

ВЕСТНИК МГПУ.

СЕРИЯ «СОВРЕМЕННЫЙ КОЛЛЕДЖ».

**MCU JOURNAL
OF MODERN COLLEGE**

№ 4 (4)

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ / SCIENTIFIC JOURNAL

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

**Published since 2022
Quarterly**

**Москва
2022**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Геморенко 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)
Ишмуратова Е. М.	кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка
Исаев Е. И.	доктор психологических наук, профессор, МГППУ (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 МГППУ (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, МГПУ (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, МГПУ (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)
Резаков Р. Г.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (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)
Чозиян 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)
Ishmuratova Elena	PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Special Pedagogy, Institute of Inclusive Education, M. Tank Belarusian State Pedagogical University
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 Uni- versity 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 Educa- tion, 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 Na- tional Economy and Public Administration (RANEPA) (Moscow, Russia)
Resakov Ravil	Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (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

Обновление содержания СПО

- Сапожникова О. Б., Чозгиян О. П.* Обучение детей младшего школьного возраста русскому языку как неродному: о проблеме формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к работе в современных реалиях образовательной практики6
- Сугак Ж. П.* Особенности соблюдения принципов преемственности дошкольного и начального школьного обучения как характеристика профессиональной состоятельности педагога.....15

Современные технологии подготовки кадров

- Колупаева О. Е.* Наставничество как форма организации педагогической практики..... 26
- Рудь Н. Н., Якушева А. О.* Особенности прохождения педагогической практики студентами СПО в инклюзивном классе35

Психологическое сопровождение обучающихся

- Кошелев И. В.* Прогностическая оценка функциональной эффективности когнитивного ресурса лиц с инвалидностью.....48

СПО: история и современность

- Казакова И. С., Миньяр-Белоручева Е. Ю., Емельяненко М. С., Герасименко С. В., Воробьева Н. А., Никитина Э. К.* Новые модели проектирования образовательных результатов в соответствии с «Ядром среднего профессионального педагогического образования»60
- Паришкова Т. А., Томахина М. В.* Правовая основа государственного управления в сфере образования Российской Федерации.....76

Авторы «Вестника МГПУ». Серия «Современный колледж», 2022, № 4 (4).....87

- Требования к оформлению статей.....92

CONTENTS

Content Update SPO

- Sapozhnikova O. B., Chozgiyan O. P.* Teaching children of primary school age Russian as a non-native language: on the problem of forming the professional readiness of future primary school teachers to work in modern realities of educational practice.....6
- Sugak Zh. P.* Features of observance of the principles of continuity of preschool and primary school education as a characteristic of the professional viability of a teacher.....15

Modern Technologies of Personnel Training

- Kolupaeva O. E.* Mentorship as a form of organization of pedagogical practice.....26
- Rud N. N., Yakusheva A. O.* Peculiarities of pedagogical practice by SVE students in an inclusive class35

Psychological Support for Students

- Koshelev I. V.* Prognostic assessment of the functional effectiveness of the cognitive resource of persons with disabilities48

SPO: History and Modernity

- Kazakova I. S., Minyar-Belorucheva E. Yu., Emelianenko M. S., Gerasimenko S. V., Vorobieva N. A., Nikitina E. K.* New models for designing educational outcomes in accordance with the core of secondary vocational pedagogical education60
- Parshikova T. A., Tomakhina M. V.* Legal basis of public administration in the field of education of the Russian Federation.....76

Authors of the MCU Journal of Modern College, 2022, № 4 (4).....

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



УДК 37.01

DOI: 10.25688/2782-6597.2022.4.4.1

О. Б. Сапожникова⁽¹⁾, О. П. Чозгиян⁽²⁾

⁽¹⁾ Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация
E-mail: dubki4@mail.ru
ORCID: 0000-0001-8305-3340

⁽²⁾ Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация
E-mail: olg97784939@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-6481-7173

Обучение детей младшего школьного возраста русскому языку как неродному: о проблеме формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к работе в современных реалиях образовательной практики

Аннотация. В статье раскрывается актуальная проблема организации образовательного процесса в условиях поликультурной среды, рассматривается комплекс необходимых условий для обучения русскому языку как неродному детей-инофонов и детей-билингвов в образовательной организации. Авторы подчеркивают необходимость обновления подходов к теоретической и практической подготовке будущих учителей на уровне среднего профессионального образования в контексте организации образовательного процесса, когда обучение и воспитание ведется на едином для всех русском языке, не являющемся для ряда детей родным.

Цель статьи заключается в трансляции опыта подготовки будущих учителей начальных классов на уровне среднего профессионального образования путем разработки элективных учебных дисциплин и междисциплинарных курсов, курсов по выбору, включающих в себя тематические направления преподавания русского языка как неродного по программам начального общего образования.

Методология и методы. Методологическую основу статьи составляют труды О. М. Пилугиной, Е. П. Яровой, Т. В. Самсоновой, Л. П. Юздовой. Используются

методы: ретроспективный анализ научно-педагогической литературы; системно-функциональный анализ педагогического опыта по организации процесса преподавания междисциплинарных курсов и курсов по выбору обучающихся; моделирование практической профессиональной подготовки будущих учителей.

Основные результаты исследования. Раскрыто смысловое содержание направления формирования профессиональной и личностной готовности будущих учителей в условиях теоретической и практической подготовки, включающее в том числе решение актуальной проблемы организации образовательного процесса для детей младшего школьного возраста, для которых русский язык не является родным.

Научная новизна. Конкретизирована сущность содержательной характеристики формирования общих и профессиональных компетенций будущих учителей в условиях контекста формирования личностной и профессиональной готовности к организации образовательного процесса для детей младшего школьного возраста в условиях поликультурной среды, формирования речевых навыков детей-инофонов и детей-билингвов.

Практическая значимость. Представленный подход к проектированию междисциплинарных курсов, курсов по выбору для будущих учителей в ходе организации теоретической и практической подготовки на уровне среднего профессионального образования послужил основой для организации образовательного процесса, в том числе для целенаправленно организованного мониторинга сформированности готовности специалистов среднего звена к осуществлению профессиональной деятельности в условиях поликультурной среды для организации общения и взаимодействия, а также для достижения планируемых результатов для детей-инофонов и детей-билингвов.

Ключевые слова: поликультурная образовательная среда; миграция; обучение; дети-билингвы; дети-инофоны; русский язык как неродной; преподавание; профессиональная готовность учителя.

O. B. Sapozhnikova⁽¹⁾, O. P. Chozgiyan⁽²⁾

⁽¹⁾ Moscow City University,
Moscow, Russian Federation
E-mail: dubki4@mail.ru
ORCID: 0000-0001-8305-3340

⁽²⁾ Moscow City University,
Moscow, Russian Federation
E-mail: olg97784939@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-6481-7173

**Teaching children of primary school age
Russian as a non-native language:
on the problem of forming the professional readiness
of future primary school teachers to work
in modern realities of educational practice**

Abstract. The article focuses on the actual problem of organizing the educational process in a polycultural environment, considers a set of necessary conditions for teaching

Russian as a second language to foreign children and bilingual children in an educational organization. The authors emphasize the need to update approaches to the theoretical and practical training of future teachers at the level of secondary vocational education in the context of the organization of the educational process, when training and education is conducted in a single Russian language for every student, which is not native for a number of students.

Purpose. The main purpose of the article is to share experience of training future primary school teachers at the level of secondary vocational education through the development of elective academic disciplines and interdisciplinary courses, elective courses, including thematic areas of teaching Russian as a second language in programs of primary general education.

Methodology and methods. The methodological basis of the article is the works of O. M. Pilyugina, E. P. Yarovaya, T. V. Samsonova, L. P. Yuzdova. Methods: retrospective analysis of scientific and pedagogical literature; system-functional analysis of pedagogical experience in organizing the process of teaching interdisciplinary courses and courses of students' choice, modeling the practical professional training of future teachers.

The main results of the study. The semantic content of the trajectory of the formation of professional and personal readiness of future teachers in the conditions of theoretical and practical training, including, among other things, the solution of the actual problem of organizing the educational process for children of primary school age, for whom Russian is not their native language, is revealed.

Scientific novelty. The essence of the content characteristics of the formation of general and professional competencies of future teachers in the context of the formation of personal and professional readiness for the organization of the educational process for primary school students in a polycultural environment, the formation of speech skills of foreign and bilingual children is specified.

Practical relevance. The presented approach to the design of interdisciplinary courses, elective courses for future teachers in the course of organizing theoretical and practical training at the level of secondary vocational education served as the basis for organizing the educational process, including for purposefully organized monitoring of the formation of the readiness of mid-level specialists to carry out professional activities in conditions a polycultural environment for organizing communication and interaction, as well as for achieving the planned results for foreign children and bilingual children.

Keywords: polycultural educational environment; migration; learning; bilingual children; foreign children; Russian as a second language; teaching; teacher professional readiness.

В настоящее время в связи с глобальными социально-экономическими изменениями усилились миграционные процессы (*лат.* Migratio — переселение). Это касается не только внутренней миграции в пределах одного государства или экономического сообщества [1, с. 9], но и миграционных процессов, которые затрагивают людей и страны, никак не связанные на первый взгляд.

Социологи все еще спорят о критериях и определении миграции, и в подавляющем большинстве случаев речь идет о перемещении между административно-территориальными единицами внутри или между государствами. Выделяется большое разнообразие форм и видов миграции, связанное

с временным фактором (сезонная, эпизодическая и др.) или же с заявленными целями (постоянная, долгосрочная и т. д.). Мы не ставим своей целью раскрывать и анализировать причины миграции, заметим лишь, что они носят экономический, политический характер, а также способствуют созданию или воссоединению семей.

Предметом нашего внимания стали дети, которые в силу самых разных причин оказываются в не-/мало-/слабознакомой речевой среде. Например, из-за особенностей трудовой занятости родителей нередко дети вынужденно попадают в образовательное учреждение, не владея общепринятым в нем языком.

Реалии современного образования таковы, что в мегаполисах, которые являются местами трудовой миграции, в подавляющем большинстве образовательных учреждений обучение и воспитание ведется на одном языке. Хотя есть и примеры школ, в которых присутствует национальный компонент, где обучение ведется на двух языках (азербайджанский, иврит и т. д.).

Взаимодействие языков представляет собой ресурс развития языка. Это постоянный и очень важный процесс [7, с. 175], протекающий в зависимости от исторических, экономических, политических особенностей. В любом языке имеется категория заимствованных слов, которая отражает проникновение понятий из одного языка в другой. Имеется и влияние на фонетический строй речи.

В настоящее время педагогами (учителями, воспитателями, учителями-логопедами и пр.) отмечается упрощение языка, которое сопровождается сокращением лексики, скудостью использования грамматических конструкций, а также размытой фонетикой, сложностью восприятия и произнесения звуковых артикулем. Учитывая влияние фонетической стороны языка на овладение письменной речью, остановимся на ней. В настоящее время можно отметить объективные причины снижения уровня фонетической стороны речи (ускорение речи взрослых, отсутствие единственно верного фонетического образца приводит к снижению и замедлению формирования фонематического слуха, нарушению слухопроизвольного взаимодействия и др.). Помимо этого, нарушение принципа дихотомии, отражающего национальный язык, приводит к нарушению у детей-билингвов артикуляционно-акустических качеств звуковых единиц; как следствие, звук формируется искаженно, заменяется или пропускается в речи. В частности, на территории Центрального региона преобладают такие нарушения звукопроизношения, связанные с параллельным соседством тюркских языков, как смешения [р – л], [с – ш], [т – д]; нарушения твердости-мягкости и звонкости-глухости; йотацизмы.

На современном этапе развития педагогической науки и практики особую актуальность, наряду с комплексным подходом к формированию общих и профессиональных компетенций, приобретает целенаправленное формирование готовности будущих учителей к осуществлению видов профессиональной

деятельности. Основными направлениями подготовки по видам профессиональной деятельности являются преподавание по программам начального общего образования, организация внеурочной деятельности и общения обучающихся, классное руководство и методическое обеспечение образовательного процесса. Базовым принципом на этапе решения задач формирования компетенций специалистов среднего звена педагогического профиля является учет потенциальных возможностей младших школьников в образовательном процессе, создание системных и комплексных условий для проявления и развития их индивидуально-типологических качеств.

Формирование профессиональной и личностной готовности будущих учителей в условиях теоретической и практической подготовки включает в себя в том числе решение актуальной проблемы организации образовательного процесса для детей младшего школьного возраста, для которых русский язык не является родным. Исследователи и практики подчеркивают, что учет особенностей современной поликультурной среды предъявляет комплекс требований к будущему учителю как компетентному профессионально подготовленному специалисту, организующему образовательный процесс с младшими школьниками, в том числе с детьми-инофонами, для которых русский язык не является родным, кто испытывает определенные затруднения в общении и взаимодействии на трудном для их восприятия и понимания русском языке, и детьми-билингвами [3; 4].

Для комплексного решения обозначенных задач необходимо рассмотреть возможность разработки и включения в процесс подготовки будущих учителей начальных классов на уровне среднего профессионального образования элективных учебных дисциплин и междисциплинарных курсов, курсов по выбору, включающих в себя следующие тематические направления преподавания русского языка как неродного по программам начального общего образования:

- Культура речи (современные нормы). Содержание обучения и методика формирования коммуникативных умений у младших школьников.
- Особенности реализации ФГОС НОО в школах с обучением детей-билингвов.
- Обучение младших школьников речевому общению на русском языке как неродном.
- Теоретические и методические основы обучения детей-инофонов и билингвов.
- Теоретические и методические основы организации обучения русскому языку детей-инофонов на этапе начального общего образования.
- Основы организации внеурочной работы при обучении младших школьников русскому языку как неродному.
- Нормативно-правовое регулирование деятельности учителя в преподавании предмета «Русский язык как неродной».

Изучение теоретических и практических основ содержания обучения и методики формирования коммуникативных умений у младших школьников базируется на учете современных экономических, политических и социальных вызовов в Российской Федерации, которые ставят новые требования к изучению русского языка [1; 2]. Изучение основ русского языка, овладение свободной коммуникацией и организацией взаимодействия на русском языке содействует интеграции детей младшего школьного возраста в русскоязычную среду, предоставляет новые социальные возможности и способствует раскрытию творческого потенциала. Обучение культуре речи приобретает особую значимость для лучшей адаптации детей младшего школьного возраста в русскоязычную среду [6, с. 39–40]. Программа включает в себя лекционные и практические занятия, в ходе которых будущие учителя целенаправленно знакомятся со смысловым содержанием понятия культуры речи, осваивают особенности современной теоретической концепции и методики формирования культуры речи, развития коммуникативных умений. В ходе проблемных лекций и семинаров будущим учителям предстоит решить ряд ситуационных и контекстных задач, опираясь на принципы речевой коммуникации.

На сегодняшний день контингент обучающихся в школах Российской Федерации на 20–25 % состоит из билингвов, в разной степени владеющих русским языком. Идеи поликультурного образования проникают во все большее количество школ, однако большинство учителей сталкиваются с затруднениями при обучении детей билингвов в связи с тем, что они не владеют методикой работы в классах, объединяющих русскоязычных детей и детей, которые владеют русским языком как языком коммуникации в недостаточно хорошей степени. При обучении таких детей учитель сталкивается с разным уровнем владения русским языком и трудностями адаптации в русскоязычную среду, существенными отличиями методики преподавания русского языка как родного и неродного.

Подготовка будущих учителей в области обучения детей-билингвов направлена на знакомство с особенностями и спецификой преподавания русского языка детям-билингвам на различных этапах образования, с целями и содержанием языкового образования детей-билингвов. На практических занятиях у студентов появляется возможность разработать уроки, направленные на формирование у обучающихся начальной школы различных речевых умений, на закрепление полученных знаний о методике преподавания русского языка посредством выполнения практических заданий.

Необходимо отметить тот факт, что в методике обучения русскому языку как неродному еще недостаточно разработаны пути организации образовательного процесса с детьми-инофонами и детьми-билингвами в русскоязычном классе, однако уже можно утверждать, что подход, при котором цель и содержание обучения сводится к формированию каллиграфических и орфографических навыков, является неэффективным. При обучении таких детей

в первую очередь важно помочь им интегрироваться в русскоязычную среду, а это невозможно без элементарных речевых навыков. Специфика формирования речевых навыков детей-инофонов и детей-билингвов отличается от формирования речевых навыков русскоязычных детей, в связи с этим необходимо обеспечить учителя инструментами, позволяющими ему обучать речевому общению младших школьников, не владеющих русским языком как родным.

Особый акцент в разработке дисциплин и междисциплинарных курсов по выбору сделан на комплексном решении задач формирования готовности студентов к пониманию основных терминов и организационно-содержательных аспектов методики преподавания русского языка как неродного в начальной школе, к раскрытию методики работы над текстами с учетом специфики преподавания русского языка как неродного, к отработке практических умений в объяснении артикуляции звуков, анализе фрагментов уроков по обучению различных сторон речи и т. д.

Практика как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки будущих учителей включает в себя такие задания, как:

- изучение и анализ нормативно-правовой документации учителя начальных классов по вопросам регулирования педагогической деятельности в работе с детьми-инофонами и билингвами;
- наблюдение и анализ теоретических и методических основ организации уроков, внеурочных занятий, внеклассных воспитательных мероприятий, направленных на организацию обучения детей-инофонов и билингвов на уровне начального общего образования;
- подготовка, проведение и анализ/самоанализ уроков в начальной школе, направленных на организацию обучения русскому языку детей-инофонов и билингвов;
- подготовка, проведение и анализ/самоанализ внеурочных занятий при обучении детей младшего школьного возраста русскому языку как неродному;
- подготовка, проведение и анализ/самоанализ внеклассных воспитательных мероприятий по формированию у детей младшего школьного возраста коммуникативных умений и основ речевого общения на русском языке как неродном;
- разработка мультимедийных презентаций / наглядных пособий/интерактивных упражнений и заданий / карточек индивидуально-дифференцированных заданий, разработанных в том числе с использованием цифровых образовательных ресурсов / образовательных видеороликов и других материалов для проведения уроков, внеурочных занятий и внеклассных воспитательных мероприятий.

Каждый этап практики включает в себя обязательный компонент рефлексии, когда будущий учитель при сопровождении, консультировании и экспертной оценке наставника проводит анализ становления и развития собственных

достижений и успехов в решении практических задач, выявляет типовые затруднения и допущенные ошибки, определяет пути развития и персонально ориентированный маршрут освоения компетенций, преодоления затруднений и ошибок, путь личностного и профессионального роста на основе освоенного опыта [5, с. 8–9].

Таким образом, на современном этапе подготовки к профессиональной деятельности будущих учителей начальных классов становится очевидным тот факт, что необходимо разрабатывать содержание учебных дисциплин и курсов по выбору, направленных на формирование общих и профессиональных компетенций в области преподавания русского языка как неродного по программам начального общего образования в условиях организации образовательного процесса на различных уровнях в поликультурной среде.

Список источников

1. Воробьева, О. Д. Миграционные процессы населения: вопросы теории и государственной миграционной политики // Проблемы правового регулирования миграционных процессов на территории Российской Федерации. Аналитический сборник Совета Федерации ФС России. 2003. № 9 (202). С. 9–22.
2. Пилогина, О. М., Яровая, Е. П. Обучение русскому языку в начальной школе как способ повышения образованности в поликультурной среде // Молодой ученый. 2018. № 44 (230). С. 280–283.
3. Ревнивых, А. С. Педагогические условия достижения планируемых результатов организации внеурочной деятельности на современном этапе развития ступени начального общего образования // #ScienceJuice2020: сб. ст. и тезисов студ. открытой онлайн-конф. (Москва, 23–27 ноября 2020 г.). М.: Парадигма, 2021. С. 150–155.
4. Самсонова, Т. В. Обучение русскому языку детей-инофонов как средство формирования и развития билингвальной и полилингвальной языковой личности // Профессиональное образование. Столица. 2019. № 12. С. 25–28.
5. 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.
6. Чозгиян, О. П., Штильман, Н. В. Проектирование индивидуальной образовательной траектории будущих учителей при организации практики в системе среднего профессионального образования // Среднее профессиональное образование. 2022. № 4 (320). С. 36–40.
7. Шухардт, Г. Избранные статьи по языкознанию / пер. с нем. А. С. Бобовича; ред., предисл. и примеч. Р. А. Будагова. М.: Изд-во иностр. лит., 1950. 292 с.
8. Юздова, Л. П., Лукиных, Н. В. Обучение инофонов и билингвов русскому языку в начальной школе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. № 8. С. 169–180.

References

1. Vorobyeva, O. D. (2003). Migration processes of the population: issues of theory and state migration policy. *Problems of legal regulation of migration processes*

in the territory of the Russian Federation. Analytical collection of the Federation Council of the Federal Assembly of Russia, 9 (202), 9–22. (In Russ.).

2. Pilyugina, O. M., & Yarovaya, E. P. (2018). Teaching the Russian language in primary school as a way to increase education in a multicultural environment. *Young Scientist*, 44 (230), 280–283. (In Russ.).

3. Jealous, A. S. (2021). Pedagogical conditions for achieving the planned results of the organization of extracurricular activities at the present stage of development of primary general education. *#ScienceJuice2020: collection of articles and abstracts of the student open online conference (Moscow, 2020, November 23–27)* (pp. 150–155). Moscow: Paradigm. (In Russ.).

4. Samsonova, T. V. (2019). Teaching the Russian language to foreign-speaking children as a means of forming and developing bilingual and multilingual linguistic personality. *Vocational education. Capital*, 12, 25–28. (In Russ.).

5. Chozgiyan, O. P., & Ereemeeva, L. I. (2019). Practice-oriented educational environment as a factor in the formation of a subjective professional position among pedagogical specialists. *Secondary vocational education*, 11, 6–11. (In Russ.).

6. Chozgiyan, O. P., & Shtilman, N. V. (2022). Designing an individual educational trajectory of future teachers in the organization of practice in the system of secondary vocational education. *Secondary vocational education*, 4 (320), 36–40. (In Russ.).

7. Shuhardt, G. (1950). *Selected articles on linguistics*. (Translated from German by A. S. Bobovich; Ed., preface and note by R. A. Budagov). Moscow: Publishing House of Foreign lit. 292 p. (In Russ.).

8. Yuzdova, L. P., & Lukinykh, N. V. (2018). Teaching foreign speakers and bilinguals the Russian language in primary school. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University*, 8, 169–180. (In Russ.).

УДК 372.3/4

DOI: 10.25688/2782-6597.2022.4.4.2

Ж. П. Сугак⁽¹⁾

⁽¹⁾ Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация
E-mail: Sugak13@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9264-0790

Особенности соблюдения принципов преемственности дошкольного и начального школьного обучения как характеристика профессиональной состоятельности педагога

Аннотация. В статье раскрываются актуальные вопросы становления профессионализма педагогов посредством построения процесса развивающего обучения в контексте культурно-исторического подхода Л. С. Выготского.

Цель статьи заключается в освещении реализации принципов культурно-исторической концепции в контексте развивающего обучения, меняющих как профессиональный и личностный уровень развития педагога, так и психологический и личностный уровень развития ребенка.

Методология и методы. Методологической основой исследования является культурно-историческая концепция Л. С. Выготского. Исследование выполнено посредством проективных методик в курсе неклассической психологии.

Основные результаты исследования: выявлены принципы безболезненного перехода из дошкольного в младший школьный возраст. Проанализирована взаимосвязь структурных элементов зоны ближайшего развития с методами и приемами построения учебного процесса.

Научная новизна состоит в использовании определенного вида обучения как принципа построения учебного процесса дошкольников и младших школьников.

Практическая значимость исследования состоит в применении в рамках учебного процесса различных типов обучения, позволяющих осуществлять процесс преемственности в обучении дошкольников и младших школьников, способствующих профессиональному и личностному росту педагогов.

Ключевые слова: зона ближайшего развития; зона актуального развития, спонтанное, спонтанно-реактивное, реактивное, реактивно-спонтанное обучение; психологический возраст; общение; преемственность в обучении; профессиональное и личностное становление педагога; игра в обучении.

Zh. P. Sugak⁽¹⁾

⁽¹⁾ Moscow City University,
Moscow, Russian Federation
E-mail: Sugak13@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9264-0790

Features of observance of the principles of continuity of preschool and primary school education as a characteristic of the professional viability of a teacher

Abstract. The article reveals the topical issues of the formation of teachers' professionalism through the construction of the process of developing learning in the context of L. S. Vygotsky's cultural and historical approach.

The purpose of the article is to highlight the implementation of the principles of the cultural and historical concept in the context of developmental learning, which change both the professional and personal level of teacher's development, and the psychological and personal level of child's development.

Methodology and methods. The methodological basis of the research is the cultural and historical concept of L. S. Vygotsky. The study was performed by means of projective techniques in the course of non-classical psychology.

The main results of the study: the principles of a painless transition from preschool to junior school age were revealed. The interrelation of the structural elements of the Zone of proximal development with the methods and techniques of building the educational process was analyzed.

The scientific novelty consists in the use of a certain type of education as a principle of building the educational process of preschoolers and younger schoolchildren.

The practical value of the research consists in the application of various types of training within the educational process, allowing for the process of continuity in the education of preschoolers and younger schoolchildren, contributing to the professional and personal growth of teachers.

Keywords: zone of proximal development; zone of actual development, spontaneous, spontaneous-reactive, reactive, reactive-spontaneous learning; psychological age; communication; continuity in learning; professional and personal formation of a teacher; game in learning.

На сегодняшний день существует множество различных систем обучения детей различных возрастов. Дошкольники и младшие школьники, младшие и старшие подростки обучаются согласно целому ряду принципов, которые при ближайшем рассмотрении не имеют кардинальных различий. В частности, принципы обучения дошкольников и младших школьников практически идентичны принципам обучения подростков: система уроков (занятий, непосредственно образовательная деятельность) с четким разделением по предметам; коллективные формы работы, преобладающие над индивидуальными; учитель (воспитатель) регламентирует, оценивает, анализирует, управляет образовательным процессом. По большому счету

занятия для подростков отличаются только количеством и продолжительностью уроков, объемом и сложностью их содержания.

Такое завидное дружное единообразие в подходах к обучению и воспитанию детей различных возрастов приводит к тому, что ни одно из звеньев образования не справляется с поставленными задачами. При этом представители каждой последующей ступени образования предъявляют претензии предыдущей. Учителя начальных классов возмущены уровнем подготовки дошкольников, их неспособностью успешно обучаться в условиях массовой школы; учителя средней школы, в свою очередь, недовольны результатами обучения детей в начальной школе, преподаватели вузов сетуют на незрелость, неготовность вчерашних выпускников общеобразовательных школ [5].

Несложно понять, что причиной тотального недовольства являются не дети и их родители, а несостоятельность подходов к обучению. Следовательно, необходимо прежде всего выявить особенности обучения дошкольников и младших школьников, а также специфику построения на их основе принципиально иных систем организации обучения детей дошкольного возраста и младших школьников [8].

Л. С. Выготский выделял два принципиально разных вида обучения, характерных для дошкольников и младших школьников: спонтанное и реактивное [2]. В рамках спонтанного обучения ребенок, по словам Л. С. Выготского, обучается по своей программе. Он берет из учебного содержания ровно столько, сколько ему необходимо для организации собственной активности, инициирует учебный процесс, осмысляет результаты приобретения новых знаний в контексте организованной им деятельности [1].

Реактивное обучение — это обучение по программе взрослого — носителя смыслов, знаний, умений, способов рефлексии, контроля и оценки. Оно привычно для младших школьников, жаждущих все знать и уметь [9].

В данном контексте явно прослеживается проблема перехода от спонтанного обучения к реактивному, от детской инициативы к примату взрослых правил, так как оба вида далеки друг от друга и во многом друг другу противостоят [8].

Было бы несправедливо говорить о том, что проблема преемственности начальной школы и детского сада не подвергалась исследованию и не решалась в предыдущие годы. Анализируя систему дошкольного воспитания и обучения, нетрудно заметить, что исследователи и практики дошкольного возраста неоднократно пытались и пытаются внедрить реактивные методы обучения в дошкольную группу. Так, введенные однажды А. П. Усовой, обязательные занятия в детском саду стали привычной формой обучения дошкольников. Вместе с тем структура и построение таких занятий мало чем отличается от уроков в школе. Желание педагогов перенести школьные принципы обучения в детский сад приводит к тому, что число детей, не готовых к обучению в школе (не способных обучаться посредством реактивного обучения),

неукоснительно растет. Превращение школ для маленьких детей в маленькие школы привело к плачевному результату: малыши лишены радостного детства, а школьники не получают образования, приводящего к формированию у них учебной деятельности [7].

Есть еще один неутешительный итог такого обучения детей. По результатам исследований Е. Е. Кравцовой, Г. Г. Кравцова, Г. Б. Ховриной, Е. Л. Бережковской, Ж. П. Шопиной среди детей не только восьмого, но и девятого года жизни более половины остаются по своему психологическому возрасту дошкольниками. Следовательно, обучение их посредством школьных методов контрпродуктивно [10].

По мнению Л. С. Выготского, «если ребенок раннего возраста в процессе обучения может делать только то, что совпадает с его интересами, а школьник то, чего хочет учитель, то дошкольник делает то, что хочет, но хочет он того, чего хочет взрослый». Другими словами, «ребенок раннего возраста учится по своей программе, младший школьник учится по программе учителя, а дошкольник способен учиться в меру того, в меру чего программа учителя станет его программой» [3, с. 196].

В контексте сказанного можно сделать вывод, что для дошкольного возраста характерны два вида обучения — спонтанное и реактивное. Но создание условий, при которых программа взрослого (реактивное обучение) станет программой ребенка (спонтанное обучение), является одной из важнейших и труднейших задач для педагогов сегодня [11].

Один из путей решения данной проблемы — организация особой обучающей среды, той, в которую взрослый и вкладывает свою программу, увлекая, заинтересовывая ребенка, тем самым решая проблему трансформации ребенком программы взрослого в собственную [13].

Анализ психолого-педагогической литературы, а также собственного опыта работы в учебных заведениях от дошкольного до высшей школы, показывает, что начинать этот процесс следует еще в раннем возрасте, в условиях индивидуального общения ребенка и взрослого, где взрослый намеренно занимает по отношению к ребенку различные позиции: максимального единения и непосредственной помощи (пра-мы), партнерскую, ровесническую (на равных), демонстративную ученическую (под) [12].

Такое общение непременно приведет к тому, что ребенок научится не только отделять себя от взрослого, но и противопоставлять себя и свои поступки словам и делам взрослого. Именно это и является необходимым условием для начала перехода от спонтанного обучения к обучению реактивному.

В дошкольном возрасте педагог не только помогает ребенку погрузиться в ситуацию, как это происходило в раннем возрасте, но и незаметно подводит его к сути проблемной ситуации и к возможным способам ее разрешения, в процессе чего ребенок самостоятельно или при помощи взрослых и сверстников обретает свой способ действия. Таким образом, обучение из спонтанного

превращается в спонтанно-реактивное, где ребенок по-прежнему ориентирован на свои смыслы и желания, но уже способен присвоить и подчиниться программе взрослого, трансформируя ее в свою.

В младшем школьном возрасте взрослый так организует обучение, что у ребенка появляется необходимость использования выращенного способа в собственной деятельности, творческого его применения. Следует отметить, что младший школьный возраст нельзя характеризовать единым видом обучения. Несложно заметить, как похожи в смысловом и поведенческом плане дети дошкольного возраста и первоклассники. Вместе с тем при переходе в среднюю школу дети должны владеть методами и способами реактивного обучения.

Следует различать младших школьников, готовых к обучению в школе, и тех, кто не наделен такой способностью. Так, первоклассники, психологически соответствующие младшему школьному возрасту, отличаются от младших школьников по нескольким параметрам.

Анализ их поведения и деятельности позволяет констатировать, что дети очень хотят обучаться по программе учителя. Но такое обучение не приносит ожидаемых результатов, если оно не опирается на личный опыт ребенка. Мотивационно ребенок уже готов принимать реактивный принцип обучения, но механизмы его (опора на предметное окружение, прошлый опыт и личностные смыслы) остаются на уровне спонтанного.

Следовательно, можно констатировать, что на стыке дошкольного и младшего школьного возраста у детей формируется *спонтанно-реактивный* тип обучения.

На протяжении обучения в младшей школе идет формирование *реактивно-спонтанного* обучения. В первом классе при острой необходимости погружения в ситуацию спонтанное обучение становится атрибутом реактивного обучения. Вместе с тем к концу начальной школы важность предметной ситуации утрачивается, на первый план выступает интерес к процессу поиска разрешения проблемной ситуации, вычленение необходимого, а затем и общего способа действия и его применение. Актуализируется *реактивно-спонтанное*, а к концу начальной школы *реактивное* обучение.

Выявление психологических основ реактивного обучения неразрывно связано с понятиями зоны ближайшего развития (ЗБР) и зоны актуального развития (ЗАР), введенных Л. С. Выготским в рамках культурно-исторического подхода в психологии. В дальнейшем последователь идей Л. С. Выготского, создатель научной школы, базирующейся на культурно-исторической теории, Е. Е. Кравцова сформулировала понятие зоны потенциального, или дальнего, развития.

Л. С. Выготский рассматривает понятие ЗБР в двух аспектах. Первый: ЗБР является критерием умственного развития, а следовательно, показателем индивидуальных различий у детей. Так, в учебнике по возрастной психологии

«Проблемы возраста», который автор не успел закончить, Л. С. Выготский пишет о важности определения не созревших на сегодняшний день, но находящихся в периоде созревания процессов, которые (в противовес уже созревшим, характеризующим ЗАР) возможно выявить посредством нахождения ЗБР.

Эта же мысль нашла свое продолжение в работе «Мышление и речь». В частности, автор пишет: «Зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для диагностики интеллектуального развития и успешности обучения, чем актуальный уровень его развития» [4, с. 321].

Таким образом, можно утверждать, что у ребенка наличествуют два уровня развития: один можно отследить в самостоятельной деятельности, а другой — в непосредственном сотрудничестве со сверстниками или взрослыми. Другими словами, расхождение между актуальным уровнем развития (умственным возрастом), определяемым с помощью самостоятельного решения задач, и уровнем, достигаемым ребенком при решении задач в непосредственном сотрудничестве со взрослым, и определяет ЗБР.

Важнейший аспект в изучении ЗБР неразрывно связан с первым, но обладает иным акцентом в понимании механизмов психического развития. Так, по словам Л. С. Выготского, в сотрудничестве ребенок способен сделать гораздо больше, чем при самостоятельном решении учебных задач.

Между тем у простой, на первый взгляд, формулы есть несколько переменных, одна из которых — понятие сотрудничества. По всей видимости, это и есть социальная составляющая процесса развития в онтогенезе: «Социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия идеальных и начальных форм. Развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет своим ближайшим источником его сотрудничества с другими людьми» [3, с. 243].

С точки зрения Л. С. Выготского, сотрудничество может приобретать и форму подражания, но только в том случае, если содержание совместной деятельности лежит в ЗБР. В таком случае подражание способствует культурному развитию ребенка, делает возможным формирование высших психических функций. При этом важнейшим условием культурного развития ребенка посредством подражания является не слепое копирование, а деятельность, непосредственно связанная с детским интересом, его внутренним миром [1].

Вышеизложенное позволяет утверждать, что в ходе решения проблем взаимосвязи развития и обучения в культурно-исторической парадигме получила свое начало система непрерывного обучения. В основе этой системы — специально организованное сотрудничество ребенка со сверстником и взрослым, обеспечивающее преемственность различных периодов психического развития с разными видами обучения [6; 7].

Изучение ЗБР позволило установить ряд важнейших факторов, проливающих свет на базовые понятия культурно-исторического подхода Л. С. Выготского.

Так, выяснилось, что основные характеристики ЗБР непосредственно связаны, с одной стороны, с предметным содержанием деятельности, а с другой — с особенностями общения и сотрудничества ребенка, в первую очередь со взрослым [14].

Позиции в общении, которые занимает взрослый, оказывающий помощь ребенку при выполнении задания, недоступного ему для самостоятельного решения, могут служить показателями величины ЗБР.

Если ребенок не принимает помощь от взрослого, находящегося по отношению к нему в позиции, олицетворяющей максимальную помощь (пра-мы), то это содержание находится вне ЗБР, в «зоне дальнего (потенциального) развития».

Дети с трудностями и в обучении, и в поведении имеют меньший размер ЗБР по отношению к сверстникам [15].

Трансформация ЗБР в область актуального развития связана с условиями, позволяющими ребенку последовательно и в определенной логике менять позиции в общении с окружающими.

Целенаправленное расширение ЗБР возможно посредством так называемой парной педагогики, где один из обучающих взрослых позиционно противостоит ребенку, а другой находится рядом или вместе с ним.

Условия расширения ЗБР тесно связаны с индивидуальными особенностями ребенка, выражающимися, в частности, в определенном соотношении уровня актуального развития и величины ЗБР [15].

Логика развивающего обучения (обучения, направленного не изменение границ ЗБР) может быть представлена схемой, которая реализуется в парной педагогике в следующем движении позиций общения: «на равных – независимая»; «пра-мы – независимая»; «на равных – над»; «пра-мы – над»; «на равных – под»; «пра-мы – под».

Многие причины проблем и трудностей в поведении детей и в их обучении непосредственно связаны с психологическими особенностями зоны их ближайшего развития.

Изучение ЗБР показало, что и в ее обнаружении, и при ее развитии и трансформации в актуальное развитие непреходящее значение имеет общение ребенка с окружающими.

Работая в зоне ближайшего развития ребенка периода раннего детства, взрослый может находиться исключительно в позиции «пра-мы», «рядом» с ребенком. В дошкольном и младшем школьном возрасте кроме ситуации «рядом» появляются последовательно позиции традиционно ученическая «под» и управленческая «над».

Рассмотрение с этих позиций двух выделенных Л. С. Выготским видов обучения позволяет утверждать, что реактивное обучение характеризуется

позицией управления, инструктирования «над» со стороны обучающего по отношению к обучаемому. В этой связи в разных возрастах, организуя обучение в ЗБР, обучающий взрослый находится в различных позициях общения по отношению к ребенку.

Обучение по программе взрослого, построенное на логике развития общения и сотрудничества в онтогенезе, позволяет перевести спонтанное обучение в реактивное постепенно, обеспечивая преемственность этих двух видов обучения.

Многолетний опыт обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста по программе «Золотой ключик» показывает, что при определенных психолого-педагогических условиях возможно увеличение роли реактивного обучения в психическом развитии ребенка, причем основным механизмом этого изменения будет расширение ЗБР, что приводит к количественному увеличению реактивного обучения.

Следует отметить, что расширение ЗБР требует соблюдения ряда условий. Первое из них непосредственно связано с осознанием ребенком себя в настоящем и будущем, с его способностью продуктивно сотрудничать со сверстниками и взрослыми, полноценно общаться. Такие способности могут формироваться как в условиях разновозрастной группы детского сада, так и в рамках комплексного урока, предполагающего построение процесса обучения в парах, группах и командах. В первом случае дети получают возможность видеть в лице других детей себя недавно маленького и совсем скоро старшего; в условиях комплексного урока ребенок осмысляет себя и как обучающего, и как обучающегося, как по отношению к сверстникам, так и по отношению к педагогу.

Еще одним условием расширения ЗБР ребенка является организация рефлексии результатов деятельности для дошкольников и младших школьников и способа деятельности для младших школьников.

И, наконец, создание условий обучения, при которых ребенок получает возможность как реагировать на используемые педагогом различные позиции в общении, так и применять их самостоятельно, согласно поставленным учебным задачам.

Как показывает многолетний опыт организации образовательного процесса по программе «Золотой ключик», такого рода общение легче всего реализовывать в условиях парной педагогики, где с детьми работают два педагога одновременно, занимающих в одном случае по отношению к ребенку противоположные по значению позиции в общении, а в другом случае в отношении друг друга в качестве культурной среды.

В таких условиях обучения дети безболезненно переходят от одного вида обучения к другому.

В процессе подготовки ребенка к реактивному обучению, которое преобладает в школе, важнейшую роль играет произвольная деятельность ребенка,

в которой он способен реализовывать различные позиции в общении. Такой деятельностью является игра, которая в дошкольном возрасте служит содержанием (самоценной деятельностью), а в младшем школьном возрасте выступает формой организации учебного процесса.

В заключение отметим, что несложный на первый взгляд процесс перехода ребенка из сферы дошкольного развития в сферу начального образования сопряжен с несколькими важнейшими факторами, вне использования которых этот процесс не позволит состояться преемственности.

Прежде всего, это организация обучения с использованием таких видов обучения, как спонтанно-реактивное и реактивно-спонтанное, являющихся промежуточными формами для спонтанного и реактивного видов обучения. При этом формирование и расширение ЗБР, а также трансформация ЗБР в ЗАР служит механизмом перехода от одного вида обучения к другому. Последовательная реализация в обучении различных позиций в общении служит основой для создания системы непрерывного обучения, базирующегося на переходе одного вида обучения в другой.

Все вышеизложенные понятия, как-то: виды обучения, позиции в общении, непрерывность образования, парная педагогика, зона ближайшего развития, зона актуального развития, — являются ключевыми составляющими процесса построения личностно ориентированного обучения, существование которого невозможно без субъектной позиции педагога, знаменующей собой как профессиональное, так и личностное развитие.

Список источников

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 2004. 220 с.
2. Выготский, Л. С. Проблема возраста // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
3. Выготский, Л. С. Психология. Мышление и речь. М., 2000. 324 с.
4. Бережковская, Е. Л. Культурно-историческая психология развития. М.: Юрайт, 2021. 617 с.
5. Бережковская, Е. Л., Сугак, Ж. П. Интересы и увлечения подростков как фактор социализации // Цели и задачи образования, способствующие психическому и личностному развитию: сб. науч. ст. М., 2020. С. 8–26.
6. Кравцов, Г. Г. Основные линии развития в детском онтогенезе // Цели и задачи образования, способствующие психическому и личностному развитию: сб. науч. ст. М., 2020. С. 51–58.
7. Кравцов, Г. Г. Процесс учения в младшем школьном возрасте // Журнал психологического общества им. Л. С. Выготского. 2000. № 1. С. 19–34.
8. Кравцова, Е. Е. Воспитание волшебников. М., 2019. 300 с.
9. Кравцова, Е. Е. Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития // Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 87–93.
10. Кравцова, Е. Е., Кравцов, Г. Г., Ховрина, Г. Б. Между детством и отрочеством. М.: Левь, 2010. 124 с.

11. Пуртова, Т. В. Педагогические условия формирования произвольности в общении у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1993. 25 с.
12. Сысоева, И. В. Психологические особенности формирования личности в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 87 с.
13. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989. 206 с.
14. Цукерман, Г. А. Безлюдное образование // Культурно-историческая психология развития: материалы первых чтений, посвящ. памяти Л. С. Выготского (15–17 ноября 2000 г.). М., 2001. С. 111–117.
15. Шопина, Ж. П. Изучение структуры зоны ближайшего развития как основания для построения развивающего обучения // Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология: мат-лы Междунар. науч. конф., посвящ. 105-летию со дня рождения Л. С. Выготского. Гомель, 2001. С. 299–301.
16. Шопина, Ж. П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 27 с.

References

1. Vygotsky, L. S. (2004). *Questions of child psychology*. St. Petersburg: UNION. 220 p. (In Russ.).
2. Vygotsky, L. S. (1984). *The problem of age*. Collections of works (in 6 volumes). Moscow: Pedagogy. Vol. 4. 423 p. (In Russ.).
3. Vygotsky, L. S. (2000). *Psychology. Thinking and speech*. Moscow. 324 p. (In Russ.).
4. Berezhkovskaya, E. L. (2021). *Cultural-historical psychology of development*. Moscow: Yurayt. 617 p. (In Russ.).
5. Berezhkovskaya, E. L., & Sugak, Zh. P. (2020). Interests and hobbies of teenagers as a factor of socialization. *Goals and objectives of education that promote mental and personal development*. Collection of scientific articles (pp. 8–26). Moscow. (In Russ.).
6. Kravtsov, G. G. (2020). The main lines of development in children's ontogenesis. *Goals and objectives of education, contributing to mental and personal development*. Collection of scientific articles (pp. 51–58). Moscow. (In Russ.).
7. Kravtsov, G. G. (2000). The learning process in primary school age. *Journal of the Psychological Society. L. S. Vygotsky*, 1, 19–34. (In Russ.).
8. Kravtsova, E. E. (2019). *Raising wizards*. Moscow. 300 p. (In Russ.).
9. Kravtsova, E. E. (2005). The concept of age-related psychological neoplasms in modern developmental psychology. *Cultural and historical psychology*, 2, 87–93. (In Russ.).
10. Kravtsova, E. E., Kravtsov, G. G., & Khovrina, G. B. (2010). *Between childhood and adolescence*. Moscow: Lev. 124 p. (In Russ.).
11. Purtova, T. V. (1993). *Pedagogical conditions for the formation of arbitrariness in communication in preschool children*. Abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow. 25 p. (In Russ.).
12. Sysoeva, I. V. (2003). *Psychological features of personality formation in adolescence*. Abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences. Moscow. 87 p. (In Russ.).

13. Feldstein, D. I. (1989). *Psychology of personality development in ontogenesis*. Moscow: Pedagogy. 206 p. (In Russ.).
14. Tsukerman, G. A. (2001). Deserted education. *Cultural-historical psychology of development*. Materials of the first readings dedicated to the memory of L. S. Vygotsky. (November 15–17, 2000) (pp. 111–117). Moscow. (In Russ.).
15. Shopina, Zh. P. (2001). The study of the structure of the zone of proximal development as a basis for building developmental education. *Vygotsky L. S. and modern cultural-historical psychology*. Proceedings of the International scientific conference dedicated to the 105th anniversary of the birth of L. S. Vygotsky (pp. 299–301). Gomel. (In Russ.).
16. Shopina, Zh. P. (2002). *Psychological patterns of formation and actualization of the zone of proximal development*. Abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences. Moscow. 27 p. (In Russ.).



УДК 377

DOI: 10.25688/2782-6597.2022.4.4.3

О. Е. Колупаева⁽¹⁾

⁽¹⁾ Школа № 1465 им. адмирала Н. Г. Кузнецова
Москва, Российская Федерация
E-mail: Kolupaevaolga73@yandex.ru

Наставничество как форма организации педагогической практики

Аннотация. В статье поднимаются вопросы организации производственной педагогической практики с точки зрения базы ее проведения, сделана попытка рассмотрения наставничества как одной из форм организации педагогической практики студентов.

Цель: автор ставит себе цель рассмотреть вопросы организации педагогической практики с точки зрения организации наставничества.

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

Основные результаты исследования. Анализ методической литературы дает представление о наставничестве в педагогической практике как об одной из форм усвоения и закрепления учебного материала, напрямую связанного с будущей профессией.

Научная новизна состоит во взгляде на педагогическую практику с точки зрения наставничества, раскрывает позицию педагогов базы практики.

Практическая значимость состоит в возможности учета точки зрения педагогов, а также в использовании их практического и методического потенциала.

Ключевые слова: педагогическая практика; наставничество; профессиональная подготовка; наставник.

О. Е. Kolupaeva⁽¹⁾

⁽¹⁾ School № 1465 named after Admiral N. G. Kuznetsov,
Moscow, Russian Federation
E-mail: Kolupaevaolga73@yandex.ru

Mentorship as a form of organization of pedagogical practice

Abstract. The article discusses the issues of the organization of productive pedagogical practice from the point of view of the basis of its implementation, an attempt is made to consider mentoring as one of the forms of organizing pedagogical practice of students.

Purpose: the author sets a goal to consider the issues of the organization of pedagogical practice from the point of view of the organization of mentoring.

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

The main results of the study. The analysis of methodological literature gives an idea of mentoring in pedagogical practice as one of the forms of assimilation and consolidation of educational material directly related to the future profession.

The scientific novelty consists in looking at pedagogical practice from the point of view of mentoring, reveals the position of teachers of the practice base.

The practical significance lies in the possibility of taking into account the point of view of teachers, as well as in using their practical and methodological potential.

Keywords: pedagogical practice; mentoring; professional training; mentor.

В Российской Федерации 2023 г. объявлен Годом учителя и наставника. Данное событие приурочено к 200-летию со дня рождения великого русского педагога К. Д. Ушинского. В обращении к педагогам — финалистам конкурса «Учитель года» — президент РФ подчеркнул общественную значимость профессии педагога и наставника.

Вопросы подготовки смены всегда живо интересовали педагогических работников. Каким образом необходимо организовать педагогическую практику? Как к ней относиться: как к дополнительной нагрузке или как к миссии по формированию смены, обеспечивающей преемственность поколений? Особенно если речь идет о подготовке специалистов для работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, где необходимо владение практическими навыками. Эти вопросы занимают педагогическое сообщество [2; 7].

В Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. особое внимание обращается на совместные проекты колледжа и школы для приобретения обучающимися педагогического опыта в форме совместных проектов, вожатской, волонтерской деятельности в рамках педагогической практики [13].

Тем более что осуществление преемственности в организации и реализации миссии подготовки профессиональной смены всегда было приоритетным направлением в работе педагогов, особенно в свете решения задач

национального проекта «Образование»¹. В данном проекте выделен специальный раздел «Молодые профессионалы», где Агентством стратегических инициатив (АСИ) запущен проект по наставничеству — создание школы наставничества и в традиционных, и в новых профессиях (тьютор, модератор, организатор проектного обучения и др.)².

В России накоплен большой опыт практической подготовки педагогов, однако мало исследований, которые доказывают эффективность той или иной технологии [3]. Особенно это касается вопросов наставничества педагогов.

Несмотря на большой практический опыт подготовки педагогических кадров в системе СПО, найдется очень мало исследований, касающихся обоснования эффективности различных подходов к подготовке педагогов.

Наставничество является социальной практикой, широко применяемой в различных областях, в том числе в педагогике. Изначально наставничество — передача профессионального капитала, секретов взаимодействия с участниками процесса, — было нацелено на профессиональное развитие. Именно поэтому в бизнес-литературе человек, у которого имеется наставник, именуется протеже [6]. Общение наставника и подопечного происходит в неформальной, часто личной обстановке в течение длительного времени, чем эти отношения и отличаются от профессионального обучения. Наставник обычно более старший (но не всегда) и всегда более опытный, имеющий опыт практической работы. В мире накоплен значительный опыт организации наставничества. В качестве первого наставника следует упомянуть Ментора — друга Одиссея, который поручил ему присматривать за домом и его домочадцами. Помимо помощи Пенелопе, Ментор занимается воспитанием Телемака (Телемаха) — наследника своего отсутствующего друга [9]. В настоящее время имя Ментор стало нарицательным и является синонимом понятия «наставник». Основное отличие наставника от учителя состоит в том, что наставник делится своим личным опытом, знаниями, в то время как учитель передает общие, предметные знания, умения.

Современные педагогические идеи родились из идей Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервега и др., однако вопросы наставничества касались в первую очередь взаимоотношений учителя и ученика. Это обстоятельство объясняется тем, что в европейской педагогической практике до середины XVIII в. еще не сложились педагогические коллективы и, как правило, педагог был один.

¹ Национальная программа «Образование» // Система управления государством. URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (дата обращения: 30.07.2022).

² Индивидуальная программа развития и система наставничества как инструменты наращивания профессиональных компетенций педагогов // РАНХиГС. URL: <https://firo.ranepa.ru/nauka/nauchnye-tsentry/tsentr-sotsializatsii-i-personalizatsii-obrazovaniya-detej/uspeshniy-pedagog-kachestvennoye-obrazovaniye/991-individualnaya-programma-razvitiya-i-sistema-nastavnichestva-kak-instrumenty-narashchivaniya-professionalnykh-kompetentsiy-pedagogov> (дата обращения: 29.07.2022).

К. Д. Ушинский, основоположник русской педагогики, поднимал вопросы наставничества в русской гимназии в том же ключе. Он говорил о феномене классного наставника, уделяя особое внимание моральным, личным качествам этого педагога [5, с. 38]. Это естественно, так как классный наставник призван заниматься в том числе и воспитанием своих учеников. Для характеристики деятельности классного наставника К. Д. Ушинский употреблял такие понятия, как «творчество», «искусство».

В вопросах организации педагогической практики можно сочетать наставничество и обучающихся, и молодых специалистов, только приступивших к работе (производственной практике).

Образовательные педагогические ресурсы (nsportal.ru, infourok.ru, pedsovet.org и др.) содержат множественные примеры организации наставничества в образовательных организациях, которые дают представление о важности и актуальности проведения данной работы для молодых специалистов.

Как известно, А. С. Макаренко уделял большое внимание работе с молодыми педагогами. По его мнению, без обучения у старших педагогов, без учета их опыта даже при наличии образования и таланта нельзя стать хорошим учителем. Он считал, что наставник готовит себе замену на гражданском и духовном поприще³.

В. А. Сухомлинский выступал за коллективное воздействие на ребенка, и для этого требуется сплоченность педагогического коллектива. Исходя из этого, молодого педагога, пришедшего в школу, необходимо познакомить с традициями, укладом, особенностями данной образовательной организации [15].

Ш. А. Амонашвили — педагог-новатор, автор гуманной педагогики и педагогики сотрудничества. В своих публичных выступлениях перед педагогами он неоднократно подчеркивал необходимость молодому учителю учиться у своих более опытных коллег. Отмечал также настоятельную потребность в транслировании своего опыта. Ш. А. Амонашвили не использовал термин «наставничество», но обращал внимание на необходимость введения молодого учителя в школьную жизнь.

Наставничество выходит за рамки традиционного формального обучения, оно реализуется на личностном уровне, личном примере, которые демонстрирует наставник не специально, а в повседневной работе. Причем здесь важна не только профессиональная парадигма, но и примеры гражданской позиции и активности. Не менее важным вопросом является коммуникативная сторона взаимодействия обучающегося и наставника, так же как и молодого специалиста и наставника. Об этом писала в своем исследовании О. Б. Сапожникова, которая провела сравнительный анализ коммуникативных способностей у действующих педагогов дошкольных образовательных организаций и обучающихся. В исследовании выделены причины, мешающие успешной

³ Макаренко А. С. Книга для родителей // Азбука веры. URL: <https://azbyka.ru/deti/kniga-dlya-roditelej-makarenko> (дата обращения: 29.07.2022).

коммуникации обучающихся, среди которых отмечается эмоциональная депривация, различные социальные изменения и т. д. [14]. Наставничество может нивелировать эти дефициты в коммуникативном взаимодействии как обучающегося, так и молодого специалиста.

В вопросе организации педагогической практики следует относиться к этому именно как к наставничеству. Ведь приходя в образовательное учреждение, студенты сталкиваются подчас с теми же проблемами, что и молодые специалисты.

В наставничестве выделяется три участника: администрация, наставник, подопечный, которые отличаются и задачами, и ролями в педагогическом процессе. Для успешной организации наставничества необходимо активное взаимодействие всех участников на всех этапах взаимодействия.

На подготовительном (иногда на адаптационном) этапе администрации и педагогам необходимо ознакомиться с правовой документацией, касающейся организации педагогической практики в соответствии с новым поколением федеральных государственных образовательных стандартов СПО⁴ и с приказом Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2013 г. № 291 «Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования»⁵, а также с планом предстоящей практики. Администрация определяет круг педагогов, которым предлагается стать наставниками студентов. Некоторые образовательные организации, представляющие свой опыт на образовательных порталах⁶, обозначают даже должностную инструкцию наставника, разработанную в организации. Здесь стоит обозначить, что данная роль может быть обязательной или желательной. Конечно, наиболее эффективно наставничество осуществляется по взаимному желанию.

В самом начале практического (по некоторым источникам, основного) этапа представители администрации должны не только обеспечить оформление взаимодействия образовательных организаций, но и подобрать персоналии наставников или кураторов. На первых порах наставничество носит обязательный характер, однако с приобретением опыта, после нескольких посещений, а особенно для преддипломной практики вполне допустим выбор наставника

⁴ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование // Приказ Минобрнауки России от 27.10.2014 № 1351 (ред. от 13.07.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.11.2014 № 34898) // КонсультантПлюс. URL: https://igtk.ru/images/doc/prikaz-fgos-1351-27102014_red-13072021.pdf (дата обращения: 29.07.2022).

⁵ Гарант. URL: <http://base.garant.ru/70399594> (дата обращения: 30.07.2022).

⁶ Молчанова И. А. Опыт работы по организации наставничества воспитателя в ДОУ // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2022/02/21/opyt-raboty-po-organizatsii-nastavnichestva-vospitatelya-v-dou> (дата обращения: 29.07.2022).

со стороны студента. Некоторые педагоги на образовательных форумах обращают внимание на желательность учета личностных качеств участников. Этого можно достичь при участии психолога образовательной организации. Учитывая возраст обучающихся, администрация должна познакомить их с образовательным учреждением, коллективом, основными локациями и правилами организации работы и поведения. Далее представители администрации вместе с наставниками стараются включить студентов в жизнь образовательной организации, группы или класса с учетом их возможностей и пожеланий. Это и обращение за помощью, и участие в актуальных мероприятиях. Первоначально такое взаимодействие носит, как правило, эмоциональный характер, но позволяет воздействовать на чувства обучающихся, показать наиболее яркую, насыщенную сторону педагогической деятельности.

В ходе производственной практики важно добиться совместной деятельности наставника и студента. Педагогу следует отказаться от решения вопросов и проблем за студента, от равнодушия, показать свою заинтересованность в успехе. Тем более что большинство источников, представивших свой успешный опыт организации наставничества в образовании, говорит не только о профессиональном, но и о личностном росте. При организации педагогической практики критерии оценивания эффективности работы наставника несколько иные. Образовательная организация и наставник далеко не всегда могут наблюдать динамику профессионального и личностного роста в силу смены образовательных учреждений для базы практики.

В любом случае важно научить обучающихся умению анализировать свою деятельность [1]. Для этого можно предложить отмечать свои успехи и трудности. Основой может служить аттестационный лист, где выделенные умения анализируются с точки зрения наличия трудностей.

В таблице 1 приведен пример аттестационного листа по производственной практике ПП.02.02 «Летняя педагогическая» (ПМ.02) по специальности 44.02.04 «Специальное дошкольное образование», в котором выделены отдельные виды деятельности и степени овладения ими.

Таблица 1

Профессиональные компетенции (код, название)	Освоено	Конспект (К)	Организация (О)	Умения (У) + / –		
				К	О	У
ПК 2.2. Организовывать игровую и продуктивную деятельность:						
рисование						
лепка						
аппликация						
конструирование						
посильный труд и самообслуживание						
общение детей раннего и дошкольного возраста						

В аттестационном листе предполагается обращать внимание на трудности или отсутствие таковых при создании конспекта, в организации мероприятия, а также на наличие/отсутствие практического умения — владение той или иной продуктивной техникой, умение обращаться с той или иной аппаратурой и т. д.

Избегая обозначений несостоятельности, можно предлагать подопечным на основе самоанализа или самоощущения определить, где и какая помощь им требуется. В отличие от молодых специалистов, практиканты, учитывая возрастные особенности, не всегда готовы и/или могут самостоятельно определить проблему.

Таким образом, совместив усилия преподавателей и наставников из образовательной организации, на базе которой организуется производственная педагогическая практика, можно более эффективно подготовить молодого специалиста к производственной деятельности.

Список источников

1. Бермус, А. Г. Практическая педагогика: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2020. 128 с.
2. Богданова, Т. Г. Основы специальной педагогики и специальной психологии // Сурдопсихология: учебник для СПО. М.: Юрайт, 2019. 236 с.
3. Воробьева, Н. А. Трансформация подходов к подготовке педагогов на уровне среднего профессионального образования // Вестник МГПУ. Серия: Современный колледж. 2022. № 1 (1). С. 8–18.
4. Индивидуальная программа развития и система наставничества как инструменты наращивания профессиональных компетенций педагогов // РАНХиГС. URL: <https://firo.ranepa.ru/nauka/nauchnye-tsentry/tsentr-sotsializatsii-i-personalizatsii-obrazovaniya-detej/uspeshniy-pedagog-kachestvennoye-obrazovaniye/991-individualnaya-programma-razvitiya-i-sistema-nastavnichestva-kak-instrumenty-narashchivaniya-professionalnykh-kompetentsij-pedagogov> (дата обращения: 29.07.2022).
5. Ичетовкина, Н. М. Идеи К. Д. Ушинского в исследовании феномена классного наставничества в отечественной дореволюционной гимназии // Образование и воспитание. 2015. № 5 (5). С. 12–14.
6. Лидхем, М., Парслоу, Э. Коучинг и наставничество. Практические методы обучения и развития. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Библос, 2020. 410 с.
7. Макаренко, А. С. Книга для родителей // Азбука веры. URL: <https://azbyka.ru/deti/kniga-dlya-roditelej-makarenko> (дата обращения: 29.07.2022).
8. Молчанова, И. А. Опыт работы по организации наставничества воспитателя в ДОУ // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2022/02/21/opyt-raboty-po-organizatsii-nastavnichestva-vospitatelya-v-dou> (дата обращения: 29.07.2022).
9. Мифы народов мира / под ред. С. А. Токарева. М.: Советская энциклопедия, 1992. Т. 2. 720 с.
10. Наставничество. Дань моде или реальная необходимость? // Преемственность в образовании. URL: <http://journal.preemstvennost.ru/arkhiv/31-2012-god/2112012/tekhnologii-ot-detskogo-sada-do-vuza/243-nastavnichestvo-dan-mode-ili-realnaya-neobkhodimost> (дата обращения: 30.07.2022).

11. Национальная программа «Образование» // Система управления государством. URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (дата обращения: 30.07.2022).
12. Приказ Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2013 г. № 291 «Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования» // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/70399594> (дата обращения: 30.07.2022).
13. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207010040> (дата обращения: 30.07.2022).
14. Сапожникова, О. Б. Вопросы коммуникативных способностей в системе подготовки педагогических работников в системе среднего профессионального образования // Вестник МГПУ. Серия: Современный колледж. 2022. № 2 (2). С. 57–68.
15. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина. М.: Прогресс, 1987. 382 с.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование // Приказ Минобрнауки России от 27 октября 2014 г. № 1351 (ред. от 13 июля 2021 г.) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование» (Зарегистрировано в Минюсте России 24 ноября 2014 г. № 34898) // КонсультантПлюс. URL: https://igtk.ru/images/doc/prikaz-fgos-1351-27102014_red-13072021.pdf (дата обращения: 29.07.2022).

References

1. Bermus, A. G. (2020). *Practical pedagogy*. Study guide. Moscow: Yurayt. 128 p. (In Russ.).
2. Bogdanova, T. G. (2019). *Fundamentals of special pedagogy and special psychology. Surdopsihologiya*. Textbook for secondary vocational education. Moscow: Yurayt. 236 p. (In Russ.).
3. Vorobyeva, N. A. (2022). Transformation of approaches to teacher training at the level of secondary vocational education. *MCU Journal of Modern College*, 1(1), 8–18. (In Russ.).
4. RANHiGS (2022, July 7). Individual development program and mentoring system as tools for building professional competencies of teachers. (In Russ.). Retrieved July 7, 2022 from <https://firo.ranepa.ru/nauka/nauchnye-tsentry/tsentr-sotsializatsii-i-personalizatsii-obrazovaniya-detej/uspeshniy-pedagog-kachestvennoye-obrazovaniye/991-individualnaya-programma-razvitiya-i-sistema-nastavnichestva-kak-instrumenty-narashchivaniya-professionalnykh-kompetentsij-pedagogov>
5. Ichetovkina, N. M. (2015). K. D. Ushinsky's ideas in the study of the phenomenon of classroom mentoring in the Russian pre-revolutionary gymnasium. *Education and upbringing*, 5(5), 12–14. (In Russ.).
6. Lidham, M., & Parslow, E. (2020). *Coaching and mentoring. Practical methods of training and development* (3rd ed., revised and expanded). Moscow: Byblos. 410 p. (In Russ.).

7. Makarenko, A. S. (2022, July 7). Book for parents. *The Abc of Faith*. (In Russ.). Retrieved July 7, 2022 from <https://azbyka.ru/deti/kniga-dlya-roditelej-makarenko>
8. Molchanova, I. A. (2022, July 29). Work experience in the organization of mentoring of a teacher in a preschool institution. *Educational Social Network nsportal.ru*. (In Russ.). Retrieved July 29, 2022 from <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2022/02/21/opyt-raboty-po-organizatsii-nastavnichestva-vospitatelya-v-dou>
9. Tokarev, S. A. (Ed.) (1992). *Myths of the peoples of the world*. Moscow: Soviet Encyclopedia. Vol. 2. 720 p. (In Russ.).
10. *Continuity in education* (2022, July 30). Mentoring. A fashion tribute or a real necessity? (In Russ.). Retrieved July 30, 2022 from <http://journal.preemstvennost.ru/arkhiv/31-2012-god/2112012/tekhnologii-ot-detskogo-sada-do-vuza/243-nastavnichestvo-dan-mode-ili-realnaya-neobkhodimost>
11. *State management system* (2022, July 30). National Program «Education». (In Russ.). Retrieved July 30, 2022 from <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie>
12. *Guarantor* (2022, July 30). Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 291 dated 2013, April 18 «On approval of the Regulations on the practice of students mastering the basic professional educational programs of secondary vocational education». (In Russ.). Retrieved July 30, 2022 from <http://base.garant.ru/70399594>
13. *Official Internet portal of legal information* (2022, July 30). Decree of the Government of the Russian Federation dated 2022, June 24 No. 1688-r «On approval of the Concept of teacher training for the education system for the period up to 2030». (In Russ.). Retrieved July 30, 2022 from <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207010040>
14. Sapozhnikova, O. B. (2022). Issues of communicative abilities in the system of training teachers in the system of secondary vocational education. *MCU Journal of Modern College*, 2 (2), 57–68. (In Russ.).
15. Sukhomlinsky, V. A. (1987). *The birth of a citizen*. Moscow: Progress. 382 p. (In Russ.).
16. *ConsultantPlus* (2022, July 29). Federal State educational standard of secondary vocational education in the specialty 44.02.01 Preschool education. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 2014, October 27 No. 1351 (ed. dated 2021, July 13) «On approval of the Federal state educational standard of secondary vocational education in the specialty 44.02.01 Preschool education» (Registered with the Ministry of Justice of Russia on 2014, November 24 No. 34898). (In Russ.). Retrieved July 29, 2022 from https://igtk.ru/images/doc/prikaz-fgos-1351-27102014_red-13072021.pdf

УДК 377

DOI: 10.25688/2782-6597.2022.4.4.4

Н. Н. Рудь⁽¹⁾, А. О. Якушева⁽²⁾

⁽¹⁾ Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация
E-mail: rudnn@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-7475-5401

⁽²⁾ Школа № 1357 «На Братиславской»,
Москва, Российская Федерация
E-mail: yakushevaao@yandex.ru

Особенности прохождения педагогической практики студентами СПО в инклюзивном классе

Аннотация. В статье рассматривается ряд вопросов о прохождении педагогической практики студентами среднего профессионального образования на базе образовательных организаций, реализующих практику инклюзивного образования. Раскрываются условия и комплекс мер для успешной реализации задач педагогической практики, условия готовности студентов СПО к прохождению практики, возможные точки роста; анализируются материалы исследования по выделению особенностей прохождения педагогической практики студентами СПО в инклюзивном классе. Выделяется вектор актуальных проблем при прохождении педагогических практик.

Цель статьи заключается в актуализации положений и акцентуации значимых особенностей во взаимодействии студентов во время прохождения практики с обучающимися, в том числе с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности, а также в оценке степени понимания студентами СПО особенностей прохождения педагогической практики в инклюзивном классе.

Методология и методы. В работе отражен практико-ориентированный подход к процессу прохождения практики студентами. Также частично рассматривается вопрос понимания студентами актуальности применения индивидуального и дифференцированного подходов к обучающимся инклюзивных классов.

В исследовании приняли участие студенты 2–4-х курсов направления специальности «Коррекционная педагогика в начальной школе».

Основные результаты исследования. Обобщенный материал исследования лег в основу аналитической справки по СПО и был использован при подготовке материала по коррекции плана производственной практики направления специальности «Коррекционная педагогика начального образования», а также при изменении условий взаимодействия с базами практик, реализующих инклюзивное образование.

Научная новизна. В работе рассмотрены вопросы понимания специфики прохождения педагогической практики в инклюзивном классе студентами 3–4-х курсов направления специальности «Преподавание в начальных классах» и «Коррекционная педагогика начального образования». Выделен ряд проблем, с которыми сталкиваются студенты в образовательных организациях баз практики.

Сформулированы предложения по коррекции содержания практических практик исходя из запросов студентов.

Прагматическая значимость исследования заключается в возможности использовать данный материал для выявления общих тенденций организации педагогической практики в образовательных организациях, реализующих инклюзивное обучение, а также для учета образовательных потребностей студентов СПО.

Ключевые слова: педагогическая практика; профессиональные компетенции; инклюзивное образование; практико-ориентированное обучение; научно-методическое сопровождение; условия готовности к прохождению практики; вектор актуальных проблем видов педагогических практик.

N. N. Rud⁽¹⁾, A. O. Yakusheva⁽²⁾

(1) Moscow City University,
Moscow, Russian Federation
E-mail: rudnn@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-7475-5401

(2) School No. 1357 «On Bratislava»,
Moscow, Russian Federation
E-mail: yakushevaa@yandex.ru

Peculiarities of pedagogical practice by SVE students in an inclusive class

Abstract. The article deals with a number of questions about the passage of pedagogical practice by students of secondary vocational education on the basis of educational organizations implementing the practice of inclusive education, reveals the conditions and a set of measures for the successful implementation of the tasks of pedagogical practice, the conditions of readiness of students of vocational education for practical training, possible points of growth, analyzes research materials on highlighting the features of the passage of pedagogical practice by students of vocational education in inclusive class. The vector of actual problems during the passage of pedagogical practices is highlighted.

The purpose of the article is to update the provisions and accentuate significant features in the interaction of students during the internship with students, including students with special educational needs, as well as to assess the degree of understanding by students of the vocational school of the peculiarities of passing pedagogical practice in an inclusive classroom. Methodology and methods.

The methodology. The paper reflects a practice-oriented approach to the process of internship by students. The issue of students' understanding of the relevance of the application of individual and differentiated approaches to students of inclusive classes is also partially considered.

The study involved students of 2–4 courses of the specialty «Correctional pedagogy in primary school».

The main results of the study. The generalized research material formed the basis of an analytical reference on the SPO and the preparation of material on the correction of the plan of industrial practice in the specialty «Correctional pedagogy of primary education», as well

as changes in the conditions of interaction with the bases of practices implementing inclusive education.

Scientific novelty. The paper considers the issues of understanding the specifics of passing pedagogical practice in an inclusive classroom by students of 3–4 courses of the specialty «Teaching in primary classe» and «Correctional pedagogy of primary education». A number of problems faced by students in educational organizations of practice bases are highlighted.

The proposals for the correction of the content of practical practices based on the requests of students are formulated.

The pragmatic significance of the study lies in the possibility of using this material to generalize the general trends in the organization of pedagogical practice in educational organizations implementing inclusive education, as well as to take into account the educational needs of students of secondary vocational education.

Keywords: pedagogical practice; professional competencies; inclusive education; practice-oriented training; scientific and methodological support; conditions of readiness for practical training; vector of actual problems of types of pedagogical practices.

Ум заключается не только в знании, но и в умении применять знания на практике.

Аристотель

Как часто владение теоретическими знаниями не дает быть полноценным профессионалом своего дела без практики. И не случайно, имея только практический опыт, вы делаете большое продвижение вперед в своей профессиональной карьере и в желании обладать знаниями, которых вам не хватило в реализации практической деятельности.

Мы не случайно выбрали тему исследования, которая во все времена в педагогическом образовании остается актуальной и значимой, — организация и особенности педагогической практики студентов среднего профессионального образования.

С принятием в России принципов Саламанского конгресса 1994 г. и включением в образовательные учреждения инклюзивного обучения, согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», предоставляющему возможность получения на равных правах образования для всех категорий детей, изучение в специальности обучения студентов СПО «Коррекционная педагогика в начальном образовании» особенностей организации инклюзивного образования акцентирует особое внимание на развитии специальных профессиональных компетенций работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, и выстраивании деликатного взаимодействия с законными представителями детей, имеющих особые образовательные потребности.

Современная система образования претерпевает стремительные и многочисленные изменения, связанные с социально-экономическими особенностями

развития нашего общества, и качественная подготовка компетентных педагогов является наиважнейшей задачей. В этом вопросе педагогическая практика студентов занимает ключевую позицию в подготовке будущих учителей и является значимой частью образовательного процесса, предназначена для закрепления теоретических знаний и углубления практических умений, получаемых в процессе профессионального образования, служит этапом формирования первоначальных общепрофессиональных компетенций и становления профессиональных компетенций.

В системе образования XXI в. место практической деятельности студентов, отражающей освоение профессиональных компетенций, определено как системообразующий элемент профессионального модуля, где практика является его частью, а также производственная практика представляется частью изучаемой дисциплины, и практика может выступать как самостоятельный модуль, включающий в себя комбинацию профессиональных компетенций, которые необходимо продемонстрировать во время ее прохождения.

В процессе прохождения практики приобретается личный опыт работы в условиях современной школы, создаются необходимые условия для деятельностного подхода к педагогическому труду и рефлексивного анализа собственной деятельности, а также формируются профессиональные компетенции учителя начальных классов и классов со специальными условиями обучения.

Существуют различные понятия педагогической практики. Рассмотрим некоторые из них.

Само понятие «практика» в рассмотрении с точки зрения педагогики трактуется в энциклопедическом словаре как часть учебного процесса по применению усвоения теоретических знаний.

Педагогическая практика в словаре рассматривается как «организационная форма обучения, имеющая своей целью научить студентов творчески применять в педагогической деятельности научно-теоретические знания и практические навыки, применять при изучении педагогики, психологии, частных методик и специальных дисциплин, а также способствовать развитию у будущих учителей интереса к научно-исследовательской работе в области педагогических наук» [1, с. 198].

Педагогическая практика проводится в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности педагога [8].

Многие исследователи отмечают, что в процессе педагогической практики студенты в полной мере могут принять и осмыслить закономерности, принципы, подходы к обучению и воспитанию детей. Направленность любой педагогической практики призвана помочь студентам закрепить теоретические знания и приобрести опыт взаимодействия с детским коллективом, педагогическим сообществом, администрацией образовательных организаций различных типов и уровней (образовательные школы, гимназии, лицеи, образовательные

комплексы, колледжи, специальные образовательные учреждения, образовательные организации дополнительного образования).

В свою очередь, педагогическая практика для студента СПО является формой подготовки к исследовательской деятельности, подготавливающей плацдарм для написания дипломного проекта, а также может выступать как средство подготовки будущего учителя к инновационной педагогической деятельности.

Чтобы выделить особенности прохождения педагогической практики студентами СПО, обратимся к историческим аспектам ее организации.

Рассматривая историю организации и введения педагогической практики в обучении студентов среднего профессионального образования как обязательного компонента педагогической деятельности по любому направлению педагогического образования, отметим, что интерес к практической подготовке был освещен в работах известных педагогов: Ю. К. Бабанского, П. П. Блонского, В. П. Каптерева, Н. К. Крупской, Л. Е. Оболенского, М. Н. Скаткина, Н. Ф. Талызиной и др. В этих трудах рассматриваются вопросы совершенствования содержательной и организационной части обучения [3; 4].

В исследованиях Е. Н. Белозерцевой, В. К. Розова, В. А. Сластенина отражены вопросы изучения содержания и структуры педагогической практики, развития профессиональных качеств будущего учителя [7].

В свое время А. Н. Волковский и С. Н. Полянский в своих трудах отмечали необходимость обязательного включения и изменения содержательной стороны педагогической практики в педагогических вузах.

Современные исследователи педагогической практики представлены работами Е. И. Рогова, Н. Ф. Талызиной, А. В. Хуторского, Г. Г. Солодова и др. [4].

Педагогическая практика в системе среднего профессионального образования осуществляется в соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: Положением о практической подготовке обучающихся № 885/390 от 5 августа 2020 г.; Рекомендациями по профессиональной практике студентов по специальностям среднего педагогического образования (письмо Минобрнауки России от 3 марта 2003 г. № 18-51-210 ин\18-28); основывается на требованиях федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.05 «Коррекционная педагогика в начальном образовании» (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 183 от 13 марта 2018 г.); Типовой инструкции по организации и проведению педагогической практики студентов; Уставе организации, реализующей среднее профессиональное образование; Положении о базовых образовательных организациях; примерных программах педагогической практики, рекомендованных образовательной организацией среднего профессионального образования; программах различных видов практики, разработанных образовательными организациями СПО, и другими действующими нормативными документами.

Педагогическая практика студента СПО направлена на практическую подготовку к осуществлению трудовых функций учителя начальных классов в специальном образовании и классного руководителя, к организации системы учебно-воспитательной работы с обучающимися в образовательной организации, реализующей в том числе и инклюзивное образование.

В условиях естественного педагогического процесса практика способствует реализации немаловажного компонента педагогической деятельности — формированию методической рефлексии, когда для студента предметом анализа становятся средства и методы собственной педагогической деятельности, процесс формирования и принятия практических решений [5].

С точки зрения компонентов реализации педагогической практики можно выделить следующие уровни:

- *мотивационный*, отражающий ориентацию студента на собственный процесс профессионального образования и дающий понимание значимости для студента педагогической практики;
- *когнитивный*, отражающий знаниевый компонент освоения профессиональных навыков и имеющегося практического опыта;
- *контрольно-оценочный*, дающий возможность каждому студенту по оценке собственной практической деятельности выстроить профессиональную траекторию своего будущего в педагогической области.

Каждый из уровней лежит в основе реализации задач педагогической практики:

- формирование основных профессионально-педагогических умений и навыков на основе знаний, полученных при изучении дисциплин в СПО;
- ознакомление студентов с системой организации и содержания работы в школе;
- овладение приемами воспитания и обучения детей, в том числе детей с особыми образовательными потребностями;
- получение практического педагогического опыта педагогов;
- ознакомление студентов СПО с современными и актуальными технологиями и методиками для успешной реализации ООП и АООП с учетом ФГОС;
- развитие профессиональных компетенций студента.

В Российской Федерации до 2025 г. поставлены масштабные цели, которые нашли свое отражение в Национальной доктрине образования и решение которых возможно только через практико-ориентированную деятельность, — повышение научно-методического потенциала образовательных учреждений, повышение качества подготовки специалистов.

Практико-ориентированность обучения является приоритетным фактором в образовании студентов СПО педагогической специальности. Ценность педагогической производственной практики заключается в возможности своего принятия роли учителя, в становлении, развитии и проявлении профессиональных компетенций, формируемых в процессе теоретического обучения.

Для реализации практико-ориентированности обучения, в том числе и при прохождении практики в инклюзивных классах, необходимы условия, при которых студенты смогут не только реализовать план педагогической практики, но и включиться в команду специалистов, реализующих инклюзивную практику, тем самым осуществить обмен информацией в решении проблемных педагогических ситуаций, провести совместные учебные и внеучебные мероприятия с детьми, родителями. Кроме того, создание и реализация условий для прохождения производственной педагогической практики будут способствовать развитию психолого-педагогической компетентности студентов, связанной не только с овладением новыми и специальными знаниями, но и с возможностью отвечать за результаты своей педагогической деятельности.

При этом условия готовности студентов к педагогической практике в инклюзивном образовании можно рассматривать с трех системообразующих позиций:

- *организационных*, направленных на создание временных и пространственных границ взаимодействия, оказание помощи в структурировании педагогической деятельности по реализации инклюзивной практики;
- *методических*, отражающих включение в профессиональное сообщество педагогов и специалистов, реализующих инклюзивную практику в образовательных учреждениях;
- *психологических*, служащих для определения индивидуального педагогического стиля педагога, реализующего инклюзивную практику.

Несмотря на то что указанные выше условия имеют место в реализации образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику, тем не менее до сих пор отмечается профессиональная неготовность молодых кадров, а тем более студентов, проходящих производственную практику, к системе включенного образования, ориентированного на образовательные потребности и индивидуальные особенности разных детей.

Каковы же особенности прохождения практики студентами СПО в инклюзивном классе?

Для студентов начало педагогической практики сопровождается высоким эмоциональным напряжением, требующим мобилизации всех внутренних ресурсов. В связи с этим научно-методическое сопровождение студента является актуальным звеном в развитии его профессиональной деятельности, которое включает в себя «комплекс взаимосвязанных действий и мер по оказанию помощи педагогу в его профессиональном развитии и становлении его педагогической деятельности» [2, с. 50]:

1. Работа со специалистами, включенными в психолого-педагогический консилиум.
2. Включенность в разработку программ индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ и адаптированной образовательной программы обучения и воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями.

3. Консультации по индивидуальным физиологическим и психологическим особенностям конкретного ребенка.

4. Совместная разработка учебно-методических материалов (например, дифференцированных заданий по предмету с учетом особых образовательных потребностей ребенка) [10].

Рассматривая тенденции изменений прохождения педагогической практики и собственно становления нового современного педагога, можно отметить, что особенность определяется отсутствием или наличием у студентов таких важных профессиональных качеств, как:

- педагогическая наблюдательность, способствующая выявлению потребностей ребенка и его проблем, которые мешают ему их реализовать;
- педагогический оптимизм, помогающий увидеть сильные стороны ребенка и возможность использовать их в образовательной деятельности;
- педагогическая ответственность, способствующая проявлению индивидуальности ребенка;
- педагогическая настойчивость, помогающая отстаивать интересы ребенка в различных жизненных ситуациях.

Именно понимание вопроса, с чем приходит студент нового времени в образовательную организацию к работодателю, и его мотивация в получении адекватных практических уроков в профессиональной деятельности ложатся в основу проведения многих педагогических и психологических исследований, в том числе и нашего — по изучению особенностей, потребностей студентов при прохождении производственной практики в условиях инклюзивного класса [6; 9].

В изменяющихся современных условиях исследование такого рода явилось актуальным и было направлено на определение ряда проблем, с которыми сталкиваются на базах практик студенты, с тем чтобы наметить новые векторы организации практики и взаимодействия с базами практик.

В исследовании приняли участие 157 студентов 2–3-х (4-х) курсов, обучающихся по специальности «Коррекционная педагогика в начальном образовании» на базе 9-х и 11-х классов, проходивших практику ПП 01 «Пробные уроки в школе» и ПП 02 «Внеурочная деятельность».

Для проведения исследования были разработаны опросные листы на платформе Google, состоящие из 15 актуальных для нашего исследования вопросов.

Исследование направлено на самостоятельное выделение студентами обучающихся с трудностями в обучении в классе, где проходила практика; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и подтверждение предположения о статусе обучающегося у учителя; на выявление условий взаимодействия с данными обучающимися в классе; на возможность получения рекомендаций от учителя по данным ученикам.

Нас также интересовала объективная, собственная оценка студентами теоретических знаний о специфике нарушений детей с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в классе, и возможности применения к ним

и, собственно, применение дифференцированного индивидуального подхода в ходе урочной и внеурочной деятельности.

Ряд вопросов включал в себя получение информации о теоретических знаниях и практическом использовании методического инструментария для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья во время прохождения производственной практики.

Также нами был целенаправленно включен вопрос сопоставительного (сравнительного) характера об использовании индивидуального подхода к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в урочной и внеурочной видах деятельности.

Отдельно уделили внимание рассмотрению теоретического аспекта в понимании студентами различия между методическими и практическими составляющими адаптированной общеобразовательной программы и обычной общеобразовательной программы.

Очень важно было для нас получить результаты на открытый вопрос о том, как представляют себе свою педагогическую практику студенты в условиях инклюзивного класса и какая она должна быть.

Данный вопрос призван внести коррективы в учебный план по дисциплинам общепрофессионального и профессионального модуля, предоставив возможность включения ряда учебных программ в вариативный модуль, которые расширяют теоретические и практические знания, профессиональную компетенцию студентов специальности «Коррекционная педагогика в начальном образовании» и ведут к пониманию важности применения индивидуального и дифференцированного подходов в использовании современных образовательных технологий в инклюзивном образовании.

Рассмотрим полученные результаты. Из 157 студентов, участников опроса, 43 % респондентов заявили, что в закрепленном за ними классе прохождения практики обучались дети с ограниченными возможностями здоровья. При этом в 1-м классе с заключением Центральной психолого-медико-педагогической комиссии (ЦМПМК) заявлено 3 %, остальные 6 % отметили, что хотя с официальными заключениями об ОВЗ обучающихся и не было, но сам учитель и студенты отмечали трудности при обучении у некоторых первоклассников. Основным показателем обучающихся с ОВЗ студенты отметили в 2–3-х классах, где они проходили педагогическую практику.

В своих ответах они выделяли, что понимают специфику трудностей обучающихся с ОВЗ и причины их неуспешности. Более 47 % респондентов ответили, что по рекомендациям учителя они учитывали сложности таких обучающихся в классе и более осознанно подходили к организации и проведению пробных уроков и внеурочной деятельности, давая дифференцированные задания, создавали ситуацию для успешности таких обучающихся. Тем не менее среди студентов отмечено и отсутствие у учителя во время проведения своих уроков и внеклассных занятий желания включать таких детей в работу

всего класса или давать индивидуальные, дифференцированные задания, и таких учителей, не готовых работать с особыми обучающимися, по мнению респондентов, 34 %.

Рассматривая позицию студентов о готовности в педагогической практике к взаимодействию с обучающимися, имеющими ОВЗ, 23 % респондентов отметили, что не готовы к прохождению практики в инклюзивном или интегрированном классе; 18 % — отметили, что не совсем уверены в своей готовности («боюсь сделать что-то не так», «не совсем хватает знаний для выстраивания взаимодействия с особенными учащимися»); 59 % респондентов уверенно заявили о своей готовности и о достаточном уровне осведомленности по данному вопросу.

Неоднозначно ответили студенты о проявлении собственного интереса к обучающимся, которые имеют статус ОВЗ, или к учащимся, имеющим значительные трудности в обучении и требующим направление на ЦМППК. Большая часть — 87 % — не интересовались статусом учащихся такой категории, следовательно, при прохождении практики не применялся студентами к таким учащимся индивидуально-личностный и дифференцированный подходы. Такой высокий показатель свидетельствует о непонимании роли учителя в учебной и общественной жизни особенных детей.

При участии в различных видах практики меньше половины студентов смогли определиться с ситуацией, какого рода деятельность, при которой применение индивидуального подхода к особенным детям и его реализация легко давалась бы студентам, отмечалась ими как индивидуальный вид работы, репетиторство и в воспитательной работе, и во внеурочной деятельности. Так, 3 % респондентов из числа студентов 3-го курса вообще не представляют, как его применять в классе, где есть дети с особыми образовательными потребностями, они предполагают, например, следующие действия: «останусь с ним на индивидуальную работу после уроков, чтобы не отставал и усвоил программу».

Прохождение практики в инклюзивном классе как профессионально значимый аспект в практической деятельности отметили 87 % респондентов — студентов 4-го курса, и 78 % — студентов 3-го курса.

В качестве предложений по изменению баз практики в открытых вопросах студентами отмечено желание «находиться в реальности и учить так, как происходит действительно в школе, особенно в специальной школе-интернате». В качестве предложений по изменению содержания теоретических дисциплин студентами отмечается желание прослушать элективные курсы по методикам, «больше уделять времени практическому навыку ведения урока, проверке тетрадей, формированию конспектов и технологических карт уроков, работе с современными образовательными платформами». Также студентами подчеркивается необходимость в «углубленных парах (по желанию) по наработке навыков общения и обучения детей с той нозологией, которая интересна обучающимся».

При оценивании значимости педагогической практики по мере получения профессиональных знаний и участия в практической деятельности в образовательных организациях меняется отношение студентов к подготовке, реализации плана практической деятельности. Так, если на 2-м курсе 60 % респондентов определяют педагогическую практику как старт в будущую профессию, то к концу обучения на 3–4-м курсах уже 73 % опрошенных понимают, что именно практика дает ощущение уверенности в правильности выбора своего профессионального пути.

Прохождение педагогической практики изменяет понимание значимости и уровней овладения профессиональными компетенциями от 54 % на 2-м курсе до 83 % на 3–4-м курсах.

По мнению студентов, чтобы включиться в инклюзивную практику, необходимо «начиная с 1-го курса посещать практику просмотра реальных уроков в школе»; «иметь возможность наблюдать за процессом проведения уроков в классе, процессом использования дидактического материала, работы учащихся в тетрадях»; «четкое понимание требований и цели прохождения данного вида практики и условий его реализации».

На основе полученных данных проведенного онлайн-опроса выделены векторы общих проблем, встречаемых на пути прохождения студентами педагогической практики:

- содержание практики практически не связано с актуальными задачами направления развития системы образования, а также с профессиональным стандартом «Педагог»;
- программы практик общие, неконкретные и не являются отчуждаемыми продуктами;
- отсутствие непрерывной связи студентов с будущей профессиональной средой;
- необоснованное разнообразие видов практик по содержанию, объему и месту в разных основных профессиональных образовательных программах (ОПОП);
- непрозрачная система оценивания результатов практик;
- отсутствие эффективной модели управления практикой.

Решение обозначенных проблем прохождения педагогической практики видится в ее практико-ориентированном характере и традиционном создании условий для актуальных инновационных идей, реализуемых в системе образования, которые должны носить мотивационный характер и ориентировать студентов на дальнейшее развитие своих профессиональных компетенций. Помимо этого, следует учитывать, что в условиях инклюзивной деятельности студентам СПО нужно целенаправленно помогать, создавая необходимые организационные, научно-методические и мотивационные векторы, способствующие их профессиональному росту и более комфортной адаптации в условиях профессиональной инклюзивной деятельности.

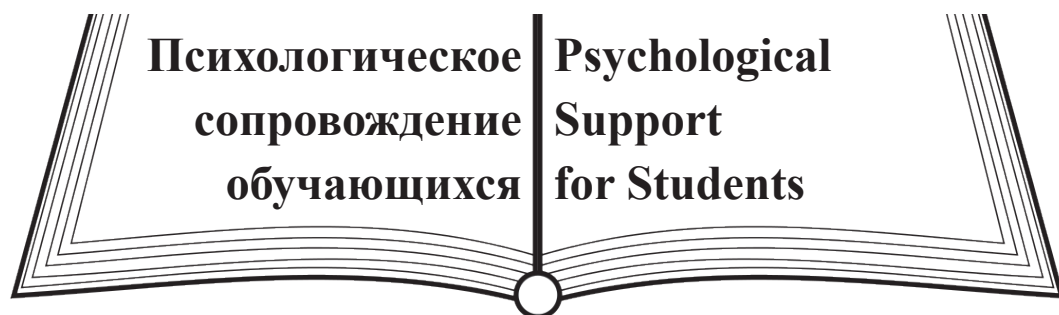
Список источников

1. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бобровникова, Е. Р., Фоменко, С. Л. Научно-методическое сопровождение деятельности современного учителя // Педагогическое образование в России. 2014. № 2. С. 49–53.
3. Блонский, П. П. Задачи и методы народной школы // Вестник воспитания. 1916. № 1. С. 1–36.
4. Васильева, З. И. Педагогическая практика — важнейшее звено в системе подготовки учителя // Советская педагогика. 1982. № 1. С. 63–67.
5. Жуйкова, Т. П. Формирование профессиональной направленности у студентов педагогического колледжа средствами педагогической практики // Молодой ученый. 2013. № 9 (56). С. 365–368.
6. Кирсанова, В. Г. Технология развития мотивации педагога к изменению педагогических практик // Конференциум АСОУ: сб. науч. трудов и материалов науч.-практ. конф. 2016. № 3. С. 478–485.
7. Педагогическая практика в начальной школе: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, Л. В. Борикина, Н. И. Бостанджиева [и др.]; под ред. Г. М. Коджаспировой, Л. В. Бориковой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2000. 272 с.
8. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. Г. Панов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993–1999. 607 с.
9. Рудь, Н. Н. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ в образовательном процессе среднего профессионального образования // К. Д. Ушинский и национальное образование. Исторические уроки, идеи и современность: сб. материалов участников XXVI Межрегиональных пед. чтений, посвящ. великому русскому педагогу К. Д. Ушинскому (30 марта 2022 г.). М.: МГПУ, 2022. С. 225–237.
10. Якушева А. О. Методическое сопровождение деятельности молодых педагогов в реализации инклюзивного образования в условиях образовательной организации // К. Д. Ушинский и национальное образование. Исторические уроки, идеи и современность: сб. материалов участников XXVI Межрегиональных пед. чтений, посвящ. великому русскому педагогу К. Д. Ушинскому (30 марта 2022 г.). М.: МГПУ, 2022. С. 229–231.

References

1. Azimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2009). *A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)*. Moscow: ICARUS. 448 p. (In Russ.).
2. Bobrovnikova, E. R., & Fomenko, S. L. (2014). Scientific and methodological support of the activities of a modern teacher. *Pedagogical education in Russia*, 2, 49–53. (In Russ.).
3. Blonsky, P. P. (1916). Tasks and methods of the folk school. *Bulletin of Education*, 1, 1–36. (In Russ.).
4. Vasilyeva, Z. I. (1982). Pedagogical practice is the most important link in the teacher training system. *Soviet Pedagogy*, 1, 63–67. (In Russ.).
5. Zhuikova, T. P. (2013). Formation of professional orientation among students of pedagogical college by means of pedagogical practice. *Young scientist*, 9 (56), 365–368. (In Russ.).

6. Kirsanova, V. G. (2016). Technology of teacher motivation development to change pedagogical practices. *ASOU Conference: collection of scientific papers and materials of scientific and practical conferences*, 3, 478–485. (In Russ.).
7. Kojaspirova, G. M., Borikova, L. V., & Bostandzhieva, N. I. [et al.] (2000). *Pedagogical practice in primary school*. Textbook for students of secondary pedagogical educational institutions (ed. by G. M. Kojaspirova, L. V. Borikova; 2nd ed., reprint. and add.). Moscow: Academy. 272 p. (In Russ.).
8. Panov, V. G. (Editor-in-chief) (1993–1999). *The Russian Pedagogical Encyclopedia* (in 2 volumes). Moscow: The Great Russian Encyclopedia. 607 p. (In Russ.).
9. Rud, N. N. (2022). Psychological and pedagogical support of persons with disabilities in the educational process of secondary vocational education. *K. D. Ushinsky and national education. Historical lessons, ideas and modernity*. Collection of materials of participants of the XXVI Interregional pedagogical readings dedicated to the great Russian teacher K. D. Ushinsky (2022, March 30) (pp. 225–237). Moscow: MCU. (In Russ.).
10. Yakusheva, A. O. (2022). Methodological support of the activities of young teachers in the implementation of inclusive education in the conditions of an educational organization. *K. D. Ushinsky and national education. Historical lessons, ideas and modernity*. Collection of materials of participants of the XXVI Interregional pedagogical readings dedicated to the great Russian teacher K. D. Ushinsky (2022, March 30) (pp. 229–231). Moscow: MCU. (In Russ.).



УДК 159.9.072

DOI: 10.25688/2782-6597.2022.4.4.5

И. В. Кошелев⁽¹⁾

- ⁽¹⁾ Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,
Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация
E-mail: swammi@mail.ru
ORCID: 0000-0002-7488-465X

Прогностическая оценка функциональной эффективности когнитивного ресурса лиц с инвалидностью

Аннотация. В статье рассматривается функциональное состояние когнитивного ресурса студентов с расстройством функций организма, характеризующим стойкое нарушение здоровья. Используется компьютеризированный диагностический комплекс когнитивного процесса в направлении выявления результативности, прогнозирующей реализацию работником с инвалидностью функциональных обязанностей на производстве, определяющей эффективность трудовой деятельности и конкурентоспособность на рынке труда. Описываются возможные ограничения когнитивного процесса получающих среднее профессиональное образование студентов с инвалидностью. Прикладная ценность изучаемой проблемы может определяться сферами образования и труда, в том числе исследованием и внедрением системы реабилитации посредством обращения к когнитивному ресурсу при подготовке специалистов с инвалидностью и в последующем выполнении ими трудовых функций на рабочих местах.

Цель статьи: представить возможности прогностической оценки функциональной эффективности когнитивного ресурса при выполнении трудовых функций инвалидами.

Методология и методы. Компьютеризированный диагностический комплекс исследования фактической оценки когнитивного процесса на текущий период времени с позиций структурно-интегративного подхода к оценке функциональных состояний человека.

Основные результаты исследования. Выявлены характерные ограничения когнитивного ресурса у студентов с инвалидностью. Когнитивный ресурс включен

в различные связи в системе ментальных средств, приводящих к реализации определенной цели, что, в свою очередь, может быть применено к разработке или уточнению требований по созданию специальных рабочих мест для специалистов, имеющих инвалидность.

Научная новизна. Представлен диагностический комплекс по функциональной оценке когнитивного ресурса, позволяющий прогнозировать эффективность решения когнитивных задач инвалидами и обращение к системе ментальных средств при подготовке специалистов с инвалидностью и выполнении ими трудовых функций.

Практическая значимость. Полученные данные о когнитивном ресурсе лиц с инвалидностью могут быть использованы в системе реабилитации и профилактики.

Ключевые слова: когнитивный ресурс; компьютеризированный диагностический комплекс; студенты с нарушением здоровья; инвалидность.

I. V. Koshelev⁽¹⁾

⁽¹⁾ Lomonosov Moscow State University,
Moscow City University,
Moscow, Russian Federation
E-mail: swammi@mail.ru
ORCID: 0000-0002-7488-465X

Prognostic assessment of the functional effectiveness of the cognitive resource of persons with disabilities

Abstract. The article examines the functional state of the cognitive resource of students with a disorder of body functions characterizing persistent health disorders using a computerized diagnostic complex of cognitive processes in the direction of identifying the effectiveness of predicting the implementation of functional duties by an employee with a disability in the workplace, determining the effectiveness of labor activity and competitiveness in the labor market. Possible limitations of cognitive processes of students with disabilities receiving secondary vocational education are described. The applied value of the studied problem can be determined by the spheres of education and work, including the research and implementation of a rehabilitation or habilitation system by means of accessing cognitive resources in the training of professionals with disabilities and the performance of work functions by disabled people.

Purpose. The article is to present the development of measurement and prognostic evaluation of the functional effectiveness of a cognitive resource when performing work functions by disabled people with the possibility of social protection.

Methodology and methods. A computerized diagnostic complex for the study of the actual assessment of the cognitive process for the current period of time from the standpoint of a structural-integrative approach to assessing the functional states of a working specialist.

The main results of the study. The characteristic limitations of the cognitive resource of students with disabilities are revealed. A cognitive resource can interact with various connections in a system of mental means leading to the realization of a certain goal,

which in turn can be applied to the requirement to create special jobs, taking into account the specifics of the cognitive functioning of professionals with disabilities.

Scientific novelty. The paper presents the development of a functional assessment of a cognitive resource that allows predicting the effectiveness of solving cognitive tasks and using a system of mental tools in the training of professionals with disabilities and the performance of work functions by disabled people.

Practical significance. The studied problem can be used in the system of rehabilitation technologies, preventive methods of prevention, as well as in the fields of education and labor for the possibility of maintaining the functional state of a cognitive resource in the training of professionals with disabilities.

Keywords: cognitive resource; computerized diagnostic complex; students with health problems; disability.

Социальная политика, направленная на освоение образовательных программ обучающимися с особенностями здоровья, способствует созданию адекватных условий обучения, определяет квотирование специальных рабочих мест для лиц с инвалидностью, а также обеспечивает возможность получения рабочего места, специализированного под особые потребности специалиста с инвалидностью.

На сегодняшний момент разработок по внедрению моделей, позволяющих учитывать когнитивный ресурс при подготовке специалистов с инвалидностью в системе среднего профессионального образования, прогнозировать в последующем эффективность решения когнитивных задач и выполнения трудовых функций специалистами с инвалидностью, не представлено. Также следует указать на отсутствие рекомендаций по освоению профессии, основываясь на тенденциях и потребностях, предъявляемых рынком труда, в связи с характерными ограничениями в когнитивной сфере¹.

Целью исследования является изучение возможностей использования прогностической оценки когнитивного ресурса лиц с инвалидностью в ходе профессиональной подготовки и выполнения ими трудовых функций на рабочем месте с учетом равных условий с другими сотрудниками².

Политика социального характера. Определяемое Федеральным законом от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской

¹ Кошелев И. В. Прогностическая модель использования когнитивных ресурсов у профессионалов в затрудненных условиях деятельности // Электронный сборник форума «Ломоносов-2020». URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2020/data/19431/113478_uid347668_report.pdf (дата обращения: 15.07.2022).

² Кошелев И. В. Использование прогностической модели когнитивных ресурсов при подготовке профессионалов с ограниченными возможностями здоровья // Материалы Международного молодежного научного форума «Ломоносов-2022» / отв. ред.: И. А. Алешковский, А. В. Андриянов, Е. А. Антипов, Е. И. Зимакова. М.: МАКС Пресс, 2022. ISBN 978-5-317-06824-02. URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2022/data/26064/140997_uid347668_report.pdf (дата обращения: 27.08.2022).

Федерации» понятие «инвалид» означает наличие у субъекта расстройств функций организма, характеризующихся стойким нарушением состояния здоровья как следствие болезней, а также травматических или других воздействий, приводящих к необходимости социальной поддержки³. Следует отметить, что наличие инвалидности часто приводит к необходимости создания специальных условий для получения образования и изменению требований к рабочему месту при выполнении профессиональной деятельности.

Право на образование и труд в нашей стране гарантируется независимо от социального положения, а также других обстоятельств, связанных с особенностями отдельных категорий граждан. Государство осуществляет нормативно-правовое регулирование в сфере образования, в том числе для лиц, испытывающих трудности в освоении общеобразовательных и профессиональных программ с учетом их потребностей и способностей; в сфере социальной защиты предоставляются квотируемые места для приема в штат сотрудников с инвалидностью, которые нуждаются в дополнительно создаваемых специальных условиях для осуществления трудовой деятельности работников со стойкими расстройствами функций организма, что гарантирует профессиональную занятость.

Оценка когнитивного ресурса. Когнитивный ресурс представляет собой совокупность функциональной структуры ментальной системы, координирующей функциональное целеполагание субъекта. Так, в авторском подходе А. Б. Леоновой когнитивные ресурсы рассматриваются как совокупность ментальных средств, как система оценки количественных и качественных параметров выполнения познавательных задач здесь и сейчас [8].

Диагностика когнитивных ресурсов опирается на показатели эффективности когнитивного функционирования, протекания когнитивных процессов [6]. Понятие «эффективность» означает взаимодействие различных связей в функциональной системе, приводящее к реализации определенной цели, при которой эффективность деятельности не переходит нижние границы заданной нормы [3].

В данном понимании состояние функциональной системы означает достаточно устойчивую для настоящего времени структуру, приводящую в действие когнитивные ресурсы, которые формируют определенную регуляцию деятельности, оказывающую влияние на оптимальность достижения цели [4].

Характеристика результативности выполнения производственных функций специалистом определяется по показателям использования его когнитивного ресурса. Оценка эффективности включенности имеющихся средств работника определяется путем показателей использования когнитивных ресурсов субъекта труда [5]. Включенность нужных когнитивных средств будет иметь место

³ КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения: 15.08.2022).

при наличии доступа к условному резервуару имеющихся средств, если такие средства есть в наличии и доступ к ним возможен [7].

Такая оценка когнитивного ресурса может включать в себя не только результаты, отражающие актуальное состояние деятельности в текущей ситуации, но и прогностическую оценку потенциала развития. Подобная оценка может быть проведена с использованием новых информационных технологий, применяемых для сбора и анализа данных исследования. Данный подход может быть использован в качестве технологии развития когнитивных ресурсов специалистов с характерными ограничениями в когнитивной сфере в целях повышения востребованности их на российском и международном рынках труда.

Базовая модель рабочей памяти (А. Бэддели). Человеческой памятью называется структура сложного альянса систем с ограниченной емкостью. Система сенсорных входов представлена следующими составляющими: зрение, слух, осязание и обоняние; зрительно-пространственный блокнот: зрительно-пространственные образы; фонологическая петля: словесное кодирование. В связи с этим необходимо отметить существование определенной основы, отвечающей за регулирование всей структуры внутренних средств, которая определяется как центральный исполнитель [10]. Возможно, что центральный исполнитель взаимодействует со вспомогательными структурами, дающими возможность освободить свое функциональное хранилище, тем самым в некоторой мере высвободить ресурс собственного объема хранилища для достижения цели, требующей переработки информации. «Центральный исполнитель» контролирует и взаимодействует с другими вспомогательными структурами: осязаемой (зрительно-пространственный блокнот) и вербальной (фонологическая петля) [11]. Таким образом, данная модель рабочей памяти стала базой для разработанного диагностического комплекса (рис. 1).

Тесты. Исследование когнитивного ресурса проводится с помощью компьютеризированного диагностического комплекса, разработанного на базе модели рабочей памяти (А. Бэддели) с позиций подхода интегративной структуры. Его настройки приспособлены для экспресс-оценки степени выраженности ограничений в обработке информации. Диагностика оценки функционирования работающего человека разработана А. Б. Леоновой в лаборатории психологии труда и инженерной психологии психологического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова и включает в себя следующие тесты.

Тест «Объем внимания» (сенсорная система) — предназначен для определения устойчивости и распределения внимания в данный момент времени. Он используется для определения количественного показателя данного ресурса в объеме, временной устойчивости и распределения ресурса внимания в соотношении к значимому зрительному стимулу.

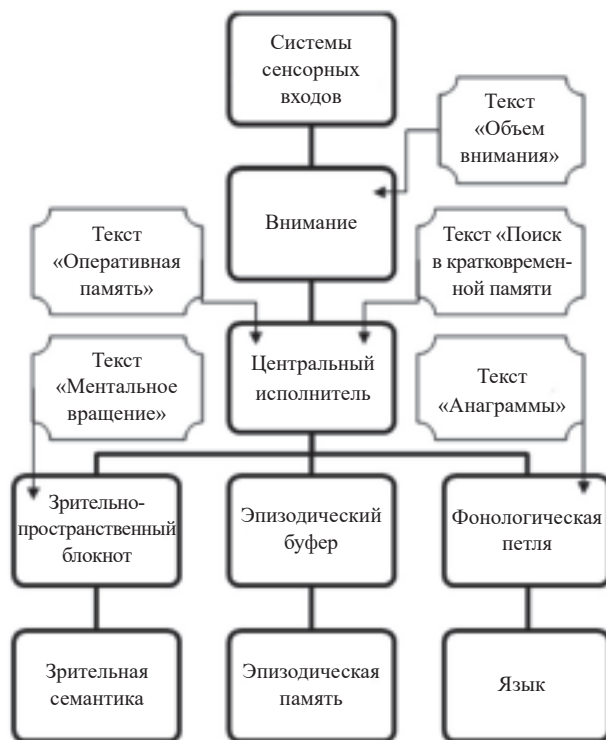


Рис. 1. Модель человеческой памяти, по А. Бэддели, как основа диагностического комплекса исследования когнитивного ресурса

Сокращенное описание теста.

На мониторе ноутбука демонстрируются таблицы с ячейками 3×3 . Некоторые ячейки матриц заполнены точками. Когда изображение на экране исчезнет, нужно как можно быстрее и правильнее воспроизвести расположение предъявленных точек, нажав на соответствующие клавиши клавиатуры.

Настройки:

- стимульный материал: точки;
- режим предъявления стимульного материала: после расположения предъявленных точек предлагается следующая матрица;
- режим выполнения задачи: определение расположения элементов в матрице;
- минимальное количество элементов в серии: 3;
- максимальное количество элементов в серии: 7;
- количество матриц в каждой серии: 5;
- переход от минимального к максимальному количеству элементов в серии: по порядку возрастания;
- время экспозиции матрицы с точками (мс): 800;
- цвет стимулов: черный.

Тест «Оперативная память» (центральный исполнитель) — предназначен для определения объема удерживаемого в сознании общего и существенно-го материала в актуальной ситуации. Этот тест используется для исследования процесса запоминания на примере несложных математических операций.

Сокращенное описание теста.

На мониторе ноутбука предъявляются последовательности из пяти цифр. Задача — прибавлять к предъявляемой цифре следующую за ней и стараться запоминать полученные между цифрами суммы. По окончании предъявления цифр по порядку вводятся четыре полученные суммы с помощью клавиатуры.

Настройки:

- стимульный материал: цифры;
- режим предъявления стимульного материала: после ввода полученных сумм на экране предъявляется следующая последовательность цифр;
- режим выполнения задачи: сложение чисел;
- количество элементов в серии: 5;
- количество серий: 5;
- время экспозиции каждой цифры в последовательности (мс): 800;
- интервал между введением испытуемым последнего ответа и предъявления следующей серии (мс): 200;
- цвет стимулов: черный.

Тест «Поиск в кратковременной памяти» (центральный исполнитель) — позволяет изучить возможность удержания информации в системе кратковременного хранения. Данный тест предназначен для оценки стратегии исчерпывающего перебора всех хранящихся в кратковременной памяти элементов стимульного ряда.

Сокращенное описание теста.

На мониторе ноутбука последовательно показываются символы (буквы). По окончании демонстрации всех символов (букв) показывается тест-стимул (буква красного цвета). Требуется идентифицировать наличие тест-стимула среди ранее представленных символов (букв).

Настройки:

- стимульный материал: буквы русского алфавита;
- режим предъявления стимульного материала: после определения тест-стимула предъявляется следующая последовательность букв;
- режим выполнения задачи: идентификация буквы;
- минимальное количество элементов в серии: 2;
- максимальное количество элементов в серии: 5;
- количество повторов серии: 2;
- процент появления положительных проб: 30;
- процент появления отрицательных проб: 70;
- время экспозиции букв и тест-стимула (мс): 800;

- цвет стимулов: черный;
- цвет тест-стимула: красный.

Тест «Ментальное вращение» (зрительно-пространственный блокнот) — предназначен для определения функции ресурса пространственно-образной ориентации. Тест используется в целях определения оптимальности функционирования зрительных образов, представленных в разных вариантах.

Сокращенное описание теста.

На мониторе ноутбука предъявляются пары сложных геометрических фигур. Задача — сравнить эти фигуры и определить, являются ли фигуры одинаковыми. В ряде случаев фигуры являются разными либо зеркально отраженными, т. е. не совпадают ни при каком угле поворота.

Настройки:

- стимульный материал: плоскостные фигуры, поворот в двумерном пространстве;
- режим предъявления стимульного материала: после сравнения сложных геометрических фигур предъявляется следующая пара сложных геометрических фигур;
- режим выполнения задачи: сравнение сложных геометрических фигур;
- процент предъявления идентичных фигур: 30;
- процент предъявления отрицательных фигур: 70;
- время экспозиции каждой пары фигур (мс): 800;
- интервал между ответом испытуемого и предъявлением следующей экспозиции (мс): 200;
- цвет фигуры: красный;
- цвет фона: черный.

Тест «Анаграммы» (фонологическая петля) — вербальное воспроизведение единого целого слова, разложенного на отдельные элементы, составляющие это слово, и синтез понятийного мышления смысловой стороны словесного значения отдельных элементов, присущих целому слову.

Сокращенное описание теста.

На мониторе ноутбука предъявляются последовательности из четырех букв анаграммы. Задача — составить из букв осмысленное слово (существительное) и набрать его на клавиатуре. После этого на экране будет предъявлена следующая анаграмма.

Настройки:

- стимульный материал: буквы русского алфавита;
- режим предъявления стимульного материала: после ввода слова, составленного из последовательности букв, предъявляется следующая последовательность букв;
- режим выполнения задачи: после предъявления последовательности букв вводится слово, составленное из последовательности букв;
- количество проб: 7;

- время экспозиции каждой буквы (мс): 800;
- интервал между буквами (мс): 200;
- интервал между нажатием ответа и следующей экспозиции (мс): 200;
- цвет стимулов: черный.

Результаты. В исследовании приняли участие студенты со стойким нарушением здоровья: нарушениями нейромышечных, скелетных и связанных с движением (статодинамических) функций II и III группы инвалидности трудоспособного возраста до 25 лет, в количестве 23 человека, получающие среднее профессиональное образование по специальностям «Коррекционная педагогика в начальном образовании» и «Специальное дошкольное образование» в Институте среднего профессионального образования имени К. Д. Ушинского МГПУ.

Исходя из цели нашего исследования, рассмотрим, какие меры организации и оптимизации труда были бы целесообразны для лиц с инвалидностью.

В ходе исследования были получены следующие статистические данные о когнитивном ресурсе обучающихся с инвалидностью:

- 61 % правильных ответов по тесту «Оперативная память»;
- 70 % правильных ответов по тесту «Ментальные вращения»;
- 64 % правильных ответов по тесту «Анаграммы».

Таким образом, выявлены характерные специфические ограничения по данному диагностическому комплексу (рис. 2).

Результаты представленного когнитивного ресурса студентов с инвалидностью по структурным компонентам, таким как «центральный исполнитель», «зрительно-пространственный блокнот» и «фонологическая петля», сравнивались с результатами соответствующих структурных компонентов когнитивного ресурса психологов психолого-педагогической службы на местах ($n = 10$) методом однофакторного дисперсионного анализа ($p < 0,05$) и методом описательных статистик средних значений.

Временные характеристики представленного когнитивного ресурса студентов с инвалидностью по структурным компонентам «центральный исполнитель» и «фонологическая петля» превышают временные характеристики соответствующих структурных компонентов когнитивного ресурса психологов психолого-педагогической службы на местах по коэффициенту средних значений метода описательных статистик, а время реакции, которое понадобилось студентам с инвалидностью, получающим среднее профессиональное образование, для ввода правильных ответов после предъявления тест-стимулов по структурному компоненту «зрительно-пространственный блокнот» по результатам теста «Ментальные вращения», было одинаковое, но эффективность по количеству правильных ответов данного теста имеет характерные ограничения. Время выполнения теста «Поиск в кратковременной памяти» составило 1240 (мс), что указывает на отсутствие характерных ограничений и свидетельствует об оптимальном уровне функционального состояния.

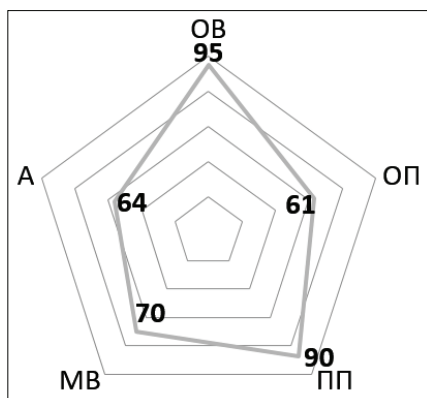


Рис. 2. Количество правильных ответов, данных студентами с инвалидностью в тесте «Объем внимания» (ОВ), «Оперативная память» (ОП), «Поиск в кратковременной памяти» (ПП), «Ментальные вращения» (МВ) и «Анаграммы» (А) (в %)

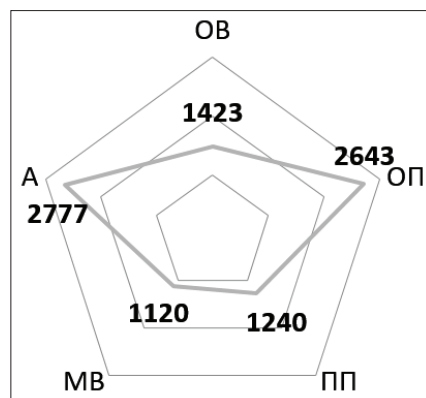


Рис. 3. Время реакции при правильных ответах студентов с инвалидностью в тесте «Объем внимания» (ОВ), «Оперативная память» (ОП), «Поиск в кратковременной памяти» (ПП), «Ментальные вращения» (МВ) и «Анаграммы» (А) (в мс)

На рисунке 3 представлены результаты времени реакции, которое понадобилось студентам с инвалидностью, получающим среднее профессиональное образование, для ввода правильных ответов после предъявления тест-стимулов диагностического комплекса когнитивного процесса по тестам «Оперативная память» — 2643 (мс), «Ментальные вращения» — 1120 (мс), и «Анаграммы» — 2777 (мс).

Что касается результатов системы сенсорных входов (внимание) по тесту «Объем внимания», то они находятся на оптимальном уровне функционального состояния. Когнитивный ресурс по структурному компоненту (внимание) имеется в доступе к условному ресурсному хранилищу.

Результаты исследования показывают, что центральный исполнитель, ответственный за регуляцию всей системы, поддерживаемый зрительно-пространственным блокнотом и фонологической петлей, не имеет возможности освобождения имеющегося хранилища для достижения цели и возможности обработки информации, что отражается в результатах выполнения теста «Оперативная память» (ОП), «Ментальные вращения» (МВ) и «Анаграммы», имея характерные ограничения, тем самым формируя интегральное звено, обуславливающее выполнение деятельности, — центральный исполнитель, зрительно-пространственный блокнот и фонологическая петля.

Положение о базовой модели рабочей памяти (А. Бэддели) находит свое подтверждение в проведенных нами исследованиях. Центральный исполнитель, зрительно-пространственный блокнот и фонологическая петля работают в тесном содружестве и определяют когнитивный ресурс человека, позволяющий достигнуть определенную цель.

Выводы. Взаимосвязь элементов в базовой модели рабочей памяти (А. Бэддели), доказанная в рамках проведенного исследования, определяет характерные особенности лиц с инвалидностью в достижении цели и может быть рекомендована к учету при разработке требований к обучению и организации трудовой деятельности инвалидов.

Создание специальных условий организации деятельности, учитывающей особенности когнитивного ресурса лиц с инвалидностью, позволяет создать благоприятную комфортную среду, дает возможность оптимизировать выполнение профессиональных задач и повышать эффективность их достижения.

Правильная организация процесса обучения и профессиональной деятельности лиц с инвалидностью позволяет не только выработать механизмы компенсации когнитивного ресурса, но и создать условия для здоровой конкуренции с другими работниками.

Список источников

1. Кошелев, И. В. Использование прогностической модели когнитивных ресурсов при подготовке профессионалов с ограниченными возможностями здоровья // Материалы Международного молодежного научного форума «Ломоносов-2022» / отв. ред.: И. А. Алешковский, А. В. Андриянов, Е. А. Антипов, Е. И. Зимакова. М.: МАКС Пресс, 2022. ISBN 978-5-317-06824-02. URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2022/data/26064/140997_uid347668_report.pdf (дата обращения: 27.08.2022).
2. Кошелев, И. В. Прогностическая модель использования когнитивных ресурсов у профессионалов в затрудненных условиях деятельности // Электронный сборник форума «Ломоносов-2020». URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2020/data/19431/113478_uid347668_report.pdf (дата обращения: 15.07.2022).
3. Леонова А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
4. Леонова А. Б. Психологические средства оценки и регуляции функциональных состояний человека: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1989. 489 с.
5. Леонова А. Б., Блинникова И. В., Капица М. С. Трансформация системы когнитивных ресурсов при возрастании эмоциональной напряженности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2019. № 1. С. 69–90.
6. Леонова А. Б., Блинникова И. В., Капица М. С. Экспериментальная верификация регуляторно-динамической модели стресс-резистентности // Современная экспериментальная психология: в 2 т. / под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Ин-т психологии РАН, 2011. Т. 1. С. 263–280.
7. Леонова А. Б., Кузнецова А. С. Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний: история создания и перспективы развития // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2019. № 1. С. 13–33.
8. Леонова А. Б., Блинникова И. В., Злоказова Т. А. Эмпирическая апробация батареи микроструктурных тестов для оценки когнитивных ресурсов профессионалов // Прикладная юридическая психология. 2013. № 4. С. 39–49.
9. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения: 15.08.2022).

10. Baddeley A. Working Memory // *Science*. 1992. Vol. 255. 5044. P. 556–559.
11. Baddeley A. *Your Memory: A User's Guide*. 2nd ed. Prion, 1996. 390 p.

References

1. Koshelev, I. V. (2022). The use of a predictive model of cognitive resources in the preparation of professionals with disabilities. In Aleshkovsky, I. A., Andriyanov, A. V., Antipov, E. A., Zimakova, E. I. (Responsible Eds.). *Materials of the International Youth Scientific Forum «Lomonosov-2022»*. Moscow: MAKSS Press. ISBN 978-5-317-06824-02. https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2020/data/19431/113478_uid347668_report.pdf (accessed: 27.08.2022). (In Russ.).
2. Koshelev, I. V. (2022, July 15). Predictive model of the use of cognitive resources by professionals in difficult conditions of activity. *The electronic collection «Lomonosov-2020»*. (In Russ.). Retrieved July 15, 2022 from https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2020/data/19431/113478_uid347668_report.pdf
3. Leonova, A. B. (1984). *Psychodiagnostics of human functional states*. Moscow: Publishing House of Moscow State University. 199 p. (In Russ.).
4. Leonova, A. B. (1989). *Psychological means of assessing and regulating the functional states of a person*. Dissertation for the degree of Doctor of Psychological Sciences. Moscow. 489 p.
5. Leonova, A. B., Blinnikova, I. V., & Kapitsa, M. S. (2019). Transformation of the system of cognitive resources when emotional intensity increases. *Moscow university bulletin. Series 14: Psychology*, 1, 69–90. (In Russ.).
6. Leonova, A. B., Blinnikova, I. V., & Kapitsa, M. S. (2011). Experimental verification of the regulatory-dynamic model of stress resistance. In V. A. Barabanshchikov (Ed.). *Modern experimental psychology* (in 2 vols, vol. 1, pp. 263–280). Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.).
7. Leonova, A. B., & Kuznetsova, A. S. (2019). Structural-integrative approach to the analysis of functional states: the history of creation and development prospects. *Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology*, 1, 13–33. (In Russ.).
8. Leonova, A. B., Blinnikova, I. V., & Zlokazova, T. A. (2013). Empirical approval of a battery of microstructural tests for evaluation of cognitive resources of professionals. *Applied legal psychology*, 4, 39–49. (In Russ.).
9. *ConsultantPlus* (2022, August 15). Federal Law «On Social Protection of Disabled Persons in the Russian Federation» dated 1995, November 24 No. 181-FZ. (In Russ.). Retrieved August 15, 2022 from http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/
10. Baddeley, A. (1992). Working Memory. *Science*, 255, 5044, 556–559.
11. Baddeley, A. (1996). *Your Memory: A User's Guide* (2nd ed.). Prion. 390 p.



УДК 377.1

DOI: 10.25688/2782-6597.2022.4.4.6

**И. С. Казакова⁽¹⁾, Е. Ю. Миньяр-Белоручева⁽²⁾, М. С. Емельяненко⁽³⁾,
С. В. Герасименко⁽⁴⁾, Н. А. Воробьева⁽⁵⁾, Э. К. Никитина⁽⁶⁾**

(1, 2, 3) Институт развития среднего профессионального образования,
Москва, Российская Федерация

(4) Волгоградский социально-педагогический колледж,
Волгоград, Российская Федерация

(5, 6) Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

(1) E-mail: i.kazakova@firpo.ru

(2) E-mail: enbelorucheva@gmail.com

(3) E-mail: m.emelyanenko@firpo.ru

(4) E-mail: gerasimenko-sv@yandex.ru

(5) E-mail: vorobevana@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-3833-8491

(6) E-mail: NikitinaEK@mgpu.ru

Новые модели проектирования образовательных результатов в соответствии с «Ядром среднего профессионального педагогического образования»

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы совершенствования компетенций при проектировании образовательных программ, раскрывается понятие «образовательные результаты» в контексте реализации компетентностного подхода к подготовке педагогических кадров. Поскольку образовательные программы среднего профессионального педагогического образования и высшего образования характеризуются как преемственные, то и заданные образовательные результаты можно рассматривать как целостное единство компетенций и трудовых функций, распределенных по уровням педагогического образования в виде этапов достижения заданных образовательных результатов. В связи с чем в статье описаны инструменты достижения образовательных результатов при проектировании преемственных образовательных программ подготовки педагогических кадров в системе среднего профессионального образования.

© Казакова И. С., Миньяр-Белоручева Е. Ю., Емельяненко М. С., Герасименко С. В.,
Воробьева Н. А., Никитина Э. К., 2022

Цель. В статье представлено описание направлений новых моделей образовательных результатов при проектировании образовательной программы СПО на основе преемственности среднего профессионального и высшего образования.

Методологическую основу статьи составляют труды А. В. Хуторского, Б. В. Авво, А. Г. Бермус, М. Н. Гладкова, О. И. Ваганова и др. о компетентностном подходе в образовании и образовательных результатах. В исследовании использованы такие методы, как изучение и анализ научной литературы, обобщение и анализ педагогического опыта.

Основные результаты исследования. В статье раскрываются новые подходы к проектированию образовательных результатов при реализации «Ядра среднего профессионального педагогического образования».

Научная новизна заключается в том, что обозначены направления построения новых моделей проектирования образовательных результатов на основе компетентностного подхода в среднем профессиональном образовании, а также определены принципы преемственности образовательных результатов на уровнях среднего профессионального и высшего образования.

Практическая значимость. Предлагаемая структура построения основной образовательной программы на основе реализации «Ядра среднего профессионального педагогического образования» позволяет реализовывать новые подходы к проектированию образовательных результатов.

Ключевые слова: образовательные результаты; «Ядро среднего профессионального педагогического образования»; основная профессиональная образовательная программа; компетенции; компетентностная модель выпускника.

I. S. Kazakova ⁽¹⁾, **E. Yu. Minyar-Belorucheve** ⁽²⁾, **M. S. Yemelyanenko** ⁽³⁾,
S. V. Gerasimenko ⁽⁴⁾, **N. A. Vorobyeva** ⁽⁵⁾, **E. K. Nikitina** ⁽⁶⁾

^(1, 2, 3) Institute for the Development of Secondary Vocational Education,
Moscow, Russian Federation

⁽⁴⁾ Volgograd Social and Pedagogical College,
Volgograd, Russian Federation

^(5, 6) Moscow City University,
Moscow, Russian Federation

⁽¹⁾ E-mail: i.kazakova@firpo.ru

⁽²⁾ E-mail: enbelorucheve@gmail.com

⁽³⁾ E-mail: m.emelyanenko@firpo.ru

⁽⁴⁾ E-mail: gerasimenko-sv@yandex.ru

⁽⁵⁾ E-mail: vorobevana@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-3833-8491

⁽⁶⁾ E-mail: NikitinaEK@mgpu.ru

New models for designing educational outcomes in accordance with the core of secondary vocational pedagogical education

Abstract. The article discusses the issues of improving competencies in the design of educational programs, reveals the concept of «educational outcomes» in the context of the implementation of a competency-based approach to the training of teaching staff.

Since the educational programs of secondary vocational pedagogical education and higher education are characterized as successive, the set educational results can be considered as an integral unity of competencies and labor functions, distributed over the levels of pedagogical education in the form of stages for achieving the given educational results. In this connection, the article describes the tools for achieving educational results in the design of successive educational programs for the training of teaching staff in the system of secondary vocational education.

The purpose. The article presents a description of the directions of new models of educational results in the design of the educational program of secondary vocational education based on the continuity of secondary vocational and higher education.

The methodological basis of the article is the works of A. V. Khutorsky, B. V. Avvo, A. G. Bermus, M. N. Gladkov, O. I. Vaganova and others about the competence-based approach in education and educational outcomes. The study used such methods as the study and analysis of scientific literature, generalization and analysis of pedagogical experience.

The main results of the study. The article reveals new approaches to designing educational outcomes in the implementation of the Core of Secondary Vocational Pedagogical Education.

The scientific novelty lies in the fact that approaches to the construction of new models for the design of educational results based on the competence-based approach in secondary vocational education are outlined, as well as the principles of continuity of educational results at the levels of secondary vocational education and higher education.

Practical significance. The proposed structure for building the main educational program based on the implementation of the SPPO Core allows implementing new approaches to designing educational results.

Keywords: educational results; core of secondary vocational pedagogical education; basic professional educational program; competencies; competence model of a graduate.

В настоящее время в педагогическом образовании наблюдаются процессы модернизации, основной целью которых является обеспечение нового качества подготовки педагогов, происходит коррективировка подходов к построению образовательных программ как в содержательном, так и в технологическом плане.

При построении образовательной программы учет компетентностной модели подготовки кадров становится важнейшей составляющей. Причем компетентностная модель подготовки специалиста важна не только в учебной, но и в воспитательной, и во внеучебной деятельности¹.

Вопросам компетенций и компетентностного подхода посвящено много исследований, например И. А. Агапова и С. Е. Шишова [17] понимали под компетенциями готовность и способность обучающегося к осуществлению профессиональной деятельности, которая основана на знаниях и опыте, приобретенном в процессе освоения профессии, а также на самостоятельном обучении студентов.

¹ Методические рекомендации о реализации «Ядро среднего профессионального педагогического образования» в образовательных организациях, ведущих подготовку педагогических кадров / И. С. Казакова, М. С. Емельяненко, С. В. Герасименко, Н. А. Воробьева, Э. К. Никитина, А. С. Бахтов. М.: ИРПО, 2022. 36 с.

В свою очередь, Б. В. Авво, А. Г. Бермус, А. В. Хуторской рассматривают компетентность как индивидуальный уровень освоения культурно значимых норм [1; 15].

Согласно «Ядру среднего профессионального педагогического образования» (далее — Ядро СППО) под компетенциями понимается динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимых для эффективной профессиональной, социальной деятельности и личностного развития выпускников, которые они обязаны освоить и продемонстрировать после освоения части или всей образовательной программы [4].

Компетенции определяются видами профессиональной деятельности, также они связаны с задачами, которые должен выполнять обучающийся в процессе обучения, и именно уровень освоения компетенций определяет степень готовности выпускника к дальнейшей профессиональной деятельности.

В основе любой программы подготовки специалиста лежат образовательные результаты. Такие понятия, как «результаты обучения», «образовательный результат», описаны в работах О. И. Ребрина, Е. Н. Перевозчиковой и других ученых [7; 13]. О. И. Ребрин под результатами обучения подразумевал то, что необходимо знать, понимать и демонстрировать обучающемуся в конце обучения или по итогам прохождения промежуточного освоения программы [13]. Результатами обучения могут быть полученные знания, сформированные умения и навыки (в традиционной системе), личностные качества, поведенческие установки, компетенции.

Понятие «образовательный результат» определяется через следующие формулировки:

- образовательные результаты — ожидаемые и измеряемые конкретные достижения обучающихся и выпускников: знания, умения, навыки, компетенции (М. Н. Гладкова, О. И. Ваганова, Л. И. Кутепова) [2];
- образовательные результаты — совокупность выраженных количественно и качественно профессионально значимых достижений обучающегося (Н. П. Шитякова, И. В. Верховых) [16].

В Ядре СППО образовательный результат определяется как «ожидаемые и измеряемые конкретные достижения обучающихся, выраженные на языке знаний, способностей, компетенций; они описывают, что должен будет в состоянии делать обучающийся по завершении всей или части образовательной программы, а также уровня(ей) образования» [4, с. 8].

Вся профессиональная деятельность педагога поставлена в рамки проектирования, планирования, достижения и оценки образовательного результата. В профессиональном стандарте «Педагог»² обозначены две обобщенные трудовые функции (ОТФ):

² Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // КонсультантПлюс: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f-7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (дата обращения: 03.10.2022).

1. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса.

2. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ.

И та и другая ОТФ практико-ориентированные.

В статье 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» образование определяется как процесс и как результат:

«Образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»³.

С 2020 г. статья 12.1 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» предусматривает включение в образовательную программу рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы [14]. Это определяет наличие образовательных результатов в форме личностных результатов, характеризующих мотивацию к обучению и познанию; готовность и способность к саморазвитию; ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции.

Из множества определений, характеризующих понятие «образовательные результаты в подготовке педагога», наиболее емким, на наш взгляд, является определение доктора педагогических наук Е. Н. Перевощиковой, которая определила образовательные результаты как результат освоения обучающимися основной профессиональной образовательной программы (далее — ОПОП) или ее части в период обучения, представленный в виде совокупности действий, которые может продемонстрировать обучающийся при выполнении профессионально ориентированной деятельности на определенном этапе освоения ОПОП, и позволяющий количественно оценить степень освоения знаний, умений, навыков, компетенций и опыта деятельности в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (ФГОС СПО) и профессионального стандарта «Педагог» [7]. Существует необходимость согласования компетенций и соответствующих трудовых действий педагога. Этот принцип построения учтен разработчиками в новых ФГОС СПО и в Ядре СППО [4].

В качестве примера обратимся к ФГОС СПО педагогической специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» в его актуализированной версии и проанализируем заданные образовательные результаты.

³ КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 03.10.2022).

В результате освоения образовательной программы у выпускника должны быть сформированы общие и профессиональные компетенции (9 общих компетенций — ОК, и 21 профессиональная компетенция — ПК) в соответствии с видами профессиональной деятельности. Требования в виде ПК сформированы на основе профессионального стандарта «Педагог»⁴:

- педагогическая деятельность по проектированию, реализации и анализу процесса обучения в начальном общем образовании;
- педагогическая деятельность по проектированию, реализации и анализу внеурочной деятельности обучающихся;
- воспитательная деятельность, в том числе классное руководство;
- преподавание дисциплины (по выбору).

Образовательные результаты в освоении ФГОС задают разработчикам ориентиры для формирования основного содержания образовательной программы, а также служат ориентиром при выборе технологий, методов, средств обучения, разработки оценочных средств и процедур оценивания.

ФГОС СПО содержит рекомендации для образовательной организации дополнить перечень ПК по выбранным видам деятельности с учетом региональных требований и требований конкретных работодателей, требований стандартов «Ворлдскиллс» и т. д. Образовательная организация с учетом примерных основных образовательных программ (ПООП) самостоятельно планирует результаты обучения по отдельным дисциплинам (модулям) практикам, которые должны быть соотнесены с требуемыми результатами освоения программы и направлены на освоение всех компетенций, установленных во ФГОС СПО.

В ПООП по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» образовательный результат можно рассматривать через достижение ОК. Знаниевый образовательный результат содержит описание единиц содержания образования: знать алгоритмы, методы, порядок и др. Планируемые умения описываются через выполнение действий, которые должен уметь выполнять обучающийся: анализировать, определять, выявлять, оформлять, использовать, организовать, взаимодействовать.

Образовательный результат в виде ПК описывается через показатели освоения компетенций: практический опыт, умения и знания обучающихся. Личностные результаты формируются в рамках целостного образовательного процесса: общие (универсальные), отраслевые и определяемые региональными особенностями и традициями конкретной образовательной организации. Понятие «личностный результат» имеет свою специфику, пока не полностью осмыслено с педагогических позиций и требует дальнейшей проработки.

Важной характеристикой образовательных результатов является их измеримость, поскольку конкретные достижения обучающихся и выпускников предполагают проведение оценочных процедур. Следовательно, необходимо создавать базы оценочных средств и материалов.

⁴ URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 03.10.2022).

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» в основной образовательной программе должны быть предусмотрены формы аттестации, оценочные материалы для текущего контроля, промежуточной аттестации и государственной итоговой аттестации (ГИА). Образовательная организация осуществляет текущий контроль успеваемости и промежуточную аттестацию обучающихся, устанавливает их формы, периодичность и порядок проведения. Для ГИА образовательной организацией разрабатывается программа ГИА и фонды оценочных средств.

Согласно приказу от 8 ноября 2021 г. № 800 и письму Минпросвещения от 7 сентября 2022 г. № 05–1556 «О направлении информации по вопросам организации и проведения ГИА в 2023 г.» для оценивания результатов освоения ОПОП выпускниками проводится ГИА в форме демонстрационного экзамена и защиты дипломного проекта (работы)⁵. С 2023 г. вводится два уровня демонстрационного экзамена: профильный и базовый.

Демонстрационный экзамен базового уровня проводится исключительно на основе требований к результатам освоения образовательных программ среднего профессионального образования, установленных ФГОС СПО. Демонстрационный экзамен профильного уровня проводится на основе требований к результатам освоения образовательных программ СПО, установленных ФГОС СПО, с учетом положений стандартов «Ворлдскиллс», устанавливаемых АНО «Агентство развития профессионального мастерства (Ворлдскиллс Россия)», а также с учетом квалификационных требований, заявленных организациями, работодателями, заинтересованными в подготовке кадров.

Согласно Ядру СППО перспективным направлением развития системы педагогического образования в целях обеспечения преемственности и непрерывности обучения становятся сформированные на ступени СППО образовательные результаты (общие и профессиональные компетенции), которые служат основанием для продолжения обучения на следующей ступени.

Необходимость реагировать на глобальные вызовы современности, обусловленные глубокими социально-экономическими изменениями и цифровой трансформацией общества, требует новых компетенций людей, и как следствие, задает потребность реформирования педагогического образования, актуализирует появление новой дидактики и новых форматов педагогического образования.

Педагогическое образование, реализуемое на уровне среднего профессионального и высшего образования, в своем ядре использует результаты прогнозирования социокультурного и технологического развития общества, приобретая качества цельности и единства [5; 12]. В документах «Ядро среднего профессионального педагогического образования»⁶ и «Ядро высшего педагогического образования»⁷ педагогическое образование стремится учитывать выявленные

⁵ Электронный справочник «Информо». URL: https://suz.informio.ru/files/directory/documents/2022/09/05_1566_ot_07_09_2022.pdf (дата обращения: 03.10.2022).

⁶ ЮИС «Легалакт». URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-14122021-n-az-110008-o-napravlenii/> (дата обращения: 03.10.2022).

⁷ Там же.

тенденции для подготовки педагогических кадров, что в первую очередь выражается в закладываемых требованиях к образовательным результатам, которые формулируются путем соотнесения трудовых функций и действий профессионального стандарта педагога и компетенций ФГОС. Если образовательные программы среднего профессионального педагогического образования и высшего образования характеризуются как преемственные, то и заданные образовательные результаты можно рассматривать как целостное единство компетенций и трудовых функций, распределенных по уровням педагогического образования в виде этапов достижения заданных образовательных результатов.

Для разработки образовательных программ педагогического образования преемственные образовательные результаты обеспечиваются соблюдением следующих принципов: связь ОПОП ВО и СППО с профессиональными стандартами, проектирование программ и процессов от образовательного результата, индивидуализация образовательных маршрутов обучающихся на каждом уровне педагогического образования с учетом сформированных компетенций на каждом этапе (табл. 1).

Таблица 1

Этапы достижения образовательных результатов

Этапы	Индикаторы
Пороговый уровень	Проявлена способность к самостоятельным и правильным действиям при решении типовых профессиональных задач в стандартных ситуациях
Базовый уровень	Проявлена способность к самостоятельным и правильным действиям при решении типовых профессиональных задач в аналоговых ситуациях
Продвинутый уровень	Проявлена способность к самостоятельным и правильным действиям при решении профессиональных задач в нетипичных ситуациях; проявлена способность решать сложные профессиональные задачи

Для обеспечения преемственности образовательных результатов по образовательной программе, представленных в форме компетенций и результатов обучения по дисциплинам или модулям, осуществляется декомпозиция компетенций и профессиональных действий, что может быть зафиксировано в технологической карте компетенций, где устанавливаются индикаторы достижения образовательных результатов, которая строится в виде матрицы, в столбцах которой представлены результаты освоения образовательной программы, а строки относятся к отдельным дисциплинам, практикам и модулям образовательной программы. Отметки на пересечении строк и столбцов свидетельствуют о связи дисциплины или модуля с конкретным результатом освоения образовательной программы.

Инструменты измерения поэтапного достижения преемственных образовательных результатов можно представить следующим перечнем [19]:

- индикативная таблица уровней национальной рамки квалификаций;
- тестовые задания текущего, промежуточного и итогового контроля;
- имитационные профессиональные задачи и кейсы, используемые в аудиторной работе со студентами;
- педагогические проекты, выполняемые на практике и в групповой самостоятельной работе.

Данные инструменты представлены в фонде оценочных средств, который создается по образовательной программе и позволяет оценить результаты реализации дисциплины, модуля, образовательной программы.

Преемственность образовательных результатов определяет компетентностную модель, заложенную в основание образовательной программы педагогического образования, и используется для определения формы проведения итоговой аттестации, разработки оценочных средств и материалов для рубежных, промежуточных аттестаций и рекомендации по их применению, а также с учетом преемственности и последовательности освоения компетенции создаются программы вступительных испытаний по основным образовательным программам высшего профессионального образования для выпускников программ среднего профессионального образования.

Цель при подготовке будущего педагога колледжа с опорой на компетентностную модель можно обозначить как разработка и внедрение модели колледжа, построенной на переходе от репродуктивной алгоритмической подготовки кадров к развитию общих и профессиональных компетенций на основе включения в образовательный процесс практико-ориентированных технологий и методов при реализации образовательных программ среднего профессионального образования [3; 18].

Обозначим направления реализации компетентностного подхода:

1. Создание устойчивой системы взаимодействия уровней среднего профессионального и высшего образования.
2. Создание устойчивой системы взаимодействия с работодателями.
3. Трансформация модели образовательной программы.
4. Совершенствование воспитательной системы.

Модель ОПОП, которая основана на компетентностном подходе, предполагает изменения по сравнению с действующими ОПОП в структурном, технологическом и содержательном аспектах ее построения и реализации на основе новых ФГОС СПО, Ядра СППО.

Новая модель ОПОП СПО основана:

- на вариативности выбора образовательной траектории;
- принципах независимой оценки;
- использовании в учебно-воспитательном процессе практико-ориентированных технологий, в том числе проектных.

Структурно ОПОП состоит из базовой и вариативной частей.

Базовая часть ОПОП реализуется в формате аудиторных теоретических и практических занятий, а также учебных и производственных практик.

Перечень дисциплин, профессиональных модулей (ПМ) и входящих в них междисциплинарных курсов и практик, а также рабочие программы разрабатываются на основе актуализированных ФГОС СПО и соответствующих профессиональных стандартов. При реализации дисциплин и ПМ, входящих в базовую часть ОПОП, используются методы и технологии, которые способствуют развитию общих и профессиональных компетенций с применением практико-ориентированных технологий — технологий проектной работы, кейс технологий и т. д. Решение данной задачи необходимо начинать с 1-го курса, формируя на учебных дисциплинах общие компетенции, которые будут лежать в основе формирования профессиональных компетенций. Например, на 1-м курсе есть такая дисциплина, как «Индивидуальный учебный проект», где обучающихся учат основам проектирования, которое может стать ведущей технологией на всем протяжении обучения. Также на первых курсах закладываются компетенции в области компьютерной грамотности, возможно, умения работать в виртуальной реальности, которые будут служить основой для развития профессиональных компетенций, например, в области цифровой дидактики и т. д. (ОК 02. Использовать современные средства поиска, анализа и интерпретации информации, и информационные технологии для выполнения задач профессиональной деятельности).

Коммуникативные компетенции (ОК 04. Эффективно взаимодействовать и работать в коллективе и команде) развиваются в ходе организации дискуссий, работы над проектами, разборе кейсов и т. д.

Таким образом, на 1-м и 2-м курсах закладываются основы развития профессиональных компетенций на основе формирования и развития общих компетенций.

Вариативная часть ОПОП включает в себя обязательные дисциплины, расширяющие спектр общих и профессиональных компетенций обучающихся (это могут быть курсы по выбору, вариативные модули, элективные курсы). Например, с введением элективов будет прослеживаться и связь с образовательной программой высшего образования.

В качестве примера можно привести опыт Института среднего профессионального образования имени К. Д. Ушинского Московского городского педагогического университета по включению в образовательные программы дисциплин бакалавриата по педагогическому направлению. К их числу относятся такие дисциплины, как: «Мышление и письмо», «Основы проектирования и технологии презентации», «Организация, контроль и оценка образовательной деятельности», «Московская система образования», «Технологии профессиональной коммуникации и сценическое мастерство педагога», «Основы социального проектирования», «Проектирование основного и дополнительного образования». Кроме этого, вариативная часть может быть представлена дисциплинами, которые восполняют ту или иную потребность обучающихся.

В качестве одного из примеров рассмотрим опыт реализации элективных курсов. Электив — это часть образовательной программы студента, обладающая

определенной содержательной целостностью, которая выбирается студентом целиком. Средний объем одного электива — 360–390 аудиторных часов; средний объем входящих в электив междисциплинарных курсов (далее — МДК) / дисциплин — 48–60 аудиторных часов. Задача дисциплин или элективных курсов — углубление и/или расширение теоретической подготовки студента в содержательной области электива. Профессиональный модуль каждого электива обеспечивает овладение выпускником определенным видом деятельности, не предусмотренным ФГОС СПО. МДК и дисциплины выбранного обучающимся электива становятся обязательными для изучения.

Специфика вариативной части ОПОП заключается в использовании дисциплин, модулей или элективных курсов для расширения возможностей построения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

Содержательно и тематически каждая дисциплина или модуль ориентированы на одну из альтернатив выбора обучающихся:

1. Возможность расширения построения индивидуальной траектории в выборе образовательного маршрута на ступени высшего образования в ходе освоения содержания дисциплин и МДК, интегрированных с программами бакалавриата. В том числе возможно построение сопряженных учебных планов по образовательным программам СПО и ВО (за счет реализации программ элективов).

2. Формирование дополнительных профессиональных компетенций и освоение новых видов деятельности на основе анализа запросов работодателей в соответствии с потребностями регионального рынка труда, а также с учетом требований цифровой экономики и обеспечения конкурентоспособности выпускника в сфере основной профессиональной деятельности (например, в таких направлениях, как «Преподавание английского языка в дистанционном формате», «Информатика в начальной школе», «Музейная педагогика», «Организация игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста», «Методика использования современных цифровых и информационно-коммуникационных технологий в работе с детьми» и т. д.).

Выбор обучающимися дисциплин или профессиональных модулей:

— осуществляется из перечня дисциплин или профессиональных модулей, предусмотренных учебным планом в соответствии с установленной процедурой и в установленные сроки;

— проводится обучающимися добровольно в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями;

— ежегодно обновляется с учетом современных достижений науки, техники и культуры, требований современного рынка образовательных услуг.

Содержательные аспекты ОПОП предполагают обновление подходов к формированию общих и профессиональных компетенций обучающихся за счет выделения трех блоков:

1. *Теоретический блок* предполагает:

- обновление содержания дисциплин и МДК базовой части ОПОП за счет ознакомления студентов с постоянно меняющимися инновационными практиками в современной системе образования;

- разработку и реализацию дисциплин и модулей, направленных на ознакомление студентов с динамикой развития современных педагогических технологий и инновационных образовательных практик;

- разработку и реализацию дисциплин и модулей, направленных на ознакомление студентов со смежными видами профессиональной деятельности (например, позволяющими вести новый вид деятельности в рамках своей специальности) или непрофильными видами профессиональной деятельности (например, видов деятельности, относящихся к иному профессиональному стандарту или ФГОС).

2. Практический блок предполагает:

- модернизацию программ практик базовой части ОПОП на основе включения в реализацию разнообразных образовательных программ дошкольного, начального общего образования и реализации собственных педагогических проектов и инициатив;

- разработку и реализацию дисциплин и модулей, направленных на усиление самостоятельности и разнообразия форм работы студентов на педагогической практике в образовательных организациях в разных видах профессиональной деятельности.

При этом одним из основных видов и контекстом образовательной деятельности студента на протяжении всего обучения при освоении содержания образовательной программы и внеурочной деятельности будет являться проектная деятельность.

На 1-м курсе проектный подход используется при реализации как общеобразовательных, так и общепрофессиональных дисциплин. Ключевая роль в развитии проектного мышления первокурсников отводится дисциплине «Индивидуальный учебный проект».

На 2-м курсе проектная деятельность студентов организуется в рамках как базовых и вариативных дисциплин, так и общепрофессиональных дисциплин.

На основе проектного подхода на 3-м и 4-м курсах реализуются ПМ и ряд вариативных дисциплин.

Технологические аспекты ОПОП в теоретическом блоке предполагают использование таких методов, технологий организации образовательного процесса, как открытые онлайн-курсы, педагогические гостиные, мастер-классы от ведущих специалистов системы образования и т. д. А в практическом блоке основными технологиями будут технологии дуального обучения, наставничество, социальное партнерство с работодателями, обеспечивающее апробацию проектных продуктов обучающихся [6].

Здесь можно выделить несколько ключевых моментов:

- развитие системы наставничества обучающихся, в том числе с применением практик взаимообучения и привлечения специалистов-практиков;

- создание сети базовых профильных организаций в рамках проведения практик на основе проведения отборочных конкурсов;
- обеспечение психолого-педагогической адаптации студентов к условиям прохождения практики под руководством наставника, сотрудника профильной организации.

Таким образом, новая компетентностная модель образовательных программ подготовки педагога на основе единых подходов к их структуре и содержанию (Ядро СППО) позволяет оперативно реагировать на новые запросы рынка труда и предоставляет новые преимущества выпускникам педагогических колледжей и вузов, привлекает лучших абитуриентов на программы педагогического образования, что в целом способствует повышению качества подготовки педагогов.

Список источников

1. Бермус, А. Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д., 2003. 430 с.
2. Ваганова, О. И., Кутепова, Л. И., Гладкова, М. Н., Гладков, А. В., Дворникова, Е. И. Разработка средств оценки образовательных результатов обучающихся вуза // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 11–1. С. 134–136.
3. Воробьева, Н. А. Трансформация подходов к подготовке педагогов на уровне среднего профессионального образования // Вестник МГПУ. Серия: Современный колледж. 2022. № 1 (1). С. 8–18.
4. Казакова, И. С., Миньяр-Белоручева, Е. Ю., Емельяненко, М. С., Калинин, А. С., Герасименко, С. В., Воробьева, Н. А., Никитина, Е. К. Ядро среднего профессионального педагогического образования в структуре подготовки педагогических кадров // Вестник МГПУ. Серия: Современный колледж. 2022. № 2 (2). С. 6–17.
5. Методические рекомендации о реализации «Ядро среднего профессионального педагогического образования» в образовательных организациях, ведущих подготовку педагогических кадров / И. С. Казакова, М. С. Емельяненко, С. В. Герасименко, Н. А. Воробьева, Э. К. Никитина, А. С. Бахтов. М.: ФГБОУ ДПО ИРПО, 2022. 36 с. URL: https://firpo.ru/netcat_files/26/75/h_5f207bc24d021c1b593c97d99674e8c9 (дата обращения: 03.10.2022).
6. Концепция практико-ориентированного профессионального образования в педагогических колледжах / Н. Н. Михайлова, О. Ф. Рудой, Н. А. Воробьева, Н. Н. Михайлова. М.: Академия профессионального образования, 2011. 68 с. (Инновации в профессиональной школе: Приложение к журналу «Профессиональное образование. Столица».)
7. Перевощикова, Е. Н. Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средства оценки их достижения // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 1 (38). С. 1–19.
8. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 14 декабря 2021 г. № АЗ–1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего

педагогического образования»)) // ЮИС Легалакт. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-14122021-n-az-110008-o-napravlenii/> (дата обращения: 03.10.2022).

9. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 28 апреля 2022 г. № АБ–1197/05 «О направлении документов “Ядро среднего профессионального педагогического образования” (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам среднего профессионального педагогического образования на основе единых подходов к их структуре и содержанию (“Ядро среднего профессионального педагогического образования”))» // ЮИС Легалакт. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-28042022-n-ab-119705-o-napravlenii/> (дата обращения: 03.10.2022).

10. Приказ от 8 ноября 2021 г. № 800 и письмо Минпросвещения от 7 сентября 2022 г. № 05–1556 «О направлении информации по вопросам организации и проведения ГИА в 2023 г.» // Электронный справочник «Информо». URL: https://suz.informio.ru/files/directory/documents/2022/09/05_1566_ot_07_09_2022.pdf (дата обращения: 03.10.2022).

11. Профессиональный стандарт педагога // КонсультантПлюс. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 03.10.2022).

12. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июля 2022 г. № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» // КонсультантПлюс. URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/76083.html/> (дата обращения: 03.10.2022).

13. Ребрин, О. И. Использование результатов обучения при проектировании образовательных программ. Екатеринбург: Ажур, 2013. 31 с.

14. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступившими в силу с 13 июля 2021 г. и с 1 сентября 09.2021 г.); (ред. от 16 апреля 2022 г.) // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 03.10.2022).

15. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2 (1325). С. 58–64.

16. Шитякова, Н. П., Верховых, И. В. Определение образовательных результатов основной профессиональной образовательной программы как условие объективной оценки качества образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2018. Т. 10. № 3. С. 15–23.

17. Шишов, С. Е., Агапов, И. Г. Компетентностный подход к образованию как необходимость // Мир образования — образование в мире. 2005. № 4 (20). С. 41–45.

18. Dugin, M. A. The transformation of secondary vocational educational system — modern requests and needs // Вестник МГПУ. Серия: Современный колледж. 2022. № 2 (2). Р. 18–27.

19. Nikitina, E. K., Gakova, E. V. Competency-based approach to effective performance of future competent and creative translators of professionally oriented texts // European Scientific Journal. 2014. Vol. 10. № 8. Р. 259–264.

References

1. Bermus, A. G. (2003). *Quality management of professional and pedagogical education*. Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences. Rostov-on-Don. 430 p. (In Russ.).

2. Vaganova, O. I., Kutepova, L. I., Gladkova, M. N., Gladkov, A. V., & Dvornikova, E. I. (2016). Development of means for assessing educational results of university students. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 11–1, 134–136. (In Russ.).
3. Vorobyeva, N. A. (2022). Transformation of approaches to teacher training at the level of secondary vocational education. *MCU Journal of Modern College*, 1 (1), 8–18. (In Russ.).
4. Kazakova, I. S., Minyar-Beloruicheva, E. Yu., Emelianenko, M. S., Kalinin, A. S., Gerasimenko, S. V., Vorobyeva, N. A., & Nikitina, E. K. (2022). The core of secondary professional pedagogical education in the structure of teacher training. *MCU Journal of Modern College*, 2 (2), 6–17. (In Russ.).
5. Kazakova, I. S., Emelianenko, M. S., Gerasimenko, S. V., Vorobyova, N. A., Nikitina, E. K., & Bakhtov, A. S. (2022). *Methodological recommendations on the implementation of the «Core of secondary professional pedagogical education» in educational organizations leading the training of teaching staff*. Moscow: FSBEI DPO IRPO. 36 p. https://firpo.ru/netcat_files/26/75/h_5f207bc24d021c1b593c97d99674e8c9 (accessed: 03.10.2022).
6. Mikhailova, N. N., Rudoy, O. F., Vorobyova, N. A., & Mikhailova, N. N. (2011). *The concept of practice-oriented professional education in pedagogical colleges*. Moscow: Academy of Vocational Education. 68 p. (Innovations in vocational school: Appendix to the journal «Vocational Education. Capital».) (In Russ.).
7. Perevoshchikova, E. N. (2022). Educational results in the preparation of a future teacher and means of assessing their achievement. *Bulletin of Mininsky University*, 10, 1 (38), 1–19. (In Russ.).
8. *UIS Legalact* (2022, October 10). Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation No. AZ–1100/08 dated 2021, December 14 «On the direction of information» (together with «Methodological recommendations for training personnel in pedagogical bachelor's degree programs based on unified approaches to their structure and content («The core of higher pedagogical education»)). (In Russ.). Retrieved October 10, 2022 from <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-14122021-n-az-110008-o-napraavlennii>
9. *UIS Legalact* (2022, October 3). Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation No. AB–1197/05 dated 2022, April 28 «On the direction of the documents «Core of secondary vocational pedagogical Education» (together with «Methodological recommendations for training personnel in secondary vocational pedagogical education programs based on unified approaches to their structure and content («Core of secondary vocational pedagogical education»)). (In Russ.). Retrieved October 3, 2022 from <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-28042022-n-ab-119705-o-napraavlennii/>
10. *Electronic reference book «Informio»* (2022, October 3). Order No. 800 dated 2021, November 8 and Letter of the Ministry of Education No. 05-1556 dated 2022, September 7 «On sending information on the organization and conduct of the GIA in 2023». (In Russ.). Retrieved October 3, 2022 from https://suz.informio.ru/files/directory/documents/2022/09/05_1566_ot_07_09_2022.pdf
11. *ConsultantPlus* (2022, October 3). Professional standard of a teacher. (In Russ.). Retrieved October 3, 2022 from <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>
12. *ConsultantPlus* (2022, October 3). Decree of the Government of the Russian Federation No. 1688–r of 2022, July 24. The concept of training pedagogical personnel for the education system for the period up to 2030. (In Russ.). Retrieved October 3, 2022 from <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/76083.html>

13. Rebrin, O. I. (2013). *The use of learning outcomes in the design of educational programs*. Ekaterinburg: Azhur. 31 p. (In Russ.).
14. *ConsultantPlus* (2022, October 3). Federal Law «On Education in the Russian Federation» No. 273–FZ of 2012, December 29 (with amendments and additions, which entered into force from 2021, July 13 and from 2021, September 1); (ed. from 2022, April 16). (In Russ.). Retrieved October 3, 2022 from https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
15. Khutorskoy, A. V. (2003). Key competencies as a component of the personality-oriented paradigm of education. *Public education*, 2 (1325), 58–64. (In Russ.).
16. Shityakova, N. P., & Verkhovyykh, I. V. (2018). Determination of educational results of the main professional educational program as a condition for an objective assessment of the quality of education. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical sciences*, 10, 3, 15–23. (In Russ.).
17. Shishov, S. E., & Agapov, I. G. (2005). Competence-based approach to education as a necessity. *World of education — education in the world*, 4 (20), 41–45. (In Russ.).
18. Dugin, M. A. (2022). Transformation of the secondary vocational education system — modern demands and needs. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Modern College*, 2 (2), 18–27. (In English).
19. Nikitina, E. K., & Gakova, E. V. (2014). Competence-based approach to the effective activity of future competent and creative translators of professionally oriented texts. *European Scientific Journal*, 10, 8, 259–264. (In English).

УДК 37.08

DOI: 10.25688/2782-6597.2022.4.4.7

Т. А. Паршикова⁽¹⁾, М. В. Томашина⁽²⁾

⁽¹⁾ Институт развития профессионального образования,
Москва, Российская Федерация
E-mail: parshikovata920@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-8487-6370

⁽²⁾ Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация
E-mail: tomakhinaMV667@mgpu.ru

Правовая основа государственного управления в сфере образования Российской Федерации

Аннотация. В статье рассматриваются нормативно-правовые источники, регулирующие государственное управление в сфере образования Российской Федерации.

Цель статьи заключается в рассмотрении нормативно-правовых источников, регулирующих государственное управление в сфере образования Российской Федерации.

Методология и методы: анализ, синтез, описание, классификация, частнонаучные методы, метод сравнительного правоведения.

Основные результаты исследования. В статье проведен анализ нормативно-правовой основы государственного управления в сфере образования Российской Федерации.

Научная новизна исследования. Статья представляет собой комплексное, системное исследование правовых аспектов государственного управления в области образования как стратегического направления деятельности.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в том, что его результаты позволяют обогатить содержание концептуальных положений, регулирующих административные отношения, возникающие в процессе государственного управления в области образования.

Ключевые слова: Конституция Российской Федерации; федеральные законы об образовании; государственное управление; образование; образовательная политика; право на образование; качество образовательного процесса.

T. A. Parshikova⁽¹⁾, M. V. Tomakhina⁽²⁾

⁽¹⁾ Institute of Professional Education Development,
Moscow, Russian Federation
E-mail: parshikovata920@mgpu.ru

⁽²⁾ Moscow City University,
Moscow, Russian Federation
E-mail: tomakhinaMV667@mgpu.ru

Legal basis of public administration in the field of education of the Russian Federation

Abstract. The article discusses the legal sources governing public administration in the field of education in the Russian Federation.

The purpose of the article is to consider the legal sources governing public administration in the field of education in the Russian Federation.

Methodology and methods: analysis, synthesis, description, classification, private scientific methods, comparative law method.

The main results of the study. The article analyzes the legal framework of public administration in the field of education in the Russian Federation.

Scientific novelty of the research. The article is a comprehensive, systematic study of the legal aspects of public administration in the field of education as a strategic direction of activity.

Practical significance of the study is that its results make it possible to enrich the content of the conceptual provisions governing administrative relations that arise in the process of public administration in the field of education.

Keywords: the Constitution of the Russian Federation; federal laws on education; public administration; education; educational policy; the right to education; the quality of the educational process.

Сфера образования представляет собой комплекс таких субъектов взаимодействия, которые находятся в тесной взаимосвязи друг с другом, а также выстраивают коммуникации с другими органами государственной власти или частными организациями, поэтому данное взаимодействие требует нормативно-правового регулирования, выработки определенных правил и механизмов установления согласованности действия. Сложность разработки таких механизмов взаимодействия обуславливает многоуровневость нормативного регулирования деятельности по управлению системой образования в Российской Федерации. Выстраивание уровней нормативного регулирования образовательной деятельности определяется федеративным устройством Российской Федерации и наличием уровня местного самоуправления. Исходя из этого, можно определить наличие в нормативно-правовом регулировании четырех уровней: федерального; регионального и муниципального уровней, а также локального уровня нормативно-правовых актов, определяющих деятельность образовательной организации [6, с. 38].

Ведущие концептуальные идеи, устанавливающие основные направления в развитии отечественного образования и его управления, отражены

в двух основных нормативно-правовых источниках: Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года и Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [14]. Данные нормативные акты определяют главные задачи в сфере образования, которые ставятся государством перед образовательными учреждениями. Среди ведущих идей, обозначенных этими актами, можно назвать заботу о сохранении и увеличении качества предоставленных образовательных услуг, делается акцент на соблюдении его фундаментальности при актуальности современных запросов личности и общества. Правоведы были озабочены проблемой устойчивого развития и управления системой образования, а также созданием корпуса таких нормативно-правовых механизмов и организационно-экономических средств обеспечения функционирования образования, в том числе и с привлечением внебюджетных ресурсов. Особо подчеркивается необходимость увеличения значимости социального статуса педагогических работников [14].

Безусловно, главным правоустанавливающим нормативным актом, который определяет все направления, в том числе в сфере образования, является Конституция Российской Федерации (далее — Конституция РФ), которая дает гарантии всем гражданам России на право образования, а также устанавливает такие важные параметры образовательной политики, как бесплатность и общедоступность его основных уровней. Для Российской Федерации обязательным является основное общее образование, а также следование разработанным образовательным стандартам (ст. 43) [5].

Помимо общих оснований, устанавливающих права и обязанности в сфере образования, конституционные нормы указывают на полномочия Российской Федерации и субъектов Российской Федерации, а также определяют их разграничение. К примеру, п. «е» ч. 1 ст. 72 Конституции РФ предопределяет общие вопросы управления образованием, указывает на совместное ведение некоторых вопросов образовательной политики Российской Федерацией и ее субъектами [5]. В ст. 114 главы 6 Конституции РФ указывается на руководящую роль Правительства РФ в управлении образованием [5]. Безусловно, Конституцией РФ определяются лишь самые общие нормы в сфере образовательной политики, более детализированная регламентация на нормативном уровне осуществляется различными властными структурами.

Большая часть нормативно-правовой нагрузки по регламентации образовательной деятельности расположена в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Закон № 273-ФЗ) [14]. В ст. 5 упомянутого закона расширяется конституционная норма, устанавливающая право на образование; описываются «государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации» [14]. Помимо указания на право образования граждан России, ст. 5 Закона № 273-ФЗ расширяет гарантии на такие категории, как «пол», «язык», «раса», «национальность», «происхождение», «имущественное, социальное и должностное

положение», «отношение к религии», «место жительства», «убеждения», «принадлежность к общественным объединениям». Вне зависимости от этих категорий право на образование гарантировано гражданам.

В Постановлении Правительства РФ от 28 июля 2018 г. № 884 «Об утверждении Положения о Министерстве просвещения Российской Федерации и признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации» определяются подзаконные акты, а также механизмы ведения образовательной деятельности, органы государственной власти, имеющие отношение к деятельности образовательных учреждений [8].

Нельзя не упомянуть о том, что нормативно-правовая регламентация деятельности в сфере образования может осуществляться и благодаря нормативным актам, которые, казалось бы, не относятся к сфере деятельности образовательных учреждений, между тем их положения касаются тех или иных сторон управления сферой образования. К примеру, в ч. 1 Гражданского кодекса Российской Федерации от 30 ноября 1994 г. № 51-ФЗ определен правовой статус юридических лиц, ведущих образовательную деятельность [3], выделены и иные механизмы регулирования и управления образованием. В Федеральном законе от 4 мая 2011 г. № 99-ФЗ «О лицензировании отдельных видов деятельности» [11] устанавливаются общие принципы лицензирования, что крайне важно для сферы образования. Или в Федеральном законе от 31 июля 2020 г. № 248-ФЗ «О государственном контроле (надзоре) и муниципальном контроле в Российской Федерации» [10] устанавливаются общие принципы государственного контроля (надзора), которые могут быть применены к образовательному учреждению.

Важную роль в регулировании деятельности образовательного учреждения играют нормативно-правовые акты, определяющие механизмы налогообложения, бухгалтерского учета и бюджетного финансирования. При управлении образовательным учреждением обращаются к Налоговому кодексу Российской Федерации или к Бюджетному кодексу Российской Федерации.

Помимо федерального уровня, сферу образования регламентируют и нормативно-правовые акты субъектов Федерации. Исходя из целей регионального развития, специфики местных условий, субъекты Российской Федерации осуществляют законотворческую деятельность в сфере образования и значительно развивают уже существующие общие правовые нормы, установленные в федеральном законодательстве, с учетом региональной специфики. Учитываются социально-экономические, этнокультурные, демографические, географические и иные особенности субъекта Федерации. Данные вопросы устанавливаются законами субъекта Федерации, принятыми на основе положений Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [14], распространяющими и расширяющими компоненты системы образования, региональную специфику деятельности образовательных учреждений.

Е. М. Касаткина подчеркивает, что важнейшей задачей нормативно-правовых актов, регулирующих деятельность образовательных учреждений и специфику их управления на региональном уровне, является учет тех социально-экономических условий, которые созданы в регионе и способны создать базу «для его получения, расширения возможностей для удовлетворения потребности человека в получении образования различных уровня и направленности в течение всей жизни» [4, с. 71].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», помимо указанных, определяет конкретные положения, уточняющие детали права граждан на образование. К примеру, важнейшим вопросом нормативного регулирования является закрепление прав лиц с ограниченными возможностями здоровья. Для законодательного закрепления важно указать те условия, которые позволяют эти лицам получить качественное образование без дискриминации. Создаются условия, способствующие коррекции нарушений развития и социальной адаптации, на законодательном уровне указывается на необходимость оказания ранней коррекционной помощи. Статья 79 Закона № 273-ФЗ в 12 пунктах регулирует организацию получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья на основе разработки адаптированной образовательной программы, а для инвалидов индивидуальной программы реабилитации. Законом определяются специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Под специальными условиями «понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов...» [14, с. 97].

Особая значимость в Законе № 273-ФЗ придается образованию лиц, проявивших выдающиеся способности. В ст. 77 выделяются все условия, способствующие проявлению таланта обучающихся в процессе участия в олимпиадах, конкурсах, физкультурных мероприятиях и т. д. [14]. Выдающиеся способности могут проявляться как в учебной, так и в научно-исследовательской деятельности, в научно-техническом и художественном творчестве, в физической культуре и спорте. Указанный закон регулирует и финансовое обеспечение образовательного процесса для лиц, нуждающихся в социальной поддержке, в соответствии с законодательством Российской Федерации [14].

Одной из сложнейших проблем нормативного регулирования системы образования является разграничение полномочий между центром и регионом, учету подлежат интересы и самостоятельность местного самоуправления, находящегося вне пределов государственного аппарата. Взаимодействие между различными органами управления образованием требует нормативного закрепления согласованности деятельности на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. Если федеральный и региональный уровни являются государственными, то муниципальный руководствуется собственными интересами

в образовательной политике. Тем не менее между этими уровнями требуется создание такого разграничения компетенции, которое бы привело к сбалансированной работе органов управления образованием на уровне Российской Федерации, субъектов и муниципальными образованиями.

Этому вопросу было посвящено несколько статей Конституции РФ: 71–73, 130, 132, 133 [5]. Помимо конституционных норм, в следующих нормативно-правовых документах выражены принципы разделения полномочий в сфере образования: ФЗ № 273-ФЗ [14]; Федеральный закон от 6 октября 1999 г. № 184-ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации»¹ (документ утрачивает силу с 1 января 2023 г. в связи с принятием Федерального закона от 21 декабря 2021 г. № 414-ФЗ «Об общих принципах организации публичной власти в субъектах Российской Федерации»²); Федеральный закон от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» [12].

Управление системой образования отражено в гл. 12 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», названной «Управление системой образования. Государственная регламентация образовательной деятельности». Эта глава отразила новые реалии образования, которые не были уточнены в утратившем силу Законе Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании». Отличием нового закона от прежнего стало то, что Законом № 273-ФЗ были использованы совершенно иные принципы регулирования взаимодействия между органами управления системой образования [14]. В новом законе они отрегулированы на юридическом уровне, что не было закреплено в Законе «Об образовании».

Если анализировать принципы управления системой образования, положенные в основу Закона № 273-ФЗ, то в первую очередь акцент делается на принципе законности, демократии, автономии образовательных организаций, информационной открытости системы образования и учета общественного мнения.

Понятие «управление системой образования» расширяется за счет системы правоотношений, которые определяют, прежде всего, создание самой системы взаимодействия федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления, занимающихся управлением в сфере образования.

К важнейшим принципам, сформулированным в Законе № 273-ФЗ, относятся принципы осуществления стратегического планирования развития системы образования, определение и реализация условий претворения в жизнь

¹ КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_14058/ (дата обращения: 22.09.2022).

² Там же. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_404070/ (дата обращения: 22.09.2022).

государственных программ Российской Федерации, федеральных и региональных программ, направленных на развитие системы образования.

Функционирование принципов управления системой образования невозможно без полноценного мониторинга организации образовательного процесса. Важное значение придается информационному и методическому обеспечению деятельности федеральных государственных органов, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, и органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования.

Закон № 273-ФЗ значимую роль придает разработке норм государственной регламентации и аккредитации образовательной деятельности, независимой оценке качества образования. Определяется правовой статус руководителей образовательных организаций и вопросы подготовки и повышения квалификации работников — управленцев в сфере образования [1].

Структура управления органами образования, а также в целом образовательная политика определяется благодаря деятельности федерального органа исполнительной власти, отвечающего за данные функции, существуют органы исполнительной власти на федеральном уровне, выполняющие функции по контролю и надзору в сфере образования и т. д.

Ведущая роль в руководстве управлением сферой образования принадлежит Министерству науки и высшего образования РФ и Министерству просвещения РФ, осуществляющим координацию деятельности в сфере высшего, среднего и профессионального образования.

На законодательном уровне определена и государственная регламентация образовательной деятельности, что предполагает выработку единых требований к осуществлению образовательной деятельности. Она содержит в себе требование к лицензированию, а также к государственной аккредитации образовательной деятельности, к государственному контролю (надзору) в сфере образования.

Статья 94 Закона № 273-ФЗ определяет принципы и механизмы педагогической экспертизы, направленной на определение соответствию законодательству проектов нормативных правовых актов и нормативных правовых актов, регулирующих различные аспекты обучения и воспитания. Педагогическая экспертиза ставит своей важнейшей целью выявление и предотвращение в указанных проектах нормативных правовых актов таких положений, которые бы ухудшали качество обучения по образовательным программам определенного уровня и (или) направленности и условия их освоения обучающимися [14]. Пункт 1 ст. 95 Закона № 273-ФЗ, регламентирующий независимую оценку качества образования, определяет ее как направленную «на получение сведений об образовательной деятельности, установление качества подготовки обучающихся и реализации образовательных программ» [14].

По сравнению с Законом РФ «Об образовании» в новом законе содержится 15 глав вместо 6, что позволило Закону № 273-ФЗ значительно расширить

количество субъектов образовательной деятельности, требующей регулирования. Так, большое внимание в Законе № 273-ФЗ уделено участию общественности в управлении системой образования. К примеру, решены вопросы нормативно-правового регулирования общественной аккредитации организаций, которые предоставляют образовательные услуги, и определены условия профессионально-общественной аккредитации образовательных программ.

По сравнению с предыдущим законом в Законе № 273-ФЗ существуют нормы, определяющие обязанность органов государственной власти Российской Федерации, субъектов Российской Федерации, местного самоуправления и организаций, осуществляющих образовательную деятельность, обеспечения открытости и доступности информации, мониторинга качества системы образования.

А. М. Борисов отмечает, что все чаще в нормативно-правовых актах, определяющих деятельность образовательной организации, указывается на необходимость разработки, внедрения и ведения государственных информационных систем, отражающих деятельность и качество управления в системе образования, а также особенности регламентации образовательной деятельности [2].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в качестве одной из основных задач регулирования отношений в сфере образования устанавливается необходимость создания условий для свободного функционирования и развития системы образования Российской Федерации [14].

В соответствии с законодательством в области образования и в интересах государственного управления системой образования в Российской Федерации принята и реализуется государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 гг., утвержденная Постановлением Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 (ред. от 20 мая 2022 г.) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (далее — государственная программа)³.

Программа станет инструментом достижения указанных целевых показателей. В рамках программы могут быть реализованы комплексные проекты, которые включают в себя разработку моделей для решения задач федеральной образовательной политики на уровне образовательных организаций, муниципалитетов, регионов, апробацию этих моделей и их распространение на все образовательные организации, муниципалитеты и регионы.

Решение указанных задач одновременно позволит в полном объеме реализовать основные направления федеральной государственной политики в сфере образования в 2018–2025 гг., определенные в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и Концепции долгосрочного социально-экономического развития.

Таким образом, правовое регулирование отношений в сфере образования в Российской Федерации осуществляется в соответствии с Конституцией

³ КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (дата обращения: 22.09.2022).

Российской Федерации, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации, содержащими нормы, регулирующие отношения в сфере образования, региональными правовыми актами.

Список источников

1. Бердникова К. Э., Уракова М. Н., Михайленко Д. М. Правовые основы управления системой образования // Современные проблемы развития профессионального образования: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. Н. Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2021. С. 23–25.
2. Борисов А. М. Правовые основы управления и финансово-экономической деятельности в образовании: учебник. М.: КноРус, 2022. 338 с. (Аспирантура, Бакалавриат, Магистратура.)
3. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30 ноября 1994 г. № 51-ФЗ (ред. от 25 февраля 2022 г.) // Собрание законодательства РФ. 1994. № 32. Ст. 3301.
4. Касаткина Е. М. Правовые основы государственного управления в сфере образования в Российской Федерации // Журнал юридических исследований. 2021. Т. 6. № 1. С. 70–72.
5. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г.) // Собрание законодательства РФ. 2014. 4 августа. № 31. Ст. 4398.
6. Ладнушкина Н. М., Пашенцев Д. А., Фёклин С. И. Образовательное право: вопросы теории и практики: монография. Рязань: Концепция, 2017. 233 с.
7. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (ред. от 20 мая 2022 г.). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/ (дата обращения: 22.09.2022).
8. Постановление Правительства РФ от 28 июля 2018 г. № 884 «Об утверждении Положения о Министерстве просвещения Российской Федерации и признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации» (ред. от 20 декабря 2021 г.) // Собрание законодательства РФ. 2018. № 32. Ст. 5343.
9. Сидорова Е. З. Правовые основы государственного и муниципального управления в сфере образования // Вестник Восточно-Сибирского института Министерства внутренних дел России. 2021. № 3 (98). С. 107–112.
10. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 248-ФЗ «О государственном контроле (надзоре) и муниципальном контроле в Российской Федерации» (ред. от 6 декабря 2021 г.) // Собрание законодательства РФ. 2020. № 31. Ст. 5007.
11. Федеральный закон от 4 мая 2011 г. № 99-ФЗ «О лицензировании отдельных видов деятельности» (ред. от 30 декабря 2021 г.) // Собрание законодательства РФ. 2011. № 19. Ст. 2716.
12. Федеральный закон от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» (ред. от 13 декабря 2021 г.) // Российская газета. № 202. 2003. 8 октября.
13. Федеральный закон от 21 декабря 2021 г. № 414-ФЗ «Об общих принципах организации публичной власти в субъектах Российской Федерации» // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_404070/ (дата обращения: 22.09.2022).

14. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 14 июля 2022 г.) // Российская газета. № 303. 2012. 31 декабря.
15. Федеральный закон от 6 октября 1999 г. № 184-ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_14058/ (дата обращения: 22.09.2022).

References

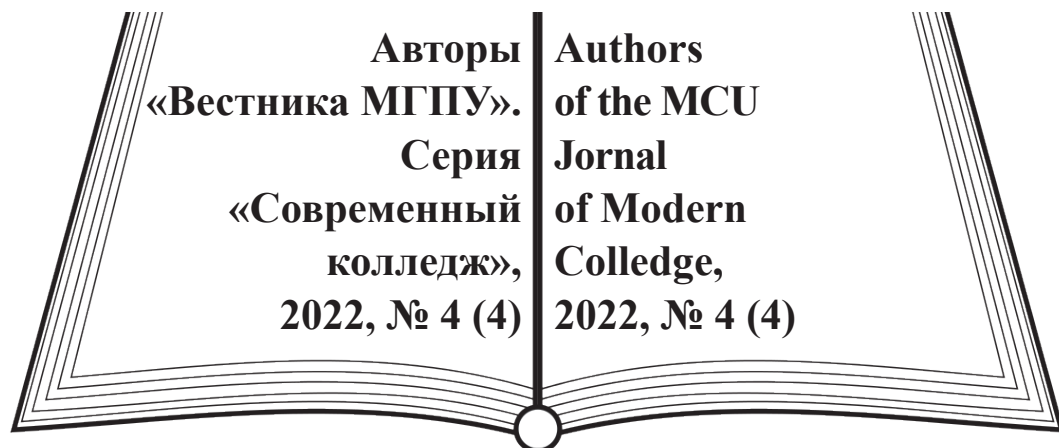
1. Berdnikova, K. E., Urakova, M. N., & Mikhailenko, D. M. (2021). Legal foundations for managing the education system. *Modern problems of the development of vocational education*. Collection of articles based on the materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (pp. 23–25). Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin. (In Russ.).
2. Borisov, A. M. (2022). *Legal bases of management and financial and economic activity in education*. Textbook. Moscow: KnoRus. 338 p. (Postgraduate, Bachelor's, Master's.) (In Russ.).
3. The Civil Code of the Russian Federation (1994). The Civil Code of the Russian Federation (part one) dated 1994, November 30 No. 51-FZ (as amended on 2022, February 25). *Collection of Legislation of the Russian Federation*, 32, art. 3301. (In Russ.).
4. Kasatkina, E. M. (2021). Legal foundations of public administration in the field of education in the Russian Federation. *Journal of legal research*, 6 (1), 70–72. (In Russ.).
5. The Constitution of the Russian Federation (2014, August 4). The Constitution of the Russian Federation (adopted by popular vote on 1993, December 12). *Collection of Legislation of the Russian Federation*, 31, art. 4398. (In Russ.).
6. Ladnushkina, N. M., Pashentsev, D. A., & Feklin, S. I. (2017). *Educational law: questions of theory and practice*. Monograph. Ryazan: Concept. 233 p. (In Russ.).
7. *ConsultantPlus* (2022, September 22). Decree of the Government of the Russian Federation «On approval of the state program of the Russian Federation «Development of education» dated 2017, December 26 No. 1642 (as amended on 2022, May 20). (In Russ.). Retrieved September 22, 2022 from https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/
8. Decree of the Government of the Russian Federation (2018). Decree of the Government of the Russian Federation «On approval of the Regulations on the Ministry of Education of the Russian Federation and the invalidation of certain acts of the Government of the Russian Federation» dated 2018, July 28 No. 884 (as amended on 2021, December 20). *Collected Legislation of the Russian Federation*, 32, art. 5343. (In Russ.).
9. Sidorova, E. Z. (2021). Legal foundations of state and municipal management in the field of education. *Bulletin of the East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 3 (98), 107–112. (In Russ.).
10. Federal Law «On State Control (Surveillance) and Municipal Control in the Russian Federation» (2020). Federal Law «On State Control (Surveillance) and Municipal Control in the Russian Federation» dated 2020, July 31 No. 248-FZ (as amended on 2021, December 6). *Collection of Legislation of the Russian Federation*, 31, art. 5007. (In Russ.).
11. Federal Law «On Licensing Certain Types of Activities» (2011). Federal Law No. 99-FZ of 2011, May 4 «On Licensing Certain Types of Activities» (as amended on 2021, December 30). *Collected Legislation of the Russian Federation*, 19, art. 2716. (In Russ.).

12. Federal Law «On the General Principles of Organizing Local Self-Government in the Russian Federation» (2003, October 8). Federal Law «On the General Principles of Organizing Local Self-Government in the Russian Federation» dated 2003, October 6 No. 131-FZ (as amended on 2021, December 13). *Rossiyskaya Gazeta*, October 8, 202. (In Russ.).

13. *ConsultantPlus* (2022, September 22). Federal Law «On the General Principles of Organization of Public Power in the Subjects of the Russian Federation» dated 2021, December 21 No. 414-FZ. (In Russ.). Retrieved September 22, 2022 from https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_404070/

14. Federal Law «On Education in the Russian Federation» (2012, December 31). Federal Law «On Education in the Russian Federation» dated December 29, 2012 No. 273-FZ (as amended on July 14, 2022). *Rossiyskaya Gazeta*, December 31, 303. (In Russ.).

15. *ConsultantPlus* (2022, September 22). Federal Law «On the General Principles of Organization of Legislative (Representative) and Executive Bodies of State Power of the Subjects of the Russian Federation» dated October 6, 1999 No. 184-FZ. (In Russ.). Retrieved September 22, 2022 from https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_14058/



**Авторы
«Вестника МГПУ».
Серия
«Современный
колледж»,
2022, № 4 (4)**

**Authors
of the MCU
Jornal
of Modern
Colledge,
2022, № 4 (4)**

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, Москва, Российская Федерация.

Vorobyeva Natalya Aleksandrovna — PhD in Pedagogy, Associate Professor, expert of the laboratory of design of cultural and historical models of education of the Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: vorobevana@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-3833-8491

Герасименко Светлана Викторовна — заместитель директора по УВР, руководитель отдела по формированию контингента очной и заочной форм обучения Волгоградского социально-педагогического колледжа, Волгоград, Российская Федерация.

Gerasimenko Svetlana Viktorovna — Deputy Director for HRM, Head of the Department for the Formation of a Contingent of Full-Time and Part-time Forms of Education, Volgograd Social and Pedagogical College, Volgograd, Russian Federation.

E-mail: gerasimenko-sv@yandex.ru

Емельяненко Марина Станиславовна — начальник научно-методического отдела Центра содержания и оценки качества среднего профессионального образования Института развития среднего профессионального образования, Москва, Российская Федерация.

Emelianenko Marina Stanislavovna — Head of the Scientific and Methodological Department of the Center for the Content and Quality Evaluation of Secondary Vocational Education of the Institute for the Development of Secondary Vocational Education, Moscow, Russian Federation.

E-mail: m.emelyanenko@firpo.ru

Казакова Ирина Сергеевна — кандидат педагогических наук, руководитель Центра содержания и оценки качества среднего профессионального образования Института развития среднего профессионального образования, Москва, Российская Федерация.

Kazakova Irina Sergeevna — PhD in Pedagogy, Head of the Center for the Content and Quality Evaluation of Secondary Vocational Education of the Institute for the Development of Secondary Vocational Education, Moscow, Russian Federation.

E-mail: i.kazakova@firpo.ru

Колупаева Ольга Евгеньевна — учитель-дефектолог школы № 1465 им. адмирала Н. Г. Кузнецова, Москва, Российская Федерация.

Kolupaeva Olga Evgenievna — teacher-defectologist at the school No. 1465 named after Admiral N. G. Kuznetsov, Moscow, Russian Federation.

E-mail: Kolupaevaolga73@yandex.ru

Кошелев Иван Викторович — специалист лаборатории здоровьесберегающей деятельности в образовании НИИ урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета, Москва, Российская Федерация.

Koshelev Ivan Viktorovich — specialist of the laboratory of health-saving activities in education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: swammi@mail.ru

ORCID: 0000-0002-7488-465X

Миньяр-Белоручева Евгения Юлиановна — заместитель начальника Центра содержания и оценки качества среднего профессионального образования Института развития среднего профессионального образования, Москва, Российская Федерация.

Minyar-Belorucheva Evgenia Yulianovna — Deputy Head of the Center for the Content and Quality Evaluation of Secondary Vocational Education of the Institute for the Development of Secondary Vocational Education, Moscow, Russian Federation.

E-mail: enbelorucheva@gmail.com

Никитина Элеонора Константиновна — кандидат педагогических наук, начальник департамента педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, Москва, Российская Федерация.

Nikitina Eleonora Konstantinovna — PhD in Pedagogy, Head of the Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Educational Psychology, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: NikitinaEK@mgpu.ru

Паршикова Татьяна Алексеевна — главный специалист отдела сопровождения работы федеральных учебно-методических объединений в системе среднего профессионального образования Института развития профессионального образования, Москва, Российская Федерация.

Parshikova Tatyana Alekseevna — chief specialist of the scientific and methodological department of the Federal State Budgetary Educational Institution «Institute for the Development of Professional Education», Moscow, Russian Federation.

E-mail: parshikovata920@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-8487-6370

Рудь Наталья Николаевна — кандидат педагогических наук, преподаватель Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского Московского городского педагогического университета, Москва, Российская Федерация.

Rud Natalya Nikolaevna — PhD in Pedagogy, Lecturer at the Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: rudnn@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-7475-5401

Сапожникова Ольга Борисовна — преподаватель Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского Московского городского педагогического университета, аспирант кафедры педагогического образования Российского нового университета, Москва, Российская Федерация.

Sapozhnikova Olga Borisovna — teacher at the Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky, Moscow City University, postgraduate student of the Department of Pedagogical Education, of the Russian New University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: dubki4@mail.ru

ORCID: 0000-0001-8305-3340

Сугак Жанна Петровна — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории проектирования культурно-исторических моделей образования Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского Московского городского педагогического университета, Москва, Российская Федерация.

Sugak Zhanna Petrovna — PhD in Pedagogy, Senior Research Fellow, Laboratory for Designing Cultural and Historical Models of Education, Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: Sugak13@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9264-0790

Томахина Марина Валерьевна — магистрант 2-го курса, Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация.

Tomakhina Marina Valeryevna — 2nd year Master's student, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: tomakhinaMV667@mgpu.ru

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

Chozgiyan Olga Petrovna — PhD in Pedagogy, Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: olg97784939@yandex.ru

ORCID: 0000-0001-6481-7173

Якушева Анастасия Олеговна — учитель школы № 1357 «На Братиславской», Москва, Российская Федерация.

Yakusheva Anastasia Olegovna — teacher at the school No. 1357 «On Bratislava», Moscow, Russian Federation.

E-mail: yakushevaa@yandex.ru

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.

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

Название научной статьи (представляется на русском языке): размер шрифта — 14 кегль, полужирный; выравнивание — по центру строки через интервал 1,5.

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 — 12 кегль, обычный; выравнивание — по ширине строки, через интервал 1,0.

Введение. Представляются описания актуальности исследования, выявление противоречия существующей практики и 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.

Результаты исследований представляются четко, в максимально доказательной форме. После цитаты ставятся квадратные скобки с указанием номера источника и страницы: [4, с. 83].

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 в подстрочной сноске по образцам, приведенным в ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка».

Пример оформления:

Члиянц Г. Создание телевидения // 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.

Формирование списка литературы на английском языке отличается от правил, предписанных российским ГОСТ. Тире, а также символ // 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, № 4 (4)

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

Главный редактор выпуска:
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник

Т. П. Веденеева

Редактор:

Е. С. Терновскова

Корректор:

К. М. Музамилова

Техническое редактирование и верстка:

Г. П. Васильева, О. Г. Арефьева

Научно-информационный издательский центр МГПУ
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4

Телефон: (499) 181-50-36

https://www.mgpu.ru/centers/izdat_centre/

Подписано в печать: 16.12.2022.

Формат: 70 × 108 1/16. Бумага: офсетная.

Объем: 6 печ. л. Тираж: 1000 экз.