2002). Theory and practice of professional self-determination of a future teacher in a pedagogical university: Author. dis. ... doct. ped. sciences. Omsk. (In Russ.).
15. Batyshev, S. Y., & Novikov, A. M. (Ed.). (2010). Professional pedagogy: Textbook for students of higher educational institutions. Vocational training (by industry) (3rd ed., pererab.). Moscow: Vocational Education. 450 p. (In Russ.).
16. Selivanov, V. V. (2002). Properties of the subject and his life cycle. Psychology of the individual and group subject (Brushlinsky, A. V., & Volovikova, M. I., Ed.; p. 310–329). Moscow: PER SE. (In Russ.).
17. Skachkov, A. S. (2008). Subjectivity of mankind: staging morphogenesis. Omsk: Publishing house of OmSTU. (In Russ.).
18. Skamnitsky, A. A., Pastukhova, I. P., & Argunova, T. G. (2006). Theory and practice of the implementation of the modular-competence approach in teaching in the system of secondary vocational education: Monograph. Moscow. (In Russ.).
19. Khalilov, S. R. (2010). Pedagogical conditions for the development of the professional subjective position of the teacher in the process of adaptation to professional activity: Author. dis. ... cand. ped. sciences. Astrakhan. (In Russ.).
20. Shlychkova, S. L. (2008). Activation of the subjective professional position of students in the educational system of the university: Author. dis. ... cand. ped. sciences. Moscow. (In Russ.).
21. Yakunin, V. A. (1998). Learning as a management process. Psychological aspects [Obuchenie kak process upravleniya. Psixologicheskie aspekty']. Leningrad: Publishing house Leningrad University. (In Russ.).
22. Yasvin, V. A. (2001). Educational environment: from modeling to design. Moscow: Smysl. (In Russ.).



УДК 377

Л. И. Царёва ⁽¹⁾,
Е. В. Чадина ⁽²⁾

- (1) мастер производственного обучения
Вяземского железнодорожного техникума,
Вязьма Смоленской области, Российская Федерация
E-mail: reine1@yandex.ru
- (2) главный специалист научно-методического отдела
Института развития профессионального образования,
Москва, Российская Федерация
E-mail: e.chadina@firpo.ru
ORCID: 0000-0002-9215-8053

Взаимосвязь инвестиционной привлекательности региона и развития среднего профессионального образования в рамках реализации национального проекта «Образование»

Аннотация. В статье рассматривается вопрос взаимосвязи инвестиционной привлекательности региона и развития среднего профессионального образования в рамках реализации национального проекта «Образование». Рассмотрены теоретические подходы к оценке инвестиционной привлекательности региона. Определено значение развития среднего профессионального образования в повышении инвестиционной привлекательности региона. Выявлены ключевые проблемы развития среднего профессионального образования и обозначены пути их преодоления.

Целью статьи является установление взаимосвязи между инвестиционной привлекательностью региона и развитием в рамках реализации национального проекта «Образование» среднего профессионального образования.

Методология и методы. В исследовании использованы такие методы, как изучение и ретроспективный анализ научно-педагогической литературы.

Методологической основой исследования является структурно-системный подход к анализу и рассмотрению явлений и процессов.

Практическая значимость исследования заключается в выделении задач и направлений, которые сегодня актуальны для деятельности системы СПО в плане инвестиционной привлекательности колледжей.

Ключевые слова: инвестиционная привлекательность; национальный проект; федеральный проект; федеральные государственные образовательные стандарты; кадровый потенциал; проблемы среднего профессионального образования и пути их решения.

L. I. Tsareva ⁽¹⁾,

E. V. Chadina ⁽²⁾

⁽¹⁾ master of industrial training
Vyazma Railway Technical School,
Vyazma, Smolensk region, Russian Federation
E-mail: reinel1@yandex.ru

⁽²⁾ Chief Specialist of the Scientific and Methodological Department
DPO «Institute of Professional Education Development»,
Moscow, Russian Federation
E-mail: e.chadina@firpo.ru
ORCID: 0000-0002-9215-8053

The relationship between the investment attractiveness of the region and the development of secondary vocational education in the framework of the national project «Education»

Abstract. The article deals with the issue of the relationship between the investment attractiveness of the region for the development of secondary vocational education within the framework of the national project «Education». Theoretical approaches to assessing the investment attractiveness of the region are considered. The importance of the development of secondary vocational education in increasing the investment attractiveness of the region is determined. The key problems of the development of secondary vocational education are identified and ways to overcome them are outlined.

The purpose of the article is to establish the relationship between the investment attractiveness of the region and development within the framework of the national project «Education» of secondary vocational education.

Methodology and methods. The study used such methods as the study and retrospective analysis of scientific and pedagogical literature.

The methodological basis of the study is a structural-systemic approach to the analysis and consideration of phenomena and processes.

The practical significance of the study lies in highlighting the tasks and directions that are relevant today for the activities of the SVE system in terms of the investment attractiveness of colleges.

Keywords: investment attractiveness; national project; federal project; federal state educational standards; personnel potential, problems of secondary vocational education and ways to solve them.

В условиях цифровой экономики и постпандемийного периода привлечение инвестиций является одним из важных факторов социально-экономического развития субъектов Российской Федерации, в связи с чем каждый регион стремится повысить свою инвестиционную привлекательность, создавая новые механизмы и стимулы для вложения в него как бюджетных, так и частных инвестиций.

Инвестиционная привлекательность региона включает в себя все положительные и отрицательные показатели и инструменты, определяющие приток инвестиций в регион: количество и объемы инвестиционных проектов, экономические, социальные, политические, экологические и другие показатели.

На сегодняшний день существуют три общепринятых подхода к оценке инвестиционной привлекательности:

- узкий подход является наиболее простым при проведении анализа и расчетов и включает оценку основных показателей, влияющих на инвестиционную привлекательность региона, таких как: уровень и динамика валового регионального продукта (ВРП) и его распределение, объемы производства, рейтинг и репутация региона, состоятельность и соблюдение нормативно-правовых актов осуществления инвестиционной деятельности, развитие рынков капитала на территории региона и т. д.;

- факторный подход включает оценку схожих по сути групп показателей, а именно: потенциала экономического развития региона, общих требования к управлению, сформированности рыночной среды, а также финансовых, политических, социальных и других групп показателей;

- подход, основанный на рисках, рассчитан на определение уровня рисков некоего стратегического инвестора, который желает разрабатывать новый и рисковый объект вложения инвестиций (старт-ап, инновационные технологии).

Рассмотрим подробно наиболее, на наш взгляд, значимые показатели укрупненной группы факторного подхода, такие как: потенциал экономического развития; социальные и социокультурные показатели. Все они отражают уровень жизни населения и уровень обеспеченности региона трудовыми ресурсами.

Важную роль в формировании данных показателей играют региональные образовательные системы. Однако дефицит высококвалифицированных специалистов в колледжах, техникумах, а также в органах управления, обладающих навыками использования инструментов национальной системы квалификаций, является серьезной проблемой и угрозой для полноценной реализации Стратегии развития национальной системы квалификаций Российской Федерации до 2030 года (далее — Стратегия), направленной на достижение национальных целей и реализации стратегических национальных приоритетов, определенных в Указе Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», а также в документах стратегического планирования в сферах

научно-технологического, социально-экономического и информационного развития, обеспечения национальной безопасности, региональной и миграционной политики [2].

В соответствии с Указом Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.» для модернизации системы профессионального образования и непрерывного обновления профессиональных знаний необходимо определить современное состояние и дать оценку потенциала среднего профессионального образования (СПО) в Российской Федерации [6].

На современном этапе профессиональное образование в России является важным звеном непрерывного образования, подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров.

Одной из важнейших задач системы СПО является подготовка специалистов среднего звена, которая, несомненно, должна соответствовать потребностям рынка труда и новым реалиям цифровой экономики. Достижение этой цели зависит от сформированности содержания образования, а именно от того, каким образом проходит процесс овладения знаниями, умениями и навыками, который формирует личностные, творческие и поведенческие черты обучающегося и способствует его разностороннему развитию.

Однако современные вызовы, стоящие перед системой СПО, выявили ряд таких проблем и рисков, как:

1. Диспропорция между уровнем подготовки специалистов среднего звена и запросами рынка труда.

Так, согласно проведенному в 2019 г. Росстатом исследованию проблем трудоустройства выпускников колледжей и техникумов в 2016–2018 гг. примерно половина из них не работали по полученной профессии или специальности (выпускники колледжей — 43 % (389,3 тыс. чел.), а уровень безработицы среди выпускников с дипломом о среднем профессиональном образовании, по данным на 1-й квартал 2020 г., составлял 17,9 % [4], что свидетельствует о проблеме качества подготовки в условиях рыночной экономики профессионалов среднего звена, обладающих необходимой конкурентоспособностью и востребованностью на рынке труда.

2. Низкая инновационная активность преподавательского состава в плане повышения собственной квалификации или прохождения стажировок в реальном секторе экономики.

3. Недостаточное применение новых образовательных технологий и интерактивных методов обучения.

4. Отсутствие взаимодействия между образовательными организациями СПО и организациями, принимающими на работу выпускников СПО.

В сегодняшних реалиях данные проблемы и риски подтверждаются многочисленными проведенными исследованиями, которые выявляют такие негативные моменты, как неудовлетворенность работодателей подготовкой

специалиста; слишком длительный срок обучения; отсутствие интереса у студентов к образовательным программам СПО в связи с отсутствием производственных навыков у преподавателя; отсутствие современного инновационного оборудования.

5. Недостаточное финансирование образовательных организаций и их устаревшие материально-технические базы, что негативно влияет на качество проведения практических занятий, соответствующих темам профессионального учебного цикла.

6. Отток мастеров производственного обучения в реальный сектор экономики по причине их низкой заработной платы в образовательных организациях.

7. Мобильность молодых квалифицированных кадров, которая связана с их постоянным поиском более высокой заработной платы.

В Российской Федерации в рамках национального проекта «Образование» осуществляются мероприятия федерального проекта «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)» (далее — федеральный проект), который направлен на предоставление учащимся образовательных организаций, реализующих программы профессионального образования, возможности получить образование, отвечающее требованиям экономики и рынка труда.

В процессе реализации Стратегии и мероприятий федерального проекта решаются многие актуальные задачи и получают развитие востребованные временем тенденции. В итоге получаем:

1. Ведется постоянная работа по обновлению перечня профессий и специальностей и содержания образовательных программ среднего профессионального образования с учетом запросов рынка труда к квалификации выпускников и цифровизации: актуализируются существующие и разрабатываются новые федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования (далее — ФГОС СПО); ликвидируются невостребованные и вводятся новые профессии и специальности; согласно новому макету ФГОС СПО образовательная программа формируется, так скажем, «по кубикам», то есть по принципу конструктора компетенций; обновляется перечень учебных изданий в соответствии с федеральным перечнем учебников; идет повышение качества подготовки обучающихся за счет модернизации методов и приемов преподавания с учетом профессиональной направленности программ СПО.

2. Повышается доступность и качество профессионального образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ.

3. Обновляется материально-техническая база и развивается инфраструктура образовательных организаций СПО (создание малых инновационных предприятий и мастерских, баз практики на территории колледжей и техникумов). Одним из результатов федерального проекта должно стать создание к 2024 г. 5000 современных мастерских, при этом уже на конец 2020 г. в 70 субъектах Российской Федерации открыто около 770 современных мастерских.

4. Подготовка выпускников осуществляется с учетом требований непосредственных работодателей на основе прогнозируемой потребности в специалистах востребованных профессий и специальностей.

5. Создание механизмов повышения эффективности деятельности колледжей через рыночные механизмы, развитие их внебюджетной деятельности, а также привлечение частных инвестиций и представителей бизнеса регионов и макрорегионов к управлению и финансированию колледжей; участие обучающихся колледжей в различных этапах реализации инвестиционных проектов.

6. Внедрение новых финансовых механизмов привлечения высококвалифицированных специалистов-практиков реального сектора экономики для закрепления их участия в образовательном процессе.

7. Продолжение практики проведения национальных чемпионатов по профессиональному мастерству под эгидой международных организаций «Ворлдскиллс интернешнл» и «Абилимпикс», а также обеспечение подготовки и участия национальной сборной в международных чемпионатах профессионального мастерства для людей с инвалидностью и ОВЗ.

В чемпионате «Ворлдскиллс Россия» каждый год принимает участие около 380 человек, в чемпионате профессионального мастерства «Абилимпикс» — около 330 человек.

8. Развитие программ профессиональной переподготовки и квалификации рабочих, их дополнительного образования; повышение квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения. На базе колледжей реализуется Специальная программа профессионального обучения и дополнительного профессионального образования лиц старше 50 лет, а также лиц предпенсионного возраста, организованная АНО «Агентством развития профессионального мастерства (Ворлдскиллс Россия)». Для обучения доступны более 450 программ по 125 компетенциям [3; 5; 4].

9. Внедрение в качестве итоговой аттестации демонстрационного экзамена как эффективного инструмента для определения уровня овладения навыками по профессии или специальности.

Также осуществляется подготовка новых педагогов для системы СПО из числа участников чемпионатов и расширение сотрудничества с бизнесом, в том числе для более объективной и независимой оценки содержания и результатов профессионального образования. Ключевым инструментом развития педагогического потенциала являются программы повышения квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения, основанные на опыте организации «Ворлдскиллс Россия» и направленные на применение стандартов и инструментов «Ворлдскиллс» при реализации программ СПО. Повышение квалификации по этим программам на сегодняшний день уже прошли более 21 тысяча человек [5].

Вместе с тем для подготовки востребованных специалистов для рынка труда и в соответствии требованиями конкретного работодателя следует увеличивать

количество часов на практическую подготовку обучающегося и актуализировать перечень профессий и специальностей СПО.

К примеру, в Северо-Кавказском федеральном округе активно развивается туризм, при этом программ по туризму в колледжах реализуется недостаточно, в связи с чем встает проблема подготовки кадров для развития данного региона и улучшения его инвестиционной привлекательности. Для решения таких проблем и реализуется пилотный проект по синхронизации системы подготовки в СПО и кадровых потребностей экономики субъектов (на сегодняшний день пилотный проект реализуется в 10 регионах России).

На основании проведенного анализа происходящих изменений и возникающих проблем в СПО, требований рынка труда и оценки перспективных задач развития системы СПО можно сделать вывод о необходимости обратить внимание на следующие направления, которые сегодня актуальны для деятельности системы СПО:

1. Актуализация и разработка новых ФГОС СПО, учитывающих конгломерацию квалификаций, профессий и специальностей по принципу конструктора компетенций; сокращение сроков обучения; обновление компетенций, в том числе цифровых (учет профессиональных стандартов при разработке образовательных программ, их вариативность и гибкость с учетом требований работодателей, систематизация работы по ведению единого реестра примерных основных образовательных профессиональных программ, формирование концептуальных подходов к разработке и обновлению учебников и учебных изданий, используемых в колледжах).

2. Создание при колледжах малых инновационных предприятий (дуальная система) для получения студентами первого опыта взаимодействия с рынком.

3. Развитие профессиональной соревновательности в системе СПО для повышения эффективности образовательной и проектной деятельности.

4. Разработка и внедрение методик преподавания общеобразовательных дисциплин с учетом интенсивного обучения, включением прикладных модулей, применением электронных и сетевых форм обучения.

5. Повышение квалификации преподавателей общеобразовательных дисциплин.

6. Введение новой классификации (типологизации) образовательных организаций (колледжи высоких технологий; колледжи, реализующие образовательные программы СПО для коммерческого сектора экономики), отбора колледжей для получения ими соответствующих мер поддержки и программ развития.

7. Введение финансовых стимулов для привлечения высококвалифицированных специалистов из секторов экономики в преподавательскую деятельность и закрепления их в системе СПО.

8. Оснащение колледжей и техникумов современным инновационным оборудованием для подготовки кадров с учетом требований работодателя.

9. Синхронизация всех уровней профессионального образования — от СПО до послевузовского.

В рамках финансирования поставленных перед системой СПО задач будут привлекаться средства из различных источников: бюджетные и внебюджетные денежные средства самих образовательных организаций, а также капитал частных инвесторов через развитие механизма государственно-частного партнерства.

Подводя итоги, необходимо отметить, что реализация на уровне региона мероприятий национального проекта «Образование» и образовательных программ в соответствии с внесенными изменениями в ФГОС позволит повысить кадровый потенциал и инвестиционную привлекательность региона, а это приведет к увеличению притока средств от потенциальных инвесторов.

Список источников

1. Интернет-портал «Российской газеты» [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2021/10/13/pravительство-utverdilo-perechen-iniciativ-razvitiia-rossii-do-2030-goda.html> (дата обращения: 21.11.2021).
2. Информационно-правовой портал ГАРАНТ.РУ [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400621537/> (дата обращения: 02.12.2021).
3. Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru> (дата обращения: 20.11.2021).
4. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru> (дата обращения: 29.11.2021).
5. Официальный сайт Интернет-издания «Профобразование» [Электронный ресурс]. URL: <http://xn----btb1bbcge2a.xn--p1ai/news/2020-11-09-1058> (дата обращения: 02.12.2021).
6. Официальный сайт Некоммерческого партнерства «Ассоциация участников рынка артиндустрии» [Электронный ресурс]. URL: <https://industryart.ru/sovremennoe-sostoyanie-i-ocenka-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-spo-v-rossijskoj-federacii-2018-g/> (дата обращения: 02.12.2021).

References

1. The Internet portal of Rossijskaya Gazeta. Retrieved from <https://rg.ru/2021/10/13/pravительство-utverdilo-perechen-iniciativ-razvitiia-rossii-do-2030-goda.html>
2. Information and legal portal GARANT.RU. Retrieved from <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400621537/>
3. Official website of the Ministry of Education of the Russian Federation. Retrieved from <https://edu.gov.ru>
4. Official website of the Federal State Statistics Service. Retrieved from <https://rosstat.gov.ru>
5. The official website of the online publication “Vocational Education”. Retrieved from <http://xn----btb1bbcge2a.xn--p1ai/news/2020-11-09-1058>
6. The official website of the Non-Commercial Partnership “Association of Art Industry Market Participants”. Retrieved from <https://industryart.ru/sovremennoe-sostoyanie-i-ocenka-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-spo-v-rossijskoj-federacii-2018-g/>

УДК 37.01

В. В. Ширяева ⁽¹⁾

⁽¹⁾ заместитель главного редактора журнала
«Муниципальное образование: инновации и эксперимент»,
Москва, Российская Федерация
E-mail: victoriya_shir@mail.ru
ORCID: 0000-0002-4002-9890

Профессиональный рост педагога в системе образования

Аннотация. В статье охарактеризованы компоненты, критерии, степени, положительные и отрицательные факторы, влияющие на профессиональный рост педагога.

Цель статьи заключается в выявлении и описании компонентов профессионального роста педагога в системе российского образования.

В статье дано определение профессионального роста педагога и перечислены его компоненты. На основании анализа трудов российских и иностранных исследователей дано подробное описание компонентов профессионального роста педагога в системе российского образования.

В статье использованы такие методы исследования, как изучение и теоретический анализ научной литературы, обобщение и анализ педагогического опыта.

Методологической основой исследования является системно-деятельностный подход к анализу профессионального роста педагога.

Предлагаемая автором структура профессионального роста педагога обеспечивает возможность проектирования его профессионального долголетия в системе российского образования.

Ключевые слова: педагог; профессиональный рост; профессиональная готовность; профессиональная деформация; непрерывное образование; передача педагогического опыта; субъективное благополучие; благоприятный психологический климат; система образования, инновации.

V. V. Shiriaeva ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Deputy Editor-in-Chief of the journal
«Municipal Education: Innovations and Experiment»,
Moscow, Russia
E-mail: victoriya_shir@mail.ru
ORCID: 0000-0002-4002-9890

Teacher's professional growth within education system

Abstract. The article describes the components, criteria, degrees, positive and negative factors that affect the professional growth of a teacher.

The purpose of the article is to identify and describe the components of a teacher's professional growth in the system of Russian education.

The article defines the professional growth of a teacher and lists its components. Based on the analysis of the works of Russian and foreign researchers, a detailed description of the components of the teacher's professional growth in the system of Russian education is given.

The article uses such research methods as the study and theoretical analysis of scientific literature, generalization and analysis of pedagogical experience.

The methodological basis of the research is a system-activity approach to the analysis of the teacher's professional growth.

The structure of the teacher's professional growth proposed by the author provides the possibility of designing his professional longevity in the system of Russian education.

Keywords: teacher; professional growth; professional readiness; professional deformation; continuing education; transfer of pedagogical experience; subjective well-being; favorable psychological climate; education system; innovation.

Современный мир постоянно модернизируется, он прогрессирует, развивая все сферы жизни человека. Образование в России как одна из таких сфер наполняется инновациями, которые призваны повысить качество всех ступеней образования. Образовательные инновации должны быть направлены на удовлетворение государственного заказа и потребностей всех субъектов образования. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 20) прописана сущность экспериментальной и инновационной деятельности в образовании: «Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования. <...> Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями» [13]. В образовательных организациях СПО руководящие органы обязаны внедрять инновационные образовательные проекты и программы. Ведь именно такие образовательные организации представляются конкурентоспособными и могут взрастить в своих стенах конкурентоспособных специалистов, в том числе и для мирового рынка труда. Поэтому важно создавать, изучать и вводить в учебно-воспитательный процесс образовательных организаций инновационные технологии.

Инновационные образовательные технологии — это такие технологии, которые при интеграции в образовательный процесс позволяют добиваться целей альтернативными методами, сохраняя при этом достижения отечественной педагогики и психологии, а также помогают в полной мере реализовать заложенные в них потенциальные возможности [9]. Инновационные образовательные технологии должны отвечать ряду требований, которые позволяют, опираясь на актуальные научно обоснованные подходы, создать новый вид образовательной практики:

- актуальность — значимость технологии для современной науки и практики;
- новизна — оригинальность технологии для новых реалий;

- технологичность — степень разработанности технологии для внедрения в образовательный процесс;
- практическая значимость — ценность использования технологии в массовой практике;
- эффективность — положительная высокая результативность внедрения инновационной технологии [2, с. 13–14].

Главными исполнителями внедрения в образование инноваций являются педагоги, именно от их инновационной гибкости зависят и продвижение вперед, и рост качества среднего профессионального образования. Инновационная гибкость педагога — свойство личности, которое выражается в намерении быть открытым новому опыту, разумно-креативном использовании новшеств на основе образовательных традиций, стремлении к достижению успеха. С уверенностью можно сказать, что инновационно гибкими педагогами являются только те педагоги, которые находятся в состоянии постоянного профессионального роста (развития).

Проблемой профессионального роста педагога занимались многие ученые. Обратимся к работам некоторых из них.

В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов пишут о том, что самосовершенствование педагога выступает необходимым требованием профессионального самовоспитания и является осознанной работой по формированию своей профессиональной личности, что подразумевает «адаптацию своих индивидуально неповторимых особенностей к требованиям педагогической деятельности, постоянное повышение профессиональной компетентности и непрерывное развитие социально-нравственных и других свойств личности» [12, с. 60]. Весь процесс профессионального самовоспитания авторы делят на три неразрывно связанных этапа: самопознание, самопрограммирование, самовоздействие — и говорят о том, что процесс профессионального самовоспитания индивидуален [Там же, с. 62].

Похожее мнение мы встречаем у Л. М. Митиной: профессиональное развитие — это «непрерывный процесс самопроектирования личности» [10, с. 16], который имеет три стадии психологической перестройки: самоопределение, самовыражение и самореализацию [Там же, с. 16]. Профессиональное развитие — это способность посмотреть на свою профессиональную деятельность со стороны, оценить ее результаты, принять их, рассмотреть трудности и перевести их в разряд стимулов дальнейшего развития, сделать соответствующие выводы и выполнить конкретные шаги для повышения эффективности работы. Профессиональное развитие — это постоянный выбор, который способен делать педагога внутренне свободным и ответственным [Там же, с. 15].

Э. Ф. Зеер следующим образом понимает профессиональное развитие: это «изменение психики в процессе освоения и выполнения профессионально-образовательной, трудовой и профессиональной деятельности» [5, с. 5]. По мнению ученого, данное развитие идет рядом с такими изменениями

человека, как созревание, формирование, саморазвитие и самосовершенствование, но при профессиональном развитии могут встречаться следующие периоды: дезадаптация, стагнация, деформация, деградация и др. [Там же, с. 5]. Профессиональное самосовершенствование — «самостоятельный вид внутренней активности личности, направленный на повышение квалификации, профессиональный рост и развитие карьеры» [Там же, с. 133], который непосредственно обуславливается мотивацией достижения успеха, а также актуализацией профессионально-психологических возможностей педагога.

С. Л. Леньков представляет по-своему систему профессионализма инновационного педагога, которая включает следующие подсистемы: инвариантно-традиционную, вариативно-традиционную, инвариантно-инновационную, вариативно-инновационную. Сам профессионализм автор характеризует тремя компонентами: собственно профессиональная деятельность, коммуникация с профессиональным сообществом и профессиональное самосовершенствование. Автор обращает внимание на то, что необходимо соблюдать равновесие в педагогической деятельности между традиционной и инновационной подсистемами профессионализма [7, с. 348–352].

Наиболее современная модель профессионального роста педагога в работе Е. Ю. Левиной и Л. А. Шибанковой представлена как замкнутая цепочка, в которой компетенции выпускника образовательной организации переходят в трудовые функции педагога, к ним добавляется опыт педагогической деятельности и обучение/самообучение педагога, что соотносится с hard- и soft-компетенциями, и все это в совокупности и составляет профессиональный рост педагога. Авторы также выделяют пробелы профессионального роста: отсутствие педагогической готовности, отсутствие предметной готовности, затруднения личного характера [6, с. 164–165].

Анализ научной литературы позволил нам сформулировать следующее определение профессионального роста педагога: это процесс постоянного положительного самопроектирования профессиональной личности педагога. Также нами были выявлены компоненты профессионального роста педагога [16, с. 39–46], они представлены на рисунке 1.

1. Первым компонентом профессионального роста педагога, на наш взгляд, выступает его готовность к профессионально-педагогической деятельности, которая включает в себя:

- психофизиологическую готовность — психологическое и физиологическое благополучие, отсутствие медицинских противопоказаний к педагогическому труду;
- теоретическую готовность — обладание определенным набором теоретических знаний в педагогической области;
- практическую готовность — наличие необходимых ЗУН и компетенций для осуществления педагогической деятельности;
- личностно-профессиональную готовность — важные общие, специальные и личностные качества педагога;

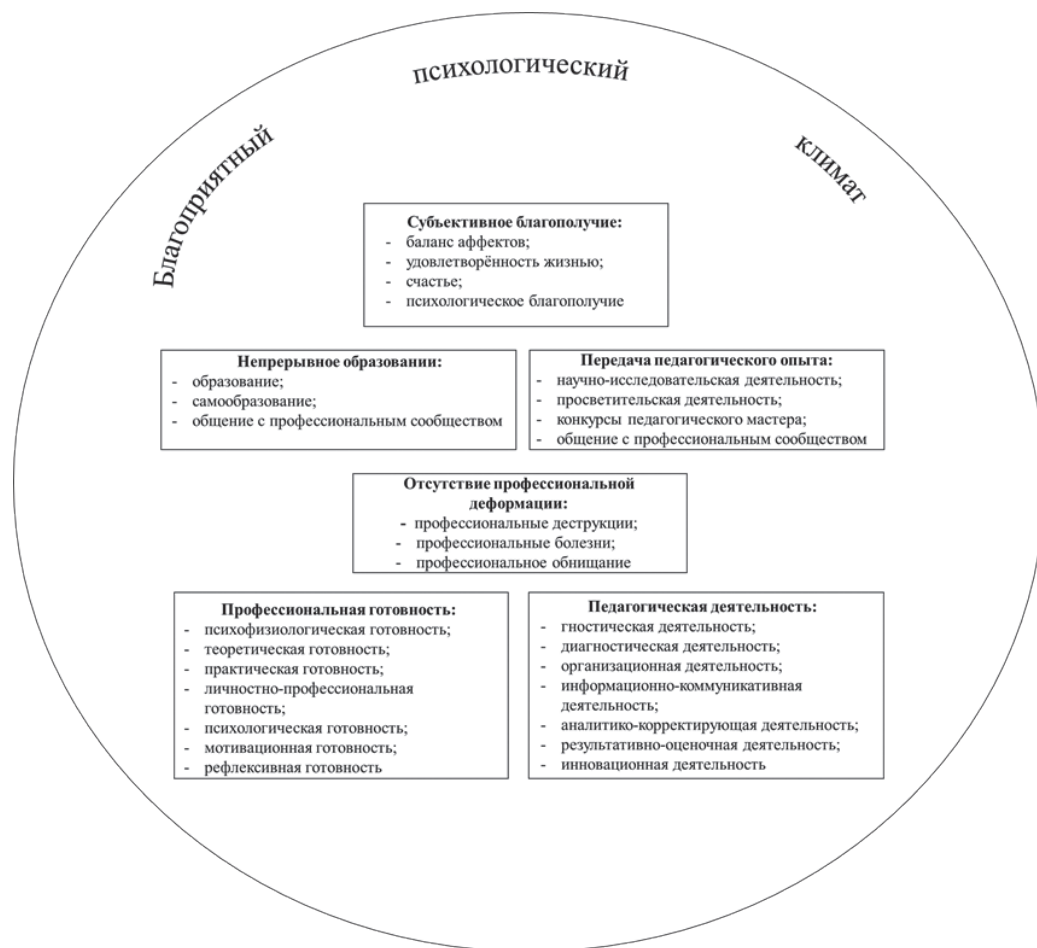


Рис. 1. Профессиональный рост педагога¹

— психологическую готовность — личная готовность педагога выполнять свои профессиональные обязанности, отсутствие профессиональной деформации;

— мотивационную готовность — стремление и непрерывная работа по профессиональному самосовершенствованию;

— рефлексивную готовность — работа в направлении осмысления своих успехов и неудач в профессионально-педагогической деятельности, осмысление успехов и неудач своих воспитанников.

2. Для того чтобы можно было говорить о профессиональном росте педагога, он должен как-то осуществлять свою трудовую деятельность, т. е. вторым компонентом профессионального роста педагога представляется его реальная профессиональная деятельность, состоящая из:

¹ *Ширяева В. В.* Профессиональный рост педагога как необходимое условие развития инновационной системы образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2021. № 5. С. 46.

- гностической деятельности — глубокое познание и постоянное пополнение профессиональных знаний, совершенствование умений, навыков и компетенций;
- диагностической деятельности, которая направлена на составление и исследование индивидуально-психологических портретов обучающихся для исполнения корректного образовательного процесса;
- организационной деятельности — непосредственное исполнение корректного образовательного процесса на основе диагностической деятельности;
- информационно-коммуникативной деятельности — активность педагога по выстраиванию педагогически рациональных взаимодействий между всеми субъектами образования;
- аналитико-корректирующей деятельности педагога, которая представляет анализ результатов и оптимизацию своей педагогической работы;
- результативно-оценочной деятельности — выявление уровня и оценка качества своей профессиональной деятельности;
- инновационной деятельности — осмысленный в современных реалиях творческий учебно-воспитательный процесс, направленный на повышение качества образования.

3. Отсутствие профессиональной деформации является следующим компонентом профессиональной деятельности педагога. Данный компонент можно представить в виде:

- профессиональных деструкций — профессионально-нежелательных качеств педагога, спровоцированных педагогической деятельностью, влияющих на эффективность работы и сопровождающих личную жизнь педагога;
- профессиональных болезней, т. е. болезней, вызванных педагогическим трудом;
- профессионального обнищания (выгорания) — состояния полного эмоционального, физического и умственного обессиливания к педагогическому труду.

4. Непрерывное образование педагога — четвертый компонент профессионального роста педагога, включающий:

- образование — процесс познания, направленный на развитие личности педагога и приобретение ЗУН и компетенций;
- самообразование — целенаправленный процесс самостоятельного развития собственной личности и приобретения ЗУН и компетенций;
- общение с профессиональным сообществом — коммуникация с коллегами с целью обмена опытом (получение опыта от коллег).

5. Важным компонентом является передача педагогического опыта, которая может быть представлена:

- научно-исследовательской деятельностью — деятельность педагога, состоящая в получении, применении и трансляции новых знаний (экспериментальная деятельность, написание научных работ, защита диссертаций и т. п.);

- просветительской деятельностью — деятельность педагога, направленная на распространение своего педагогического мастерства (консультации, открытые уроки, наставничество и т. п.);

- конкурсами педагогического мастерства — соревнования педагогов по выявлению уровня их профессионализма (конкурсы, олимпиады, выставки и т. п.);

- общением с профессиональным сообществом — коммуникация с коллегами с целью обмена опытом (трансляция опыта коллегам).

6. Несмотря на то что профессиональную деятельность нужно отделять от личной жизни, особенно с целью профилактики профессиональной деформации, все же субъективное благополучие имеет немаловажное значение в профессиональном росте педагога. Субъективное благополучие можно представить как:

- баланс аффектов — сумма радостей и горя в жизни;

- удовлетворенность жизнью (личное благополучие) — «особое сочетание свойств темперамента личности и позитивных черт характера, обеспечивающих человеку условия для того, чтобы совершать позитивные поступки, иметь благополучные межличностные отношения, глобальное позитивное отношение к себе и миру. Такое сочетание, в конечном итоге, позволяет человеку чувствовать, оценивать и осознавать себя субъективно благополучным» [3, с. 8];

- счастье — «единый фактор человеческого опыта, который состоит из трех независимых условий: удовлетворенности жизнью, положительных эмоций и отсутствия отрицательных эмоций» [1, с. 33]. При этом счастье не является полной противоположностью несчастья [1];

- психологическое благополучие — «базовый субъективный конструкт, отражающий восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения вершины человеческих потенциальных возможностей» [17, с. 278].

7. Благоприятный психологический климат на рабочем месте — это особый компонент профессионального роста педагога, это та оболочка, в которой находится педагог. Условиями благоприятного психологического климата можно назвать:

- четкую организацию и планирование труда и отдыха на рабочем месте;

- профессионально-доброжелательные отношения в системах «руководитель — подчиненный», «коллега — коллега» и «педагог — воспитанник»;

- методическое сопровождение деятельности педагога;

- работу по стимулированию педагога (стимулирование материального и нематериального порядка);

- реальную профсоюзную деятельность;

- диагностику, просвещение, адаптацию и психолого-педагогическую работу психолога в отношении педагогов.

Выявленные нами компоненты профессионального роста педагога позволяют говорить о том, что этот рост является важной составляющей для полноценного функционирования среднего профессионального образования

в условиях инноваций. Именно профессиональное самопроектирование педагога позволяет ему быть инновационно гибким и адекватно реагировать на вызовы, возникающие в системе среднего профессионального образования в числе которых изменения в существующих ФГОС СПО и утверждение новых ФГОС СПО, развитие проекта «Профессионалитет», системы наставничества, оптимизация учебных мастерских, цифровизация образовательного процесса и др. Профессиональный рост педагога состоит в развитии описанных выше компонентов, так как современный педагог должен быть практико-ориентированным, востребованным на рынке труда специалистом, способным апробировать и моделировать инновационные технологии в области образования [4, с. 33]. И здесь имеет большое значение мотивация педагога к достижению успеха, которая «является средством формирования единой организационной культуры образовательной организации» [11, с. 70]. Но нужно понимать, что на профессиональный рост педагога оказывают влияние различные факторы. К позитивным факторам профессионального роста педагога мы относим:

- профессиональную готовность;
- благоприятный психологический климат в коллективе и наличие профессионально-доброжелательных отношений в системах «руководитель – подчиненный», «коллега – коллега» и «педагог – воспитанник»;
- стимулирование педагога как материального, так и нематериального порядка;
- способность к профессиональной рефлексии;
- обучение, организованное как процесс фасилитации [8, с. 26];
- работу над собой в контексте профессиональной деятельности и наличия педагогического совершенства;
- инновационную гибкость;
- позитивное восприятие мира и субъективное благополучие.

Факторы, негативно влияющие на профессиональный рост педагога, можно описать следующим образом:

- социально-политический фактор: быстро меняющаяся мировая обстановка, глобализация образования, незначительная престижность профессии, низкая заработная плата, незначительные перспективы карьерного роста, ненормированный рабочий день;
- административный фактор: недостаточность поддержки со стороны администрации, неустойчивость организации труда педагогов, предвзятое отношение руководства к стимулированию педагогов, неблагоприятный психологический климат, повышенные обязанности и ответственность за профессиональный труд, многозадачность работы, отсутствие психолого-педагогической профилактики профессиональной деформации педагогов;
- профессиональный фактор: специфика профессии и принятие своей профессиональной роли; огромная ответственность перед всеми субъектами

сферы образования, в том числе за жизнь, здоровье и дальнейшее благополучие обучающихся; несоответствие затраченных педагогических усилий полученным результатам; несформированность педагогических компетенций педагога;

– индивидуальный фактор: личностные качества педагога, мешающие его профессиональному самосовершенствованию [15, с. 69–70].

Профессиональный рост педагога проходит определенные этапы становления. Интересной представляется классификация ступеней профессионального роста педагога, выделенных И. Ф. Харламовым:

– педагогическая умелость — основа профессионализма педагога, базирующаяся на высокой степени профессиональной готовности;

– мастерство — доведенная до совершенства учебно-воспитательная умелость;

– творчество — видоизменение и усовершенствование идей, принципов, приемов, средств и методов образовательного процесса;

– новаторство — высший уровень профессионального роста педагога, который подразумевает внедрение инновационных идей, принципов, приемов, средств и методов в учебно-воспитательный процесс для значительного повышения качества инновационного образования [14, с. 475–479].

Последний пункт говорит о том, что каждый современный педагог в системе среднего профессионального образования должен быть не только профессионалом своего дела, что по-своему важно, так как именно от педагогов зависит будущее страны, а ему необходимо стремиться к новаторству в своей педагогической деятельности.

Как отмечалось нами выше, профессиональный рост педагогов является важной составляющей успешного развития среднего профессионального образования и представляется процессом постоянного положительного самопроектирования профессиональной личности педагога, которая обладает инновационной гибкостью, т. е. педагог должен быть открыт новому опыту, он разумно-креативно использует новшества на основе существующих образовательных традиций и имеет в своей профессиональной деятельности мотивацию к достижению успеха. Ступенями профессионального роста педагога выступает следующее эволюционирование: педагогическая умелость – мастерство – творчество – новаторство.

Список источников

1. Аргайл М. Психология счастья. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
2. Багаутдинова А. Ш., Клещева И. В. Инновационные образовательные технологии в высшем образовании // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». 2014. № 1. С. 10–20.
3. Батулин Н. А., Башкатов С. А., Гафарова Н. А. Теоретическая модель личностного благополучия // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2013. Т. 6. № 4. С. 4–14.

4. Воробьева Н. А., Рудой О. Ф. Внедрение новых технологий работы с детьми в практику подготовки педагогов // Среднее профессиональное образование. 2012. № 2. С. 33–34.
5. Зеер Э. Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 194 с.
6. Левина Е. Ю., Шибанкова Л. А. Профессиональный рост педагога как регулятив образовательной организации высшего образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2020. № 2 (107). С. 162–171.
7. Леньков С. Л. Динамическая деятельностно-компетентностная модель профессионализма инновационных педагогов // Научный диалог. 2016. № 4 (52). С. 337–360.
8. Лизинский В. М. Факторы профессионального роста педагога-воспитателя. Аналитический доклад / В. М. Лизинский, А. В. Щербаков, В. И. Петрушин и др.; под ред. В. М. Лизинского. М.: Педагогический поиск, 2017. 57 с.
9. Миронова С. П., Ольховская Е. Б., Сапегина Т. А. Инновационные технологии в профессиональной подготовке бакалавров: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 171 с. [Электронный ресурс] // Электронный архив РГППУ. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0640-2> (дата обращения: 05.11.2021).
10. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
11. Сиденко Е. А. Философско-методологический подход к формированию единой организационной культуры образовательной организации на основе механизма перехода мотивации избегания неудач в мотивацию достижения успеха // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 1. С. 60–72.
12. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 576 с.
13. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.07.2021) [Электронный ресурс] // СПС «Консультант». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 05.11.2021).
14. Харламов И. Ф. Педагогика. М.: Гардарики, 1999. 520 с.
15. Ширяева В. В. Модель профессиональной деформации педагогов дополнительного образования детей // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 6. С. 67–73.
16. Ширяева В. В. Профессиональный рост педагога как необходимое условие развития инновационной системы образования Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2021. № 5. С. 38–48.
17. Ryff C. D., Magee W. J., Kling K. C., Wing E. H. Macro-micro linkages in the study of psychological well-being // The Self and Society in Aging Processes / ed. C. D. Ryff, V. W. Marshall. New York: Springer, 1999. P. 247–278.

References

1. Argyle, M. (2003). Psychology of happiness. 2nd ed. Saint-Petersburg: Peter. 271 p. (In Russ.).
2. Bagautdinova, A. S., & Kleshcheva, I. V. (2014). Innovative educational technologies in higher education. *Scientific Journal of ITMO Research University. Series: Economics and Environmental Management*, 1, 10–20. (In Russ.).

3. Baturin, N. A. Bashkatov, S. A., & Gafarova, N. A. (2013). Theoretical model of personal well-being. *Bulletin of SUSU. Series: Psychology*, 6 (4), 4–14. (In Russ.).
4. Vorobyova, N. A., & Rudoy, O. F. (2012). Introduction of new technologies for working with children in the practice of teacher training. *Secondary vocational education*, 2, 33–34. (In Russ.).
5. Zeer, E. F. (2015). Theoretical and applied foundations of psychology of professional development: Monograph. Ekaterinburg: Publishing House of the Russian State prof.-ped. un-ta. 194 p. (In Russ.).
6. Levina, E. Yu., & Shibankova, L. A. (2020). Professional growth of a teacher as a regulatory of an educational organization of higher education. *Bulletin of the I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*, 2 (107), 162–171. (In Russ.).
7. Lenkov, S. L. (2016). Dynamic activity-competence model of professionalism of innovative teachers. *Scientific dialogue*, 4 (52), 337–360. (In Russ.).
8. Lizinsky, V. M., Shcherbakov, A. V., Petrushin, V. I., Pereslavytseva, E. V., & Vinogradova, L. I. (2017). Factors of professional growth of a teacher-educator. Analytical report (Lizinsky, V. M., Ed.). Moscow: ANO Publishing Center “Pedagogical Search”. 57 p. (In Russ.).
9. Mironova, S. P. Olkhovskaya, E. B., ? Sapegina, T. A. (2019). Innovative technologies in the professional training of bachelors [Electronic resource]: Monograph. Ekaterinburg: Publishing House of the Russian State prof.-ped. un-ta. 171 p. (In Russ.). Retrieved from <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0640-2>
10. Mitina, L. M. (2014). Psychology of personal and professional development of subjects of education. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-History. 376 p. (In Russ.).
11. Sidenko, E. A. (2018). Philosophical and methodological approach to the formation of a unified organizational culture of an educational organization based on the mechanism of transition of motivation to avoid failures in motivation to achieve success. *Innovative projects and programs in education*, 1, 60–72. (In Russ.).
12. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., & Shiyanov, E. N. (2002). Pedagogy: Study guide for students of higher pedagogical educational institutions (Slastenin, V. A., Ed.). Moscow: Academy. 576 p. (In Russ.).
13. SPS Consultant (2012, December 29). Federal Law 273-FZ of 29.12.2012 (as amended on 02.07.2021) “On Education in the Russian Federation” (with amendments and additions, intr. effective from 13.07.2021). Retrieved from: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (In Russ.).
14. Kharlamov, I. F. (1999). Pedagogy. M.: Werewolves. 520 p. (In Russ.).
15. Shiryayeva, V. V. (2018). Model of professional deformation of teachers of additional education of children. *Innovative projects and programs in education*, 6, 67–73. (In Russ.).
16. Shiryayeva, V. V. (2021). Professional growth of a teacher as a necessary condition for the development of an innovative education system. *Municipal education: innovations and experiment*, 5, 38–48. (In Russ.).
17. Ryff, C. D., Magee, W. J., Kling, K. C., & Wing, E. H. (1999). Macro-micro linkages in the study of psychological well-being. *The Self and Society in Aging Processes* (Ryff, C. D., & Marshall, V. W., Ed.; p. 247–278). New York: Springer.



**Авторы
«Вестника МГПУ.
Серия
«Современный
колледж»,
2022, № 1 (1)**

**Authors
of the MCU Jornal
of Modern Colledge,
2022, № 1 (1)**

Бережковская Елена Львовна — научный сотрудник лаборатории проектирования культурно-исторических моделей образования Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского Московского городского педагогического университета.

E-mail: berezhkovskayael@mgpu.ru

ORCID: 0000-0001-6392-3521

Berezhkovskaya Elena Lvovna — Researcher at the Laboratory for Designing Cultural-Historical Models of Education at the K. D. Ushinsky Institute for Secondary Vocational Education, Moscow City University (Moscow, Russia).

E-mail: berezhkovskayael@mgpu.ru

ORCID: 0000-0001-6392-3521

Боброва Вера Ивановна — преподаватель департамента дошкольного образования Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского Московского городского педагогического университета.

E-mail: BobrovaVI@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-5735-1261

Bobrova Vera Ivanovna — Lecturer in the Department of Preschool Education at the K. D. Ushinsky Institute of Secondary Vocational Education, Moscow City University (Moscow, Russia).

E-mail: BobrovaVI@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-5735-1261

Воробьева Наталья Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, эксперт лаборатории проектирования культурно-исторических моделей образования Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского Московского городского педагогического университета.

E-mail: vorobevana@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-3833-8491

Vorobyeva Natalya Aleksandrovna — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia).

E-mail: vorobevana@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-3833-8491

Кравцов Лев Геннадьевич — кандидат психологических наук, заведующий лабораторией проектирования культурно-исторических моделей образования Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского Московского городского педагогического университета.

E-mail: KravcovLG@mgpu.ru

ORCID: 0000-0001-7394-9290,

Kravtsov Lev Gennadyevich — PhD in Psychology, Head of the Laboratory for Designing Cultural-Historical Models of Education at the K. D. Ushinsky Institute for Secondary Vocational Education of the Moscow City University (Moscow, Russia).

E-mail: KravcovLG@mgpu.ru

ORCID: 0000-0001-7394-9290

Царёва Лидия Ивановна — мастер производственного обучения Вяземского железнодорожного техникума, г. Вязьма Смоленской области.

E-mail: reine1@yandex.ru

Tsaryova Lydia Ivanovna — master of Industrial Training, Vyazma Railway Technical School (Vyazma, Smolensk region, Russia)

E-mail: reine1@yandex.ru

Чадина Елена Викторовна — главный специалист научно-методического отдела Института развития профессионального образования.

E-mail: e.chadina@firpo.ru

ORCID: 0000-0002-9215-8053

Chadina Elena Viktorovna — chief specialist of the scientific and methodological department of the Federal State Budgetary Educational Institution «Institute for the Development of Professional Education» (Moscow, Russia).

E-mail: e.chadina@firpo.ru

ORCID: 0000-0002-9215-8053

Чижевская Анна Викторовна — преподаватель департамента дошкольного образования Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского Московского городского педагогического университета.

E-mail: ChizhevskayaAV@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-5735-1261

Chizhevskaya Anna Viktorovna — Lecturer in the Department of Preschool Education at the K. D. Ushinsky Institute of Secondary Vocational Education, Moscow City University (Moscow, Russia).

E-mail: ChizhevskayaAV@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-5735-1261

Чозгиян Ольга Петровна — кандидат педагогических наук, начальник департамента начального образования Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского Московского городского педагогического университета.

E-mail: CHozgiyanOP@mgpu.ru

ORCID: 0000-0001-6481-7173

Chozgiyan Olga Petrovna — PhD in Pedagogy, Head of the Elementary Education Department of the K. D. Ushinsky Institute for Secondary Vocational Education at the Moscow City University (Moscow, Russia).

E-mail: CHozgiyanOP@mgpu.ru

ORCID: 0000-0001-6481-7173

Шашенкова Елена Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент, начальник научно-методического отдела Центра содержания и оценки качества Института развития профессионального образования.

E-mail: e.shashenkova@firpo.ru

ORCID 0000-0002-6126-9551

Shashenkova Elena Anatolyevna — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Scientific and Methodological Department of the Center for content and quality assessment of vocational education and training of FGBOU DPO IRPO (Moscow, Russia).

E-mail: e.shashenkova@firpo.ru

ORCID 0000-0002-6126-9551

Ширяева Виктория Валерьевна — кандидат педагогических наук, заместитель главного редактора журнала «Муниципальное образование: инновации и эксперимент», Москва.

E-mail: victoriya_shir@mail.ru

ORCID: 0000-0002-4002-9890

Shiriaeva Victoria Valerievna — PhD in Pedagogy, Deputy Editor-in-Chief of the journal «Municipal Education: Innovations and Experiment» (Moscow, Russia).

E-mail: victoriya_shir@mail.ru

ORCID: 0000-0002-4002-9890

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

Научный журнал «Вестник МГПУ. Серия «Современный колледж» просит авторов руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета МГПУ к оформлению научной литературы.

Научная статья, оформленная не в соответствии с требованиями журнала, к рассмотрению не принимается.

В журнал принимаются оригинальные, не опубликованные ранее и не находящиеся на рассмотрении в другой редакции статьи по проблематике среднего профессионального образования, содержание которых соответствует научным специальностям:

- 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования»,
- 13.00.02 — «Теория и методика обучения и воспитания»,
- 13.00.08 — «Теория и методика профессионального образования»,
- 19.00.01 — «Общая психология, психология»,
- 19.00.07 — «Педагогическая психология».

Оригинальность текста должна составлять не менее 80 % (самоцитирование не более — 15 %), в противном случае статья не признается уникальной и не подлежит публикации в издании.

Техническое оформление статьи

Объем статьи: от 20 000 до 40 000 знаков с пробелами (0,5–1 п. л.), включая рисунки, таблицы и графики, список литературы, без учета метаданных.

Шрифт: Times New Roman, 14 кегль, формат: MS Word.

Межстрочный интервал: 1,5; поля: все по 2 см; межбуквенный интервал: обычный.

Абзацный отступ: 1,25 (выставляются автоматически).

Выравнивание текста: по ширине.

Допустимые выделения: курсив, полужирный.

Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы (по алфавиту) работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.

Дефис (*точь-в-точь*) должен отличаться от тире (*педагогика — это*).

При наборе не допускается применение разных стилей, не задаются колонки.

Рисунки: только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения — в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

Диаграммы: из программ MS Excel, MS Visio (предоставляются вместе с исходным файлом).

Не допускаются разрывы между абзацами, автоматические переносы, автоматическая нумерация списков.

При использовании латинского или греческого алфавита обозначения набираются: латинскими буквами — в светлом курсивном начертании, греческими буквами — в светлом прямом.

Структура оформления научной статьи

УДК (Классификационный индекс Универсальной десятичной классификации — <https://teacode.com/online/udc/>): в левом верхнем углу, размер шрифта — 14 кегль, полужирный, выравнивание — по левому краю через интервал 1,0.

Название научной статьи (представляется на русском языке): размер шрифта — 14 кегль, буквы заглавные, полужирный, выравнивание — по середине страницы через интервал 1,5.

Ф. И. О. каждого автора полностью, ученая степень, звание, должность, место работы (полностью), город, страна, ORCID каждого автора, электронный адрес почты каждого автора: размер шрифта — 14 кегль, полужирный, выравнивание — по левому краю через интервал 1,0.

Аннотация (представляется на русском и английском языках) должна быть информативной (не содержать общих фраз), содержательной (отражать основное содержание статьи и результаты исследований), структурированной (следовать логике описания результатов в статье), компактной (100–250 слов).

В аннотации указываются: цель, методология и методы, основные результаты исследования, научная новизна и практическая значимость.

Ключевые слова (представляются на русском и английском языках) состоят из 5–15 слов или словосочетаний, наиболее употребляемых в статье.

Размер шрифта — 14 кегль, обычный, выравнивание — по ширине строки, через интервал 1,0.

Введение. Представляются: описание актуальности исследования, выявление противоречия существующей практики, дается формулировка общей проблемы исследования в связи с важными научными или практическими задачами в этой области.

Текст статьи (с выделением разделов, если предусмотрено автором). Обзор и анализ последних (за последние 5 лет) исследований и публикаций, посвященных возможным подходам к решению данной проблемы, на которые опирается автор статьи. Должны быть сопоставлены результаты своих исследований с данными других авторов. После цитаты ставятся квадратные скобки с указанием номера источника и страницы: [4, с. 83].

Результаты исследований представляются четко, в максимально доказательной форме.

Заключение. Необходимо привести выводы из данного исследования и перспективы дальнейшего развития в этом направлении, также надо дать рекомендации для практического применения результатов.

Список источников (в алфавитном порядке, представляется на русском языке) должен включать не менее 10 российских и зарубежных источников, с указанием DOI (если имеется) или URL национального архива для всех источников. Ссылки на свои работы допускаются (не более двух). Список литературы на русском языке оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5.–2008 и формируется в алфавитном порядке. При наличии у публикации индекса DOI, он приводится в обязательном порядке.

Примеры оформления:

1. Иванов А. А. Психология. 2-е изд. СПб.: Наука, 2001. 530 с.
2. Набоков В. Собр. соч.: в 4 т. / отв. ред. и сост. В. В. Ерофеев. М.: Правда, 1990. Т. 1. 414 с.
3. Викулова Л. Г., Троепольская Ю. Б. Туристический каталог в публичном медийном пространстве // Человек в информационном пространстве: сб. науч. тр. Ярославль: ЯГПУ, 2016. С. 80–87.
4. Плотникова С. Н. Дискурсивные технологии и их роль в конструировании Социального мира // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия «Право». 2015. № 3 (714). С. 72–83.
5. Курбанова М. Г. Эргонимы современного русского языка: семантика и прагматика: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Волгоград, 2015. 23 с.

Ссылки на литературу из пристатейного списка приводятся в тексте в квадратных скобках, например: [3, с. 57] или [6, т. 1, кн. 2, с. 89].

Ссылки на интернет-ресурсы, архивные документы и нормативные источники размещаются в тексте в круглых скобках или подстрочной сноской по образцам, приведенным в ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка».

Пример оформления:

Члиянц Г. Создание телевидения [Электронный ресурс] // QRZ.RU: сервер радиолюбителей России. 2004. URL: <http://www.qrz.ru/articles/article260.html> (дата обращения: 21.02.2006).

Список источников (References) на английском языке оформляется в соответствии со стилем APA (<https://apastyle.apa.org>). В References необходимо полностью повторить список источников, данный автором после статьи. Некорректные данные в References могут стать одной из причин отказа в публикации.

ВНИМАНИЕ: формирование списка литературы на английском языке отличается от правил, предписанных российским ГОСТ. Тире, а также двойная косая черта в описании на английском языке не используются. Название источника (журнала, сборника), где размещена статья, выделяется курсивом.

Все указанные выше разделы размещаются на новой строке. Перед заголовком текста делается пропуск одной строки.

В случае несоблюдения какого-либо из перечисленных требований автор обязан внести необходимые изменения в рукопись в пределах срока, установленного для ее доработки.

Плата за публикацию рукописей в журнале не взимается.

По вопросам публикации статей в «Вестнике МГПУ. Серия «Современный колледж» следует обращаться к главному редактору Наталье Александровне Воробьевой по электронной почте на адрес: nvorobyova@mgpu.ru (в теме письма указать: ФИО-Статья-Вестник МГПУ. Современный колледж).

Научный журнал / Scientific Journal
Вестник МГПУ.
Серия «Современный колледж»
MCU Journal of Modern College

2022, № 1 (1)

Главный редактор:
кандидат педагогических наук, доцент *Н. А. Воробьева*

Главный редактор выпуска:
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник
Т. П. Веденеева
Редактор:
С. П. Пузырьков
Корректор:
К. М. Музамилова
Технический редактор:
О. Г. Арефьева
Верстка:
Г. П. Васильева

Научно-информационный издательский центр МГПУ
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4
Телефон: (499) 181-50-36
E-mail: niic@mgpu.ru

Подписано в печать: 01.04.2022.
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная.
Объем: 6 печ. л. Тираж 1000 экз.