

SOCIAL COMPETENCE

12+

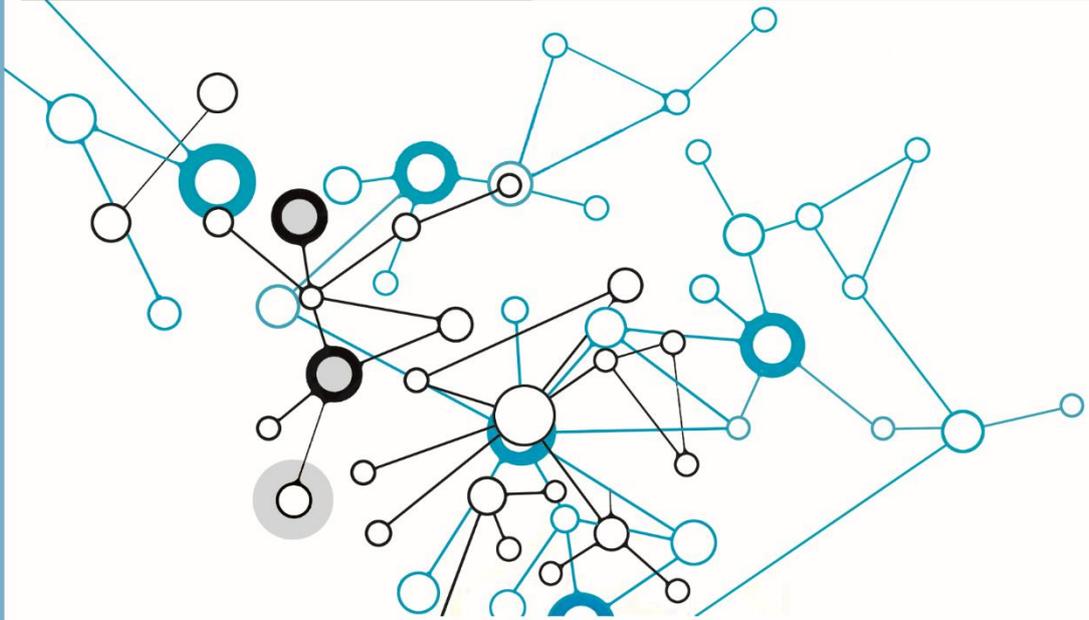
2024

Том 9, № 3

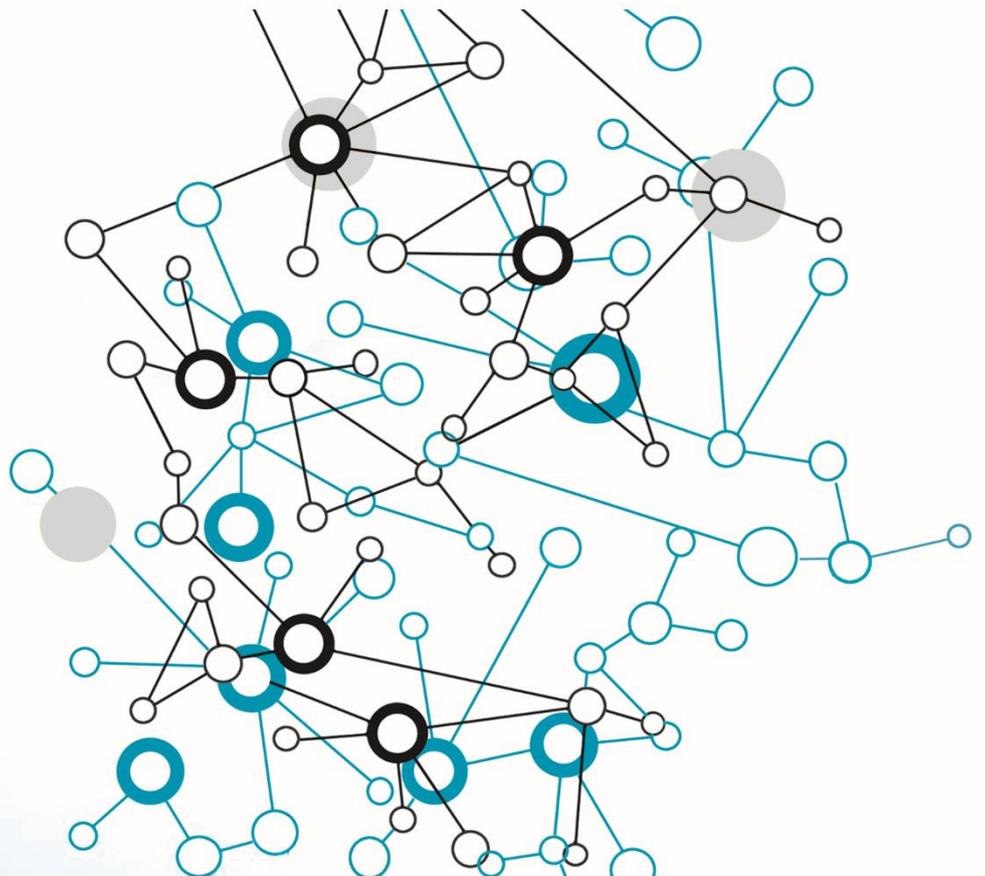
СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



SOCI@COM

2024

Том 9, № 3

SO
C
I
A
C
O
M
@
M
A
I
L
R
U

SOCIAL COMPETENCE

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Сетевое издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл № ФС77-85326 от 15 мая 2023 г.

Главный редактор М.Н. Невзоров

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Адрес редакции:

690922, Приморский край, г. Владивосток, о. Русский, п. Аякс, д. 10,
кампус ДВФУ

Сайт: <https://sociacom.ru/>

E-mail: sociacom@mail.ru

Тел.: +7 902 5 687 647

Учредитель и издатель:

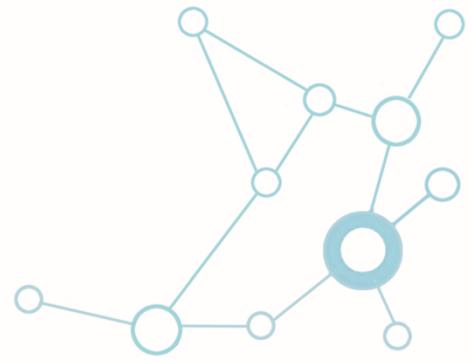
ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»

2024
Vol 9, No. 3

SOCIAL
COMPETENCE
SCIENTIFIC
JOURNAL

EDITORIAL COLLEGIUM

SOCIAL COMPETENCE SCIENTIFIC JOURNAL



EDITORIAL COLLEGIUM

Editor-in-Chief – **Mikhail N. Nevzorov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Science of the School of Education of the Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation)

Deputy Editor-in-Chief – **Natalia L. Korshunova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Developmental Psychology of the School of Pedagogy of the Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation)

Executive secretary – **Tatiana A. Gavrilova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, specialist for educational and methodical work of the School of Pedagogy of the Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation)

Takhir Yu. Bazarov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of Department of Social Psychology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russian Federation)

Yulia N. Galaguzova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russian Federation)

Vladimir V. Krivosheev, Doctor of Sociological Sciences, Professor of the Higher School of History, Philosophy and Social Sciences, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russian Federation)

Natalya B. Moskvina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social and Humanitarian Education and Educational Policy of the School of Pedagogy of the Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation)

Irina M. Osmolovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of Russian Academy of Education, chief of the Laboratory of Theoretical Pedagogy and Philosophy of Education, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Moscow, Russian Federation)

Valentin M. Polonsky, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russian Federation)

Viktor E. Pakhalyan, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Leading Specialist, Moscow Service of Psychological Assistance to the Population (Moscow, Russian Federation)

Tatiana P. Skripkina, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Sociology, Psychology of Management and History, State University of Management (Moscow, Russian Federation)

Elena N. Struk, Doctor of Philosophical Sciences, Head of Sociology and Psychology Department, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russian Federation)

Klavdiya G. Erdyneeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Developmental Psychology, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation)

Tatyana D. Shaposhnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher at Laboratory of Comparative Education and History of Pedagogy, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Moscow, Russian Federation)

EDITORIAL BOARD

Nikolay M. Baikov, Doctor of Sociological Sciences, Professor of Far East Institute of Management – a Branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration (Khabarovsk, Russian Federation)

Irina M. Vorotilkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Service, Advertising and Social Work Department, Sholem Aleichem Amur State University (Birobidzhan, Russian Federation)

Vladimir V. Kozlov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Social and Political Psychology, Yaroslavl State University, President of the International Academy of Psychological Sciences (Yaroslavl, Russian Federation)

Lyudmila N. Lipatova, Doctor of Sociological Sciences, Leading Researcher of Department Scientific Research Institute of Humanities under the Government of Mordovia Republic (Saransk, Russian Federation)

Oleg L. Podlinyaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogics Department of Pedagogical Institute of Irkutsk State University, Honoured Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation (Irkutsk, Russian Federation)

Roman A. Romashov, Doctor of Juridical Sciences, Professor of Theory of Law and Law Enforcement Activities Department of Saint Petersburg Humanitarian University of Trade Unions, Honored Scientist of the Russian Federation (Saint Petersburg, Russian Federation)

Tuya Gotovyn, PhD, Professor, Head of European Studies Department of Mongolian State University of Science and Technology (Ulan Bator, Mongolia)

Temyr A. Hagurov, Doctor of Sociological Sciences, Professor, Vice-Rector for Academic Affairs and Quality of Education, Kuban State University, Leading Researcher of Sociology Institute, Russian Academy of Sciences, Full Member of the Russian Academy of Social Sciences (Krasnodar, Russian Federation)

Erdenemaam Sosorbaram, PhD, Professor, Head of the Russian Language and Literature Department of Mongolian State University (Ulan Bator, Mongolia)

2024

Том 9, № 3

СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



social@scs.com

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Мазниченко М.А.** Университет как интегратор в решении актуальных задач региона – ключевая идея федеральных инновационных площадок..... 6
- Чалая Е.В., Чернышук Е.С.** Организация детского образовательного отдыха в России и Республике Корея..... 18
- Боровкова Т.И., Карпенко С.Ю., Кошелева М.Е.** Рефлексивное портфолио студента как инструмент реализации продуктивного образования 30

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Пахальян В.Э.** Подготовка практических психологов: настоящее и перспективы. Часть 1 46

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

- Коршунова Н.Л.** Рецензия на учебник И.В. Волгиной, М.А. Галагузовой [и др.] «Педагогика высшей школы: магистратура-аспирантура» (под ред. М.А. Галагузовой. Благовещенск, 2024. 256 с.) 66

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

- Maznichenko M.A.** University as integrator in solving the region's current challenges – a key idea of federal innovation platforms 6
- Chalaya E.V., Chernyshuk E.S.** Organization of children's educational rest in Russia and the Republic of Korea..... 18
- Borovkova T.I., Karpenko S.Yu., Kosheleva M.E.** Student's reflective portfolio as a tool for the implementing of productive education 30

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

- Pakhalyan V.E.** Training of practical psychologists: the present and prospects. Part 1 46

OVERVIEWS AND REVIEWS

- Korshunova N.L.** Review of the textbook "Pedagogy of Higher Education: textbook: master's degree-graduate study" by I.V. Volgina, M.A. Galaguzova [et al.] (edited by M.A. Galaguzova. Blagoveshchensk, 2024, 256 p.)..... 66

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PEDAGOGICAL SCIENCES

Оригинальная статья / Original article

УДК 378.14; 378.18

<https://doi.org/10.24866/2658-5855/2024-3/6-17>

**Университет как интегратор
в решении актуальных задач региона –
ключевая идея федеральных инновационных площадок**

М.А. Мазниченко

Сочинский государственный университет,

Сочи, Российская Федерация

✉ maznichenkoma@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты анализа инновационных образовательных проектов вузов, реализуемых в статусе федеральных инновационных площадок. Для анализа отобрана популярная тематика, связанная с реализацией университетом функции интегратора заинтересованных субъектов (образовательных, общественных, культурно-просветительских организаций, производственных предприятий, органов государственной власти и управления, бизнеса) в решении актуальных социально-экономических задач региона. Представлен опыт участия федеральных инновационных площадок на базе вузов в решении таких задач, как устойчивое развитие молодёжного образовательного туризма, формирование экологической культуры населения, продвижение социокультурных ресурсов городских и сельских территорий, освоение туристских пространств, профориентация школьников с учётом кадровых потребностей региона, прогнозирование и формирование форсайт-компетенций у специалистов туристской отрасли, обеспечение непрерывного профессионального роста педагогических работников. Востребованным способом реализации университетом интеграционной функции выступает создание на его базе элемента инфраструктуры, объединяющего заинтересованные стороны в решении конкретной социально-экономической задачи. В качестве такой инфраструктуры в инновационных проектах вузов представлены межуниверситетский кампус устойчивого развития молодёжного образовательного туризма; ресурсный центр формирования экологической культуры населения; научно-практический центр социокультурных инноваций; учебно-тренинговый центр с цифровой площадкой для освоения туристских пространств регионов и развития проектных компетенций в сфере туризма; инфраструктура профильного летнего детского оздоровительного лагеря на базе технического университета; площадка бизнес-инкубации и бизнес-акселерации в туризме; региональный центр адресного сопровождения профессионального роста педагогических работников. Описаны способы создания на базе университета элемента инфраструктуры, объединяющего заинтересованные субъекты в решении социально-экономической задачи региона: «расширение масштаба деятельности существующего элемента инфраструктуры вуза до регионального или межрегионального», «дополнение задач, решаемых элементом инфраструктуры вуза, с учётом региональных запросов», «создание в университете нового элемента инфраструктуры для решения актуальной социально-экономической задачи», «расширение сети партнёров университета в решении актуальной региональной задачи посредством цифровизации». Предмет исследования – содержание инновационной деятельности вузов, имеющих статус федеральной инновационной площадки. Методы исследования – анализ, обобщение, систематизация отчётов федеральных инновационных площадок на базе вузов. Цель исследования – обобщение опыта инновационной деятельности вузов в статусе федеральных инновационных площадок, направленной на объединение субъектов, заинтересованных в решении актуальных социально-экономических задач региона.

Ключевые слова: инновационная деятельность, университет, содержание инновационной деятельности, инновационный образовательный проект, федеральная инновационная площадка, интеграционная функция университета, инфраструктура инновационной деятельности

© Мазниченко М.А., 2024

Для цитирования: Мазниченко М.А. Университет как интегратор в решении актуальных задач региона – ключевая идея федеральных инновационных площадок // Социальная компетентность. 2024. Т. 9, № 3. С. 6–17.

University as integrator in solving the region's current challenges – a key idea of federal innovation platforms

M.A. Maznichenko

Sochi State University, Sochi, Russian Federation

✉ maznichenkoma@mail.ru

Abstract: The article presents results of analysis of innovative educational projects of universities, implemented in the status of federal innovation platforms. For analysis, a popular topic related to the implementation of the university function of integrator of stakeholders (educational, public, cultural and educational organizations, production enterprises, government and management bodies, business) is selected in solving the region's current socio-economic problems. The experience of participation of federal innovation platforms on the basis of universities in solving such tasks as sustainable development of youth educational tourism, formation of ecological culture of population, promotion of sociocultural resources of urban and rural territories is presented, development of tourist areas, vocational training for schoolchildren taking into account the region's personnel needs, forecasting and formation of skills in tourism specialists, ensuring continuous professional growth of pedagogical workers. The university's popular way of implementing integration function is to create an infrastructure element on its basis that unites stakeholders in solving a specific socio-economic problem. As such infrastructure in innovative projects of universities is represented by the inter-university campus of sustainable development of youth educational tourism; resource center of formation of ecological culture of population; scientific and practical center of socio-cultural innovations; Training and training center with digital platform for the development of tourist areas of regions and development of project competences in tourism; infrastructure of a specialized summer children's health camp on the basis of technical university; business incubator and business-Acceleration in tourism; regional center of targeted professional development support for pedagogical workers. The ways of creating an infrastructure element based on the university, uniting stakeholders in solving the socio-economic problem of the region: «expansion of the scope of activities of the existing infrastructure element of the university to regional or interregional», «Completion of tasks, which are part of the infrastructure of the university, taking into account regional requirements», «creation of a new infrastructure element at the university to solve an urgent socio-economic problem», «expansion of the network of partners of the university in solving the current regional problem through digitalization». The subject of research – content of innovation activity of universities with the status of federal innovation platform. Research methods – analysis, generalization, systematization of reports of federal innovation platforms on the basis of universities. The aim of the study is to summarize the experience of innovation activity of universities in the status of federal innovation platforms, aimed at uniting the entities interested in solving current socio-economic problems of the region.

Keywords: innovation activity, university, content of innovation activity, innovative educational project, federal innovation platform, integration function of the university, infrastructure of innovation activity

For citation: Maznichenko M.A. University as integrator in solving the region's current challenges – a key idea of federal innovation platforms. *Social Competence*, 2024, vol. 9, no. 3, pp. 6–17. (In Russ.).

Введение

В современных геополитических условиях, когда российским государством взят курс на развитие образовательного суверенитета, совершенствование воспитательной работы, формирование традиционных духовно-нравственных ценностей на всех уровнях образования, на подготовку высококвалифицированных специалистов для устойчивой и динамичной экономики, обеспечение технологического лидерства России, как никогда важно создавать и развивать инновационную инфраструктуру образования, организовывать в образовательных

организациях инновационную деятельность, включающую разработку и реализацию инновационных образовательных программ и проектов.

В настоящее время в Российской Федерации действует Порядок формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования, в соответствии с которым на конкурсной основе образовательным организациям, реализующим инновационные образовательные программы или проекты, присваивается статус федеральной инновационной площадки.

Организации, которым присвоен такой статус, ежегодно представляют оператору отчёт о деятельности федеральной инновационной площадки.

Личный опыт участия в экспертизе таких отчётов, представленных организациями высшего образования в 2021–2024 гг., побудил нас к анализу содержания инновационной образовательной деятельности. Для анализа отобрана популярная тематика инновационной деятельности, связанная с реализацией университетом функции интегратора субъектов, заинтересованных в решении актуальных социально-экономических задач региона. Поставлена **цель** описать способы создания и развития на базе университетов элементов инфраструктуры, объединяющих заинтересованные стороны в решении актуальных региональных задач.

Задачи исследования:

– изучить содержание инновационной деятельности университетов, реализующих инновационные образовательные проекты в статусе федеральной инновационной площадки, связанное с реализацией университетом функции интегратора заинтересованных субъектов в решении актуальных социально-экономических задач региона;

– обобщить актуальные социально-экономические задачи региона, в решении которых участвуют вузы в рамках инновационной деятельности;

– изучить способы, которые применяются вузами для реализации интеграционной функции.

В настоящее время в педагогической науке выполнено большое число исследований по проблематике педагогической инноватики, в которых уточнены понятия педагогической инновации [1; 2], инновационного образовательного процесса [3; 4], инновационной педагогической деятельности [5], инновационного развития образовательной организации [6]; разработаны способы проектирования инновационных образовательных процессов [7], управления инновационной образовательной деятельностью образовательной организации [8]; изучены профессиональные и личностные качества преподавателя-инноватора [9].

Ряд исследований посвящены изучению инновационных процессов и инновационной деятельности в сфере высшего образования [10; 11] и управлению ими [12].

Объектом исследований выступает актуальное содержание инновационной деятельности образовательных организаций высшего образования [13].

Отдельные исследования посвящены изучению участия вузов в социально-экономическом развитии региона, в решении актуальных региональных проблем [14; 15].

Однако предметом научных исследований не выступала инновационная деятельность вузов, имеющих статус федеральной инновационной площадки, связанная с объединением заинтересованных сторон в решении актуальных социально-экономических задач региона.

Материалы и методы

Основными методами исследования выступили анализ, обобщение и систематизация отчётов образовательных организаций высшего образования о реализации инновационных образовательных проектов в статусе федеральных инновационных площадок в 2023 году. Были проанализированы отчёты 11 образовательных организаций высшего образования, отобранных рандомным методом для экспертизы, 7 из которых описывали инновационную дея-

тельность по созданию и развитию на базе университета элемента инфраструктуры, объединяющего заинтересованные субъекты в решении актуальных социально-экономических задач региона.

Результаты

Представим опыт реализации университетами инновационных образовательных проектов, направленных на выполнение ими функции интегратора в решении актуальных социально-экономических задач региона.

В Южно-Уральском государственном университете (национальный исследовательский университет) реализуется инновационный образовательный проект «Молодёжный туризм в условиях межуниверситетского кампуса». Проект заключается в создании на базе университета *Межуниверситетского кампуса, направленного на устойчивое развитие молодёжного образовательного туризма*. В рамках деятельности кампуса:

- введены в эксплуатацию два гостиничных комплекса;
- разработаны и реализуются новая магистерская программа «Молодёжный туризм» по направлению 43.04.02 Туризм, дополнительная образовательная программа для магистрантов «Проектирование культурно-познавательных программ в региональном туризме на основе литературного наследия»;
- студентами под руководством преподавателей разработаны и апробированы 6 экскурсионных программ молодёжного образовательного туризма по г. Челябинску;
- проведены конкурсы студенческих проектов по молодёжному туризму, студенческая экспедиция «Учись и путешествуй: Бажовские сказы.5D», Всероссийская конференция по проблемам развития молодёжного туризма;
- создана база данных «Туристский потенциал Уральских сказов П.П. Бажова»;
- получен патент на промышленный образец «Схема “Модель инвариантных экскурсионных программ на основе историко-культурного наследия Челябинского купечества XIX–начала XX в.”»;
- проведено социологическое исследование, направленное на определение уровня эмоционального интеллекта организаторов молодёжного туризма в Уральском федеральном округе.

Инновационными продуктами проекта выступили:

- модель устойчивого развития молодёжного образовательного туризма в Челябинской области;
- программа мероприятий и событий научной, образовательной, профориентационной направленности, выступающих стимулом для развития молодёжного образовательного туризма;
- комплекс туристских программ культурно-познавательной, экологической, научно-популярной, промышленной, деловой направленности;
- сеть экскурсионных маршрутов по научно-исследовательским лабораториям межуниверситетского кампуса.

Примечательно, что ключевыми субъектами деятельности межуниверситетского кампуса, направленной на устойчивое развитие молодёжного образовательного туризма в регионе, выступают студенты.

Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе реализует инновационный образовательный проект «Основные направления модернизации в системе непрерывного экологического образования “Детский сад – школа – колледж – вуз – образование взрослых”». Проект позволил вузу выполнять принципиально новую функцию *ресурсного центра формирования экологической культуры населения*. В основе про-

екта лежит идея создания системы непрерывного экологического образования, охватывающей все возрастные группы и социальные слои населения, направленной на *обеспечение экологической безопасности, повышение качества жизни и комфортности проживания людей*. Координатором такой системы и инициатором её создания выступает вуз, обладающий соответствующей материально-технической и научно-производственной базой, кадровым составом и учебно-методическими ресурсами. В ходе реализации инновационного образовательного проекта разработана и апробирована концептуальная модель многоуровневого непрерывного экологического образования, формирующего ценности «поколения восстановления» (жизнь по принципу «знаю – умею – делаю сам – объясняю и помогаю другим»). Модель включает ценностно-целевой, организационно-процессуальный, содержательный, операционально-деятельностный, оценочно-результативный компоненты.

Рязанским государственным университетом имени С.А. Есенина реализуется инновационный образовательный проект «Центр социокультурных инноваций РГУ имени С.А. Есенина (НЦСКИ)». В результате реализации проекта при университете создан *научно-практический центр социокультурных инноваций*, содействующий формированию образовательной и социокультурной среды городских и сельских территорий, созданию условий и механизмов для разработки и реализации инновационных проектов в сфере образования и культуры. Функционирование такого центра позволяет университету выполнять роль интегратора субъектов, заинтересованных в продвижении социокультурных ресурсов региона, вовлекать студентов в соучаствующее социокультурное проектирование.

Инновационный образовательный проект Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы «Организационно-функциональная модель непрерывного профессионального роста педагогических работников» направлен на создание на базе вуза *регионального центра адресного сопровождения профессионального роста педагогических работников*, который активно взаимодействует с образовательными организациями других регионов. В ходе выполнения проекта:

- создана и применяется платформа для диагностики профессиональных дефицитов педагогов;
- разработан алгоритм автоматизированного проектирования индивидуальных образовательных траекторий педагогов;
- разработаны персонифицированные дополнительные профессиональные программы и образовательные мероприятия для педагогов.

Применение цифровых инструментов позволяет университету интегрировать в решении задачи непрерывного профессионального роста педагогов не только образовательные организации региона расположения вуза (Республики Башкортостан), но и других регионов. На сентябрь 2024 года платформой для диагностики профессиональных дефицитов воспользовались более 2500 педагогов 7-ми регионов Российской Федерации: Республика Башкортостан, Луганская Народная Республика, Донецкая Народная Республика, Брянская область, Красноярский край, Северная Осетия – Алания, Карачаево-Черкесская Республика. На договорной основе платформа передана в пользование Института развития образования Карачаево-Черкесской Республики.

Дополнительные профессиональные программы представлены тремя модулями: базовым (является обязательным для освоения), вариативным (дисциплины данного модуля выбираются индивидуально, исходя из выявленных профессиональных дефицитов и определённых точек роста), стажировочным (педагог отправляется на стажировку в образовательную организацию с высокими образовательными результатами). Программы также включают эксклюзивные модули, реализуемые через технологии комбинированного горизонтального обучения.

Особое внимание уделяется адресному сопровождению профессионального роста педагогов общеобразовательных организаций с низкими образовательными результатами, сельских школ, учителей новых территорий (Луганская Народная Республика, Донецкая Народная Республика).

На базе Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина в рамках реализации инновационного образовательного проекта «Учебно-тренинговый центр “Туризм и гостеприимство”: проектная площадка» создан *учебно-тренинговый центр «Туризм и гостеприимство»*, функционирующий как цифровая площадка, на которой студенты и школьники учатся проектировать туристские маршруты и экскурсионные программы, развивают проектные компетенции в сфере туризма. Учебно-тренинговый центр объединяет образовательные и туристские организации нескольких регионов (Липецкая, Воронежская, Тамбовская, Тульская, Орловская области, г. Москва и Московская область), создавая условия для просвещения, воспитания, самореализации, профориентации студентов и школьников путём освоения туристских пространств этих регионов.

Инновационный образовательный проект Российского государственного университета туризма и сервиса направлен на создание *площадки бизнес-инкубации и бизнес-акселерации в туризме*. На базе площадки организуются форсайт-сессии с участием организаций сферы туризма и гостеприимства и их объединений, направленные на определение актуальных профессиональных компетенций, разрабатываются и реализуются в очном и дистанционном формате программы дополнительного образования для будущих и практикующих специалистов сферы сервиса и туризма, направленные на формирование и развитие таких компетенций. Механизм «радар компетенций» позволяет получать постоянную обратную связь от профессиональной среды, государства и общества, на основании которой корректируются набор формируемых профессиональных компетенций и содержание образовательных программ.

Инновационный образовательный проект Ухтинского государственного технического университета «Летняя научная школа “Наши дети в университете”» направлен на интеграцию инженерно-технических предприятий, общеобразовательных организаций региона и университета в решении задачи *профориентации школьников на востребованные в регионе инженерно-технические профессии*. В реализации проекта задействованы *объекты университетского комплекса университета*: научные лаборатории, кафедры, учебно-практический полигон, геологический музей, бизнес-инкубатор, студия звукозаписи, телестудия, бассейн и др. На базе данных объектов, а также промышленных предприятий – партнёров организуется летняя научная школа «Наши дети в университете» в формате профильного летнего детского оздоровительного лагеря.

Школа направлена на формирование готовности школьников к профессиональному самоопределению с учётом их индивидуальных особенностей, кадровых запросов региона, специфики рынка труда в Республике Коми. Программа летней школы позволяет комплексно решать задачи профориентации подростков на технические профессии, воспитания любви к родному городу и желания учиться, жить и работать в родном крае. В летней школе обучающиеся вместе с наставниками исследуют перспективные и востребованные профессии на территории Республики Коми, получают исчерпывающую информацию об университете, о факультетах и специальностях, по которым можно получить высшее образование в родном городе.

Обсуждение результатов

Анализ и обобщение опыта инновационной деятельности вузов – федеральных инновационных площадок, направленной на выполнение интегрирующей функции в решении ак-

туальных социально-экономических задач региона, позволил выделить следующие способы (модели) создания и развития на базе университетов элементов инфраструктуры, объединяющих заинтересованные субъекты в решении актуальных социально-экономических задач региона:

1. *Расширение масштаба деятельности существующего элемента инфраструктуры вуза до регионального или межрегионального.* Примерами могут служить:

– расширение университетского кампуса Южно-Уральского государственного университета до междууниверситетского, направленного на устойчивое развитие молодёжного образовательного туризма в Уральском федеральном округе;

– расширение масштаба деятельности учебно-тренингового центра «Туризм и гостеприимство» Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина с вузовского уровня (практическая подготовка студентов) до межрегионального (участие студентов в освоении туристских пространств 6 регионов: Липецкая, Воронежская, Тамбовская, Тульская, Орловская области, г. Москва и Московская область);

– расширение сферы деятельности института непрерывного профессионального образования Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы с региональной до межрегиональной (диагностика профессиональных дефицитов, разработка адресных программ и индивидуальных образовательных траекторий их преодоления у педагогов 7-ми регионов: Республика Башкортостан, Луганская Народная Республика, Донецкая Народная Республика, Брянская область, Красноярский край, Северная Осетия – Алания, Карачаево-Черкесская Республика).

2. *Дополнение задач, решаемых элементом инфраструктуры вуза, с учётом региональных запросов.* Примерами может служить:

– дополнение задач департамента дополнительного образования Российского государственного университета туризма и сервиса задачами прогнозирования востребованных компетенций для сферы сервиса и туризма с использованием механизма «радар компетенций»;

– дополнение задач факультета довузовской подготовки Ухтинского государственного технического университета задачами профориентации на востребованные в регионе инженерно-технические профессии посредством организации летней научной школы в рамках профильного летнего детского оздоровительного лагеря.

3. *Создание нового элемента инфраструктуры вуза для решения актуальной социально-экономической задачи региона.* Примером может служить создание:

– научно-практического центра социокультурных инноваций на базе Рязанского государственного университета;

– Ресурсного центра формирования экологической культуры населения на базе Российского государственного геологоразведочного университета имени Серго Орджоникидзе.

4. *Расширение сети партнёров университета в решении актуальной социально-экономической задачи посредством цифровизации.* Примером может служить опыт создания на базе учебно-тренингового центра «Туризм и гостеприимство» Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина цифровой площадки, позволившей вовлечь студентов университета в освоение туристских пространств 6 регионов Российской Федерации, обладающих высоким потенциалом для развития различных видов туризма – культурного, познавательного, научного, образовательного, делового, экологического и др.

Обобщённо содержание инновационной деятельности вузов в статусе федеральных инновационных площадок, направленной на выполнение интегрирующей функции в решении актуальных социально-экономических задач региона, представлено в таблице (табл. 1).

**Содержание инновационной деятельности вузов,
 направленной на выполнение интегрирующей функции
 в решении актуальных региональных задач**
 Content of innovation activities of universities, aimed at fulfilling the integrating function
 in solving current regional problems

Название вуза	Социально-экономические задачи региона, в решении которых участвует вуз	Элемент инфраструктуры вуза, выполняющий интегрирующую функцию	Организации, объединяемые в решении задачи	Способ создания интегрирующего элемента инфраструктуры
ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет)	Устойчивое развитие молодёжного образовательного туризма в Челябинской области	Межуниверситетский кампус	Министерство науки и высшего образования Российской Федерации; туристские организации; общеобразовательные организации; профессиональные образовательные организации; вузы Челябинской области	Расширение масштаба деятельности существующего элемента инфраструктуры вуза до регионального или межрегионального
ФГБОУ ВО «Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе»	Обеспечение экологической безопасности, повышение качества жизни и комфортности проживания людей	Ресурсный центр формирования экологической культуры населения	Образовательные организации различных ступеней (дошкольное, школьное, профессиональное); природоохранные организации; промышленные партнёры	Создание в вузе нового элемента инфраструктуры для решения актуальной социально-экономической задачи региона
ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»	Повышение качества социокультурной и образовательной среды городских и сельских территорий	Научно-практический центр социокультурных инноваций	Региональные органы государственной власти и управления (Министерство образования и молодёжной политики, Министерство культуры Рязанской области); организации сферы культуры; организации сферы туризма и гостеприимства; общеобразовательные организации	Создание в вузе нового элемента инфраструктуры для решения актуальной социально-экономической задачи региона
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»	Освоение туристских пространств регионов	Учебно-тренинговый центр «Туризм и гостеприимство» с цифровой площадкой	Вузы, колледжи туристских регионов; МИП туристской направленности при вузе (ООО Центр туризма «Елец»); Ассоциация туристской индустрии Липецкой области; Центр сохранения	Расширение сети партнёров университета в решении актуальной социально-экономической задачи посредством цифровизации

			культурного наследия Черноземья	
ФГБОУ ВО «Ухтинский государственный технический университет»	Профориентация школьников на инженерно-технические профессии, востребованные региональным рынком труда	Инфраструктура профильного летнего детского оздоровительного лагеря на базе технического университета (кафедры, лаборатории, учебно-практический полигон и др.)	Учреждения дополнительного образования школьников технической направленности; общеобразовательные организации; инженерно-технические предприятия региона; Историко-краеведческий музей	Дополнение задач, решаемых элементом инфраструктуры вуза, с учётом региональных запросов
ФГБОУ ВО «Российский государственный университет туризма и сервиса»	Прогнозирование и формирование форсайт-компетенций специалистов туристской отрасли	Площадка бизнес-инкубации и бизнес-акселерации в туризме	Предприятия и организации сферы туризма, сервиса, гостеприимства; профессиональные объединения сферы туризма и сервиса (Ассоциация малых туристических городов, Национальная курортная ассоциация)	Дополнение задач, решаемых элементом инфраструктуры вуза, с учётом региональных запросов
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы»	Обеспечение непрерывного профессионального роста педагогических работников	Региональный центр адресного сопровождения профессионального роста педагогических работников	Общеобразовательные организации 7-ми регионов РФ, в т.ч. сельские школы, школы с низкими образовательными результатами	Расширение масштаба деятельности существующего элемента инфраструктуры вуза до регионального или межрегионального

Заключение

В настоящей статье представлены результаты исследования содержания инновационной деятельности университетов, связанной с реализацией функции интегратора заинтересованных субъектов в решении актуальных социально-экономических задач региона. По результатам исследования сделаны следующие выводы:

1. В содержании инновационной деятельности вузов в статусе федеральных инновационных площадок значительное место занимают проекты, связанные с реализацией университетом функции интегратора заинтересованных субъектов в решении актуальных социально-экономических задач региона.

2. В отчётах вузов о деятельности федеральных инновационных площадок в 2024 году отражено участие университетов в решении следующих актуальных социально-экономических задач регионов: устойчивое развитие молодёжного образовательного туризма; формирование экологической культуры населения; повышение качества социокультурной и образовательной среды городских и сельских территорий; освоение туристских пространств регионов; профориентация школьников на инженерно-технические профессии, востребованные региональным рынком труда; прогнозирование и формирование форсайт-компетенций у специалистов туристской отрасли; адресное сопровождение профессионального роста педагогических работников.

3. Востребованным способом реализации университетом функции интегратора выступает создание на его базе элемента инфраструктуры, объединяющего заинтересованные стороны в решении конкретной социально-экономической задачи региона. В качестве таких элементов в инновационных проектах вузов представлены межуниверситетский кампус, ресурсный центр формирования экологической культуры населения, научно-практический центр социокультурных инноваций, учебно-тренинговый центр, инфраструктура профильного летнего оздоровительного лагеря на базе технического вуза, площадка бизнес-инкубации и бизнес-акселерации в туризме, региональный центр адресного сопровождения профессионального роста педагогических работников.

4. Университетами реализуются следующие способы (модели) создания и развития элементов инфраструктуры, объединяющих заинтересованные субъекты в решении актуальных региональных задач: расширение масштаба деятельности существующего элемента инфраструктуры вуза до регионального или межрегионального; дополнение задач, решаемых элементом инфраструктуры вуза, с учётом региональных запросов; создание в университете нового элемента инфраструктуры для решения актуальной социально-экономической задачи; расширение сети партнёров университета в решении актуальной региональной задачи посредством цифровизации.

5. Направленность инновационных образовательных проектов на реализацию интегрирующей функции в решении актуальных социально-экономических задач региона полезна как вузу, так и организациям-партнерам, и региону. Положительные эффекты для вуза заключаются в расширении сферы его деятельности (социальная миссия), сети социальных партнёров, в повышении известности вуза в регионе, привлечении и удержании в регионе талантливой молодёжи. Социальные эффекты для региона заключаются в объединении усилий различных организаций и социальных институтов одного или нескольких регионов в решении актуальных социально-экономических задач.

6. Практика создания в вузе инновационной инфраструктуры, позволяющей выстраивать продуктивное взаимодействие с социальными партнёрами в решении актуальных задач региона, является эффективной и может быть взята за основу в других образовательных организациях.

Вклад автора / Contribution of the author

Автор подтверждает ответственность за следующее: разработка концепции и дизайна исследования; сбор данных; анализ и интерпретация результатов; подготовка и редактирование текста.

The author confirms responsibility for the following: study conception and design, data collection, analysis and interpretation of results, and manuscript preparation

Конфликт интересов / Conflict of Interest

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Список источников

1. Гольцова П.А., Лоева Я.А. Педагогические инновации: понятие и проблематика // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 7(63). С. 396–398. EDN: WHLZTZ
2. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика. 2004. № 4. С. 11–20.
3. Белякова Е.Г., Дегтярев С.Н. Инновационный образовательный процесс: оценка смыслообразующего потенциала // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 1. С. 7–13.

4. Шишка С.А. Инновационные процессы в педагогической деятельности и их характеристика // Актуальные вопросы и тенденции развития STEM-образования в образовательной системе Московской области: сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 24 ноября 2022 г. Москва: Мир науки, 2024. С. 155–157. EDN: EVGKWN
5. Мусаткина Ю.Ю. Инновационная педагогическая деятельность как фактор обеспечения качества образования // Современные проблемы и технологии инновационного развития образования: сборник материалов IV Международной студенческой научно-практической конференции, Тула, 17 апреля 2024 г. Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2024. С. 41–45.
6. Тюнников Ю.С., Афанасьева Т.П. Методологическое обоснование построения мониторинговых показателей инновационного развития образовательной организации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 2(59). С. 128–138.
7. Лазарев В.С. Обобщенная модель инновационного процесса // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. № 3. С. 22–28. EDN: NXNMDZ
8. Дембицкая Ю.В. Механизмы стимулирования и сопровождения инновационной деятельности в муниципальной системе образования // Эксперимент и инновации в школе. 2010. № 6. С. 19–21.
9. Журавлева Т.С., Нагиев Г.Г. Профессиональные и личностные качества преподавателя-инноватора // Global Issues Conference 2024: Veterinary Medicine, Biology, Biotechnology, Agriculture, Pedagogical and Philological Sciences: Материалы II международной научно-практической конференции. Москва: МГАВМиБ – МВА имени К.И. Скрябина, 2024. С. 182–187. EDN: СОМКОХ
10. Ефремова П.В., Романова И.М. Особенности организации инновационной деятельности в вузах РФ // Известия Дальневосточного федерального университета. Экономика и управление. 2016. № 3(79). С. 61–75. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.163478>
11. Милова Ю.Ю. Управление инновационной деятельностью высшего учебного заведения // Экономика, управление, финансы: материалы III Международной научной конференции (Пермь, 20–23 февраля 2014 г.). Казань: Молодой ученый, 2014. С. 25–27.
12. Бочков Д.В. Теоретико-методологические аспекты осмысления управления инновационными процессами в профессиональной образовательной организации // Казачество. 2024. № 78(5). С. 36–50. EDN: JZCGER
13. Приймачук И.В. Инновационная деятельность вуза как ресурс инновационного развития региона // Вестник Брестского государственного технического университета. Серия: Экономика. 2020. № 3(121). С. 80–82. EDN: FSHPWV
14. Гапонова О.С., Смелцова С.В., Чилипенко Ю.Ю. Интеграция организаций высшего образования для решения задач социально-экономического развития регионов // Экономика региона. 2020. Т. 16. Вып. 4. С. 1147–1161. DOI: <https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2020-4-10>
15. Осипова О.С., Поршнев А.В., Смелцова С.В. Университеты в инновационном развитии регионов // Социально-экономические преобразования и проблемы: сборник научных трудов. Вып. 9. Нижний Новгород: НИСОЦ, 2019. С. 45–66. EDN: RDGFTP
16. Перфильева О.В. Университеты и региональное развитие. Теоретический анализ и методология исследования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Экономика. Управление. Право. 2014. Т. 14, № 3. С. 479–485. EDN: TEUBOV

References

1. Goltsova P.A., Loeva Ya.A. Pedagogical innovation: concept and issues. *Modern scientific researches and innovations*, 2016, no. 7(63), pp. 396–398. (In Russ.).
2. Lazarev V.S., Martirosjan B.P. Pedagogical innovation: object, subject and basic concepts. *Pedagogika*, 2004, vol. 4, pp. 11–20. (In Russ.).
3. Beljakova E.G., Degtjarev S.N. Assessment of the sense building potential of the innovative educational process. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*, 2022. vol. 1, pp. 7–13. (In Russ.).
4. Shishka S.A. Innovative processes in pedagogical activity and their characteristics. *Aktual'nye voprosy i tendencii razvitiya STEM-obrazovaniya v obrazovatel'noj sisteme Moskovskoj oblasti*. Proceedings of Conference. Moscow, November 24, 2022. Moscow, Mir nauki Publ., 2024, pp. 155–157. (In Russ.).
5. Musatkina Yu.Yu. Innovative pedagogical activity as a factor for quality of education. *Sovremennyye problemy i tekhnologii innovatsionnogo razvitiya obrazovaniya*: Proceedings of Conference. Tula, April

- 17, 2024. Tula, TSPU named after L.N. Tolstoy, 2024, pp. 41–45. (In Russ.).
6. Tjunnikov Ju.S., Afanas'eva T.P. Methodological basis of the construction of monitoring indicators of innovative development of educational organization. *Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika*, 2019, vol. 2, no. 59, pp. 128–138. (In Russ.).
 7. Lazarev V.S. Consolidated model of innovation process. *Municipal Education: Innovations and Experiment*, 2009, vol. 3, pp. 22–28. (In Russ.).
 8. Dembickaja Ju.V. Mechanisms to stimulate and support innovation in the municipal education system. *Ekspieriment i innovatsii v shkole*, 2010, vol. 6, pp. 19–21. (In Russ.).
 9. Zhuravleva T.S., Nagiev G.G. Professional and personal qualities of an innovative teacher. *Global Issues Conference 2024: Veterinary Medicine, Biology, Biotechnology, Agriculture, Pedagogical and Philological Sciences*. Proceedings of Conference. Moscow, 2024, pp. 182–187. (In Russ.).
 10. Efremova P.V., Romanova I.M. Features of the organization of innovative activities in Russian HEI. *The bulletin of the Far Eastern Federal University. Economics and Management*, 2016, vol. 3, no. 79, pp. 61–75. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.163478>
 11. Milova Ju.Ju. Management of innovation activities of higher education institution. *Ekonomika, upravlenie, finansy*. Proceedings of Conference (Perm, 23–23 February, 2014). Kazan, Young Scientist LLC, 2014, pp. 25–27. (In Russ.).
 12. Bochkov D.V. Theoretical and methodological aspects of understanding the management of innovative processes in a professional educational organization. *The Cossacks*, 2024, no. 78(5), pp. 36–50. (In Russ.).
 13. Priymachuk I.V. Innovative activity of the university as a resource of innovative development of the region. *Vestnik of Brest State Technical University. Series: Economics*, 2020, no. 3(121), pp. 80–82. (In Russ.).
 14. Gaponova O.S., Smeltcova S.V., Chilipenok Yu.Yu. Integration of higher education institutions to address the challenges of regional socio-economic development. *Ekonomika regiona*, 2020, vol. 16, no. 4, pp. 1147–1161. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2020-4-10>
 15. Osipova O.S., Porshnev A.V., Smeltcova S.V. Universities in innovative development of regions. *Social'no-jekonomicheskie preobrazovanija i problemy*. Iss. 9. Nizhny Novgorod, NISOC Publ., 2019, pp. 45–66. (In Russ.).
 16. Perfilieva O.V. Universities and regional development: qualitative research theory and methodology. *Izvestiya of Saratov University. Economics. Management. Law*, 2014, vol. 3, no. 14, pp. 479–485. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Мазниченко Марина Александровна – доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского центра, профессор кафедры педагогического и психолого-педагогического образования, Сочинский государственный университет (Сочи, Российская Федерация),

✉ maznichenkoma@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5545-063X>

Marina A. Maznichenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Research Officer of the Scientific and Research Center, Professor of the Department of Pedagogical and Psychological-pedagogical Education, Sochi State University (Sochi, Russian Federation).

Статья поступила / Received: 10.12.2024.

Доработана после рецензирования / Revised: 16.12.2024.

Принята к публикации / Accepted: 20.12.2024.

Оригинальная статья / Original article
УДК 379.83/84
<https://doi.org/10.24866/2658-5855/2024-3/18-29>

Организация детского образовательного отдыха в России и Республике Корея

Е.В. Чалая^{1,✉}, Е.С. Чернышук²

¹ Средняя общеобразовательная школа № 28 г. Уссурийска,
Уссурийск, Российская Федерация,

² Средняя общеобразовательная школа № 17 г. Владивостока,
Владивосток, Российская Федерация

✉ chacor@mail.ru

Аннотация. В России и Республике Корея образовательный отдых широко востребован со стороны родительского сообщества и активно развивается как форма дополнительного образования. Необходимость активизации международного сотрудничества в сфере образовательного отдыха между этими странами обусловлена высокой потребностью начальных, средних и старших образовательных учреждений Республики Кореи в проведении программ образования и отдыха для учащихся. Фактический материал, собранный в ходе исследования, показывает разнообразие содержания образовательных программ детско-юношеских лагерей в Республике Корея. Выделены следующие типы программ образовательного отдыха детей школьного возраста: программы общего образования и отдыха, программы иностранного языка, творческие и научные программы, программы профессиональной ориентации, спортивные и воспитательные программы. Сравнительный анализ показал, что в России и Республике Корея наблюдаются схожие моменты в вопросах организации образовательного отдыха в рамках детско-юношеских лагерей, что может способствовать успешному взаимодействию двух стран в данной сфере. В процессе налаживания международного сотрудничества следует учитывать, что в Республике Корея образовательные программы в детских лагерях носят практико-ориентированный характер. Целью их является формирование личного опыта учащихся в различных научных, творческих и культурных областях. Наиболее близким и перспективным регионом для международного обмена в сфере детского отдыха с Республикой Кореей является Приморский край Российской Федерации. Регион обладает достаточными ресурсами для международного сотрудничества в области детско-юношеского образовательного отдыха со странами АТР.

Ключевые слова: Российская Федерация, Республика Корея, образовательный отдых, детско-юношеский лагерь, типы программ образовательного отдыха, международное сотрудничество

Для цитирования: Чалая Е.В., Чернышук Е.С. Организация детского образовательного отдыха в России и Республике Корея // Социальная компетентность. 2024. Т. 9, № 3. С. 18–29.

Organization of children's educational rest in Russia and the Republic of Korea

E.V. Chalaia^{1,✉}, E.S. Chernyshuk²

¹ Secondary school No. 28 of Ussuriisk, Ussuriisk, Russian Federation,

² Secondary school No. 17 of Vladivostok, Vladivostok, Russian Federation

✉ chacor@mail.ru

Abstract: Educational recreation is widely demanded by the parent community and is actively developing as a form of additional education in Russia and the Republic of Korea. The need to intensify international cooperation in the field of educational recreation between these countries is due to the high demand of primary, secondary and senior educational institutions of the Republic of Korea in conducting education and recreation programs for students. The study was carried out within the framework of a comparative-analytical approach.

© Чалая Е.В., Чернышук Е.С., 2024

The factual material collected during the study shows the diversity of the content of educational programs for children and youth camps in the Republic of Korea. The following types of educational recreation programs for school-age children have been identified: general education and recreation programs, foreign language programs, creative and scientific programs, career guidance programs, sports and educational programs. There are similar moments in the organization of educational holidays in Russia and the Republic of Korea within the framework of children's and youth camps, which can contribute to the successful interaction of the two countries in this area. In the process of establishing international cooperation, it should be taken into account that in the Republic of Korea, educational programs in children's camps are practice-oriented. Their goal is to form the personal experience of students in various scientific, creative and cultural fields. The closest and most promising region for international exchange in the field of children's recreation with the Republic of Korea is the Primorsky Region, Russian Federation. The region has sufficient resources for international cooperation in the field of educational recreation for children and youth with the Asia-Pacific countries.

Keywords: Russian Federation, Republic of Korea, educational recreation, youth camp, types of educational recreation programs, international cooperation

For citation: Chalaya E.V., Chernyshuk E.S. Organization of children's educational rest in Russia and the Republic of Korea. *Social Competence*, 2024, vol. 9, no. 3, pp. 18–29. (In Russ.).

Введение

Российская Федерация является активным участником международных проектов в сфере образования со странами АТР. Одним из перспективных направлений образовательного сотрудничества в данном регионе являются международные обмены в области организации образовательного отдыха школьников. Российская Федерация обладает разветвлённой сетью организаций для детского отдыха и дополнительного образования, которые могли бы быть широко востребованы в таком взаимодействии в послепандемийный период. При этом, на наш взгляд, Российская Федерация недостаточно активно продвигает программы образовательного отдыха на международной арене в АТР. Одной из причин этого является отсутствие понимания востребованных направлений образования и отдыха для детей данного региона и его методической и организационной составляющих. Практически нет сравнительных исследований, освещающих данную проблему. В связи с этим целесообразно определить потребности в сфере образовательного отдыха школьников в заинтересованных странах-партнёрах в АТР.

В допандемийный период Республика Корея (Южная Корея) активно участвовала в организации образовательного отдыха для российских школьников и студентов как на территории России, так и в своей стране. Российские учащиеся получили возможность посещать международные лагеря в Республике Корея, волонтеры из южнокорейских вузов проводили образовательные мероприятия в летних лагерях при образовательных и культурных заведениях Приморского края. Например, летом 2017 года при культурном центре Приморских корейцев был организован международный лагерь «Химанхаккё (Школа надежды)», который ежегодно проводится в разных странах АТР (Республика Корея, Япония, КНР, Россия). Школа педагогики ДВФУ с 2016 по 2019 годы стала площадкой для волонтерской практики студентов из крупнейшего вуза Республики Кореи – Национального университета Кёнбук. Волонтеры принимали активное участие в культурных мероприятиях в летних языковых лагерях города Усурийска (языковая школа «Панда», 2017–2018 г.). При посредничестве российских языковых школ учащиеся Приморского края получили возможность посещать языковые лагеря, организуемые на территории Республики Кореи (провинция Кёнги, 2019 г.). Кроме этого, Министерство образования Республики Кореи на конкурсной основе предлагало бесплатное участие в лагере будущих лидеров для студентов российских вузов (Сеул, 2017 г.). Бесплатные программы образовательного отдыха преимущественно предоставляются этническим корейцам, проживающим в странах бывшего СССР. Эти факты говорят о том, что Республика Корея де-

монстрирует желание развития международного взаимодействия в данной области. В статье мы анализируем подходы к организации детского образовательного отдыха в Российской Федерации и Республике Корея с целью определения условий успешного сотрудничества в сфере организации детского образовательного отдыха.

Методы исследования

Работа выполнена в рамках сравнительно-аналитического подхода в педагогической науке, который предполагает сравнительный анализ программ образовательного отдыха в Республике Корея и Российской Федерации, анализ и систематизацию информации из источников на иностранном языке, посвящённых обзору программ образовательного отдыха в Республике Корея, анализ материально-технических условий реализации образовательного отдыха для детей в Приморском крае на основе официальных источников. В качестве объектов сопоставительного анализа выступили: понятие «лагерь для детей», места для организации детско-юношеских лагерей, продолжительность программ детского образовательного отдыха, типы и содержание программ детского образовательного отдыха.

Результаты исследования и их обсуждение

Понятие «лагерь для детей» в Российской Федерации и Республике Корея

В Российской Федерации (РФ) распространён отдых и образование детей в лагерях различного типа. По своей сути любой лагерь для детей в РФ является учреждением дополнительного образования, то есть «образовательным учреждением, реализующим дополнительные образовательные программы различной направленности, выходящие за пределы основных образовательных программ» [1, с. 379]. Среди задач таких учреждений: воспитание и отдых детей и подростков, работа с творчески одарёнными или социально-активными детьми по различным видам детского творчества, проведение оздоровительной деятельности в период каникул, вовлечение подростков в общественно полезную деятельность, направленную на формирование здорового образа жизни. Основными типами детско-юношеских лагерей являются загородные лагеря, лагеря профильного типа, лагеря с дневным пребыванием, летние лагеря для детей, лагеря труда и отдыха. Лагерь для детей может функционировать на постоянной или временной основе, например в период летних или зимних каникул. Возможно круглосуточное пребывание детей в лагере либо дневное пребывание [1, с. 378–379].

В течение летних и зимних каникул для школьников начальных, средних и старших школ Республики Корея организуются лагеря, в которых реализуются различные программы по развитию, образованию и отдыху. Анализ южнокорейских источников (Ким Гван-сон, 2013, Ким Донсу, 2018, Ким Минджон, 2014, Ким Еран, 2014, Ли Чунхо, 2016, Чан Сеи, 2021) по данной теме позволяет утверждать, что понятие *лагерь* (*кхэмпхы*) функционирует в основном как форма организованного отдыха или образования и в большинстве случаев не обозначает фиксированного места проведения такой деятельности. Например, получили распространение: токсо кхэмпхы (*читательский лагерь*), ёно кхэмпхы (*лагерь английского языка*), А1 кхэмпхы (*лагерь искусственного интеллекта*).

Места организации детско-юношеских лагерей в России и Республике Корея

Места, где проводится образовательный отдых учащихся начальных, средних и старших школ Республики Корея, носят различные названия, но не содержат в себе слова *лагерь* (*кхэмпхы*). Широко распространены пришкольные лагеря, которые организуются на территории школы с приглашением внешнего преподавательского состава: носителей английского языка, писателей, художников, студентов педагогических специальностей.

Кроме того, базой для организации детско-юношеских лагерей могут стать специализированные образовательные учреждения и базы отдыха: деревня английского языка (*ёно маиль*), учебные центры (*сурёнвон*), практические центры (*чхехомгван*), космические центры (*спейсы сэнтхо*), школа искусственного интеллекта (*AI сондо хаккё*), конфуцианские академии и провинциальные конфуцианские и буддийские школы (*совон, хянгё, содан*), комплексы отдыха (*риджотхы*), конно-спортивные базы (*сынмаджан*), природные базы отдыха (*чаён хюанрим*).

В России в качестве мест организации лагерей для детей могут выступать загородные лагеря и муниципальные образовательные учреждения общего и дополнительного образования для лагерей с дневным пребыванием. На территории Приморского края, по данным Реестра детских лагерей, функционирует 277 мест отдыха и оздоровления детей различного режима работы и типа организации данного отдыха (за исключением пришкольных лагерей) [2].

Типы детских лагерей в Приморском крае Российской Федерации

Нами были проанализированы ресурсы для проведения детского отдыха в Приморском крае [2]. Были выделены основные типы организаций для детского отдыха. В зависимости от режима работы организации отдыха детей и их оздоровления Приморского края делятся на:

- ✓ сезонные лагеря (летние/зимние смены);
- ✓ круглогодичные лагеря (на территории Приморского края данный режим работы прослеживается в 6 лагерях).

По типу организации отдыха детей и их оздоровления детские лагеря подразделяются на следующие типы:

1. Стационарные загородные оздоровительные лагеря.

1.1. Загородные оздоровительные лагеря: детский загородный оздоровительный лагерь «Юность» (*Артёмовский городской округ, сезонный*); детский загородный спортивно-оздоровительный лагерь «Жемчужина» (*Городской округ Большой Камень, сезонный*); Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение Всероссийский детский центр «Океан» (*Владивостокский городской округ, круглогодичный*); стационарный загородный оздоровительный лагерь «Ритм-10» (*Владивостокский городской округ, сезонный*); стационарный загородный оздоровительный лагерь «Юнга» (*Владивостокский городской округ, сезонный*); детский загородный оздоровительный лагерь «Цитрус» (*Владивостокский городской округ, сезонный*); детский загородный профильный лагерь «English Camp» (*Владивостокский городской округ, сезонный*); детский оздоровительный лагерь «Спартанец» (*Находкинский городской округ, сезонный*); детский оздоровительный лагерь «Альбатрос» (*Находкинский городской округ, сезонный*); детский оздоровительный лагерь «Отрада» (*Находкинский городской округ, сезонный*); детский оздоровительный лагерь «Восточный Порт» (*Находкинский городской округ, круглогодичный*); детский оздоровительный лагерь «Радуга» (*Находкинский городской округ, круглогодичный*); детский загородный оздоровительный лагерь «Наши Гости-3» (*Партизанский городской округ, сезонный*); детский оздоровительный лагерь «Наречное» (*Партизанский городской округ, сезонный*); загородный оздоровительный лагерь «Родник здоровья» (*Городской округ Спасск-Дальний, сезонный*), детский лагерь отдыха «Астероид» (*Уссурийский городской округ, сезонный*); детский оздоровительный лагерь «Мечта» (*Кировский муниципальный район, сезонный*); оздоровительный лагерь отдыха «Преображение» (*Надеждинский муниципальный район, сезонный*); детский оздоровительный лагерь «Горный» (*Спасский муниципальный район, сезонный*); детский загородный оздоровительный лагерь «Старт» (*Ханкайский муниципальный район, сезонный*).

1.2. Санаторные оздоровительные лагеря: санаторно-оздоровительный лагерь «Сахарный ключ» (*Владивостокский городской округ, круглогодичный*); детский санаторно-оздоровительный лагерь ст. Ружино (*Лесозаводский городской округ, сезонный*).

2. Лагеря труда и отдыха.

2.1. Лагеря труда и отдыха с круглосуточным пребыванием детей: краевое государственное автономное учреждение дополнительного образования «Региональный модельный центр Приморского края» (*Надеждинский муниципальный район, круглогодичный*).

2.2. Лагеря труда и отдыха с дневным пребыванием: в Артёмовском городском округе и в Хасанском муниципальном районе действует большое количество спортивно-трудовых лагерей с дневным пребыванием подростков во время каникул, а также лагерей труда и отдыха спортивно-трудовой направленности с дневным пребыванием, которые реализуют отдых детей на базе образовательных учреждений, однако они не приравниваются к пришкольным лагерям.

3. Палаточные лагеря (кемпинги): детский палаточный лагерь «Тарфунь хэ» (г. Партизанск).

4. Оздоровительно-образовательные центры, базы и комплексы, иные организации, организующие детские лагеря.

Данный тип организации отдыха детей и их оздоровления включает в себя оздоровительно-образовательные центры с дневным пребыванием детей, тематические лагеря, спортивные школы, а также пришкольные лагеря: Центр спортивной подготовки «Олимпиец» (г. Владивосток), лагерь «Лидер» (*Центр творческого развития и гуманитарного образования, г. Артём*), лагерь «Спасатель» (*Станция юных техников, г. Артём*).

Анализ направления и способов организации работы детско-юношеских учреждений для отдыха и образования в Республике Корея позволили выделить следующие типы лагерей:

1. По месту пребывания:
 - а) пришкольные;
 - б) выездные.
2. По направлению деятельности:
 - а) языковые;
 - б) спортивно-оздоровительные;
 - в) научно-образовательные;
 - г) лагеря профессиональной ориентации;
 - д) экологические лагеря.

При сопоставлении типов детско-юношеских лагерей в Приморском крае Российской Федерации и Республике Корея выявлены схожие типы лагерей по месту пребывания (пришкольные, стационарные, выездные), однако Российская Федерация обладает разветвлённой сетью стационарных загородных лагерей, предназначенных непосредственно для организации детского отдыха.

Продолжительность программ отдыха и образования в России и Республике Корея

В Республике Корея наиболее распространены краткосрочные программы: от 2–3 дней до 5–6 дней с ночёвкой и без неё. Долгосрочные программы предполагают обучение и отдых от 10 дней до 1 месяца и реализуются в основном на базе пришкольных лагерей. Выездные программы для школьников обычно не превышают 7 дней.

В России принято понятие «смены» в отношении обозначения периода пребывания детей и подростков в лагере. Длительность смен варьируется от 5 до 21 дня. Внутри одного

лагеря прослеживаются изменения в продолжительности смен, которые зависят от тематики конкретной смены.

Типы программ детско-юношеских лагерей в Республике Корее

Программы общего образования и отдыха

Начальные и средние школы Республики Кореи в период летних и зимних каникул предлагают, прежде всего, общеобразовательные программы для детей. В период пандемии такая форма организации образовательного отдыха была особенно актуальна. К подобным программам относятся читательские лагеря, программы повышения успеваемости учащихся и программы дневного пребывания.

В 2021 году на базе начальной школы Манволь столичной провинции Кёнги был организован летний лагерь с программой «В мир искусства» в рамках читательского лагеря. Программа лагеря предлагала следующие виды деятельности: совместное чтение книг об искусстве, изучение «бук арта» (книг с выдвигаемыми картинками, книг в виде национальных инструментов и других), написание рассказов, изготовление мини-тамбуринов, рамок для фотографий и экокниг в народном стиле, украшение квенгвари (национального музыкального инструмента) и маракасов [3].

Типичной программой для пришкольных лагерей являются программы повышения успеваемости учащихся начальных классов, например: «Прыжок в успеваемость» (начальная школа Чхонвон, 2016 г.), «Лагерь повышения успеваемости» (начальная школа Манволь, 2021 г.). Цель таких программ – в занимательной форме повторить наиболее сложный учебный материал. Учащимся предлагаются активные занятия и творческая практическая деятельность с целью возрождения интереса к учению под руководством специалистов, школьных учителей и студентов педагогических специальностей.

Провинциальная начальная школа Чхонвон в рамках лагеря «SOC SOC CAMP» в течение одного месяца осуществляла программу «Система заботы 365» для учащихся, которым необходим дневной присмотр [4].

Деятельность в лагерях с общеобразовательными программами разнообразна: изготовление поделок из папье-маше, активные игры на природе и в помещении, мастер-классы по изготовлению футболок, обучение технике Hand-Paint, игры с мячом, проекты по созданию деревень, приготовление блюд и многое другое.

Программы иностранного языка / языковые лагеря (ёно кхэмпхи)

В Республике Корее очень популярны лагеря английского языка (ёно кхэмпхи). Это связано с устойчивым образовательным стереотипом о необходимости хорошего владения английским языком для построения успешной карьеры. В Южной Корее как стране меритократического типа придаётся большое значение учебным достижениям школьников в жёсткой конкуренции за престижное высшее образование. Поэтому начиная с детского сада и начальной школы родители стремятся дать языковое образование своим детям и предоставить возможности для практики английского языка. Одной из площадок, где можно повысить навыки владения английским языком через его практическое применение, является лагерь английского языка (ёно кхэмпхи). Как отмечает Ким Минджон, в каждом городе и провинции Республики Кореи есть одна-две «английские деревни», то есть стационарные лагеря английского языка. В каждом районе Республики Кореи предлагаются «особенные и разнообразные программы по английскому языку» [5]. Одним из обязательных требований к таким программам является наличие носителей языка в качестве преподавателей и вожатых. Таким образом создаётся искусственная иноязычная среда, в которой учащийся вынужден говорить на английском языке.

Рассмотрим содержание программ, которые предлагают лагеря с языковой направленностью.

В 2021 году в условиях пандемийных ограничений в начальной школе Манволь провинции Кёнги лагерь английского языка проводился на платформе ZOOM для учащихся 3, 4 и 5 классов. Были представлены следующие программы: «Путешествие» – для учащихся 3 классов с использованием мультфильмов, «Супергерой» – для учащихся 4 классов с такими видами деятельности, как песни, лексические игры, чтение и написание рассказов, устные выступления [3].

«Documentary Winter Camp» (зимний лагерь документальных фильмов) для старшеклассников школы Сосан Сорён предлагал занятия по трём уровням владения иностранным языком в малых группах. Программа была направлена на создание и презентацию документальных фильмов согласно интересам обучающихся (К-поп (южнокорейская поп-культура), криптовалюта, текущие события, политика Республики Кореи, история танцев, культура еды и другие). Проводилась следующая деятельность на иностранном языке: обсуждение темы фильма, написание сценария на английском языке, поиск материалов, проведение интервью и опросов [6].

«Сеульская английская деревня», лагерь Пхуннап, выступил базой проведения интенсивной программы английского языка для детей членов объединения педагогических работников «Кёчхон» [7]. Кроме того, этот лагерь предоставляет программы английского языка различного уровня совместно с программами профориентации, программу «Лидерство GM». Помимо изучения и практики английского языка подобные «деревни» предлагают мастер-классы по приготовлению печенья, плетения из проволоки, вечернюю деятельность (night activity) с носителями языка, занятия английскими видами спорта и многое другое [8].

Преимуществами «Сеульской английской деревни», лагеря Пхуннап, по мнению южнокорейских исследователей, являются наличие лицензии на учебно-тренировочную деятельность для детей и молодёжи (чхонсонён сурён хвальтон инджын) и относительно невысокая плата за отдых и обучение. Сертификаты, выданные этим лагерем, регистрируются в информационной системе лицензирования учебно-тренировочной деятельности для детей и молодёжи. В «Сеульской английской деревне», лагерь Пхуннап, созданы условия для безопасного проживания и обучения достаточно большого количества учащихся (до 300 человек). В «деревне» работают специализированные мастерские (чхехомсиль): Телестудия, Тур по Лондону, Кругосветное путешествие, Больница, Полицейский участок и другие [5].

Творческие программы

Творческие программы в основном являются частью других программ: общей направленности и отдыха или профориентации. Отличительной чертой подобных программ является привлечение действующих специалистов в определённой сфере: художников, литераторов, звукорежиссёров, специалистов по фэшн-индустрии и др. Среди таких программ – программа звукозаписи и программа по изобразительному искусству под руководством профессионалов в лагере «SOC SOC CAMP» в начальной школе Чхонвон; программы обучения творческим профессиям в области фэшн-индустрии, киноиндустрии и популярной музыки под руководством приглашённых специалистов в образовательных центрах с профориентационной направленностью.

Научные программы

Лагеря с научными программами востребованы в Республике Корея и получают положительные отзывы от участников. Школы с научной направленностью, такие как Школа искусственного интеллекта Сондо при поддержке Министерства образования, во время летних и зимних каникул проводят краткосрочные лагеря для школьников. В 2021 году была реализована краткосрочная выездная программа “AI” (искусственного интеллекта), которая вклю-

чала в себя изучение применения искусственного интеллекта, рисование с помощью искусственного интеллекта (quick draw, auto draw), создание модели искусственного интеллекта на начальном уровне, обучение работе с искусственным интеллектом [3].

Популярны научные космические программы, например «Научный космический лагерь» в космическом центре Соннам, самом большом в стране. Космический центр Соннам является самым большим космическим парком в стране. Здесь предлагаются следующие виды деятельности: стать членом команды космонавтов и полететь на Юпитер или Марс, самостоятельно сконструировать и запустить ракету, различные программы работы с роботами, наблюдать за звёздами ночью, а также днём в специальном планетарии, наблюдать за солнцем [5].

К научному типу относятся программы с предметной направленностью, как математический лагерь, организованный на базе учебно-тренировочного заведения Понсан. Программа математического образования была выстроена по методике «сторителлинг», в неё вошли творческие игры и коллективная деятельность [8].

Программы профессиональной ориентации

Профессиональная ориентация как программа детско-юношеских лагерей может проводиться отдельно в профессионально-образовательных центрах (чилло джигоп чхехом сентхо) типа «Я – гений (I genius)», «Кидзания (Kidzania)», «Джобволд (Job world)» или быть частью других программ, например лагерей английского языка. Общей особенностью подобных программ является проведение мастер-классов в специально оборудованных мастерских (чхехомсиль).

Положительные отзывы от участников получила программа профессиональной ориентации в профессионально-образовательном центре «Я – гений (I genius)». Здесь предлагаются популярные среди молодёжи мастер-классы по обучению следующим профессиям: исполнитель популярной музыки, фотограф, клипмейкер, диктор телевидения, бьюти-артист, фэшн-модель, а также в таких профессиональных областях, как: производство фильмов, индустрия развлечения, дизайн одежды, реклама, китайская медицина и другие. Учащимся предоставляется возможность на собственном опыте узнать особенности различных профессий и выявить свои наклонности под руководством опытных наставников [5].

Спортивные программы

В Республике Корея созданы условия для занятий спортом и для отдыха на специально организованных площадках: природные базы отдыха (чаён хюанрим), базы верховой езды (сынмаджан), рекреации (риджотхы), горнолыжные курорты (скхи кхэмпхы).

Наиболее востребованными видами спортивного отдыха в рамках детско-юношеских лагерей являются верховая езда, катание на лыжах. Организаторы лагеря отдыха на природной базе отдыха верховой езды в горах Йончхонунджу провинции Северная Кёнсан отмечают, что общение с лошадьми и прогулки верхом в лесу помогает в лечении депрессии, умиротворении и релаксации в повседневной жизни и духовном очищении (Ким Минджон, 2014). Горнолыжные курорты, например «Муджу риджотхы», предлагают программы обучения катанию на лыжах начального и среднего уровня [8].

Воспитательные программы

Воспитательные программы во многом национально маркированы. Целью их преимущественно является приобщение к культуре предков, а именно к ценностям конфуцианской и буддийской культуры: уважение старших, самосовершенствование, самоограничение и т.п.

Воспитание «понимающего» отношения к пожилым людям и людям с ограниченными возможностями предлагается осуществлять посредством формирования личного опыта учащихся на базе специально оснащённых учебно-тренировочных центров. Например, учебно-тренировочный центр формирования дружелюбного отношения к пожилым людям Соннам предлагает мастер-класс «Пожилый человек». Целью этого мастер-класса является повыше-

ние понимания учениками средних школ проблем пожилого населения в обычной жизни и естественное нравственное воспитание. Участникам мастер-класса предлагается осуществлять повседневные дела, которые выполняют пожилые люди, в специальном оборудовании весом 6 килограммов, в который входят костюм, затормаживающий движения рук и ног, повязки с песком на колени и руки, очки и затычки для ушей. По истечении двух часов учащиеся в полной мере осознают, почему их бабушки и дедушки так медлительны и не могут быстро отреагировать на то, что им говорят. По такому же принципу построен мастер-класс «Люди с умственными нарушениями» [5].

В Республике Корея возрождаются древние конфуцианские академии, которые становятся популярными местами личностного роста. Конфуцианские и буддийские традиционные школы, среди которых конфуцианская академия Досан, конфуцианская академия Соак, конфуцианская школа Чхонним в горах Чирисан и другие, возрождаются и переоснащаются благодаря инвестициям местных органов управления. Целью предлагаемых в них программ является привитие нравственной и интеллектуальной культуры предков посредством погружения в жизнь конфуцианского учёного.

В программу учебного центра благородного конфуцианского учёного в конфуцианской академии Досан входит проживание на территории древней конфуцианской школы и мастер-классы по обучению иероглифической каллиграфии, ношению корейского национального костюма, чайной церемонии [5].

Типы программ детско-юношеских лагерей в Приморском крае

Наименования программ детско-юношеских лагерей в Российской Федерации разнообразны: «С приветом по планетам», «Назад в прошлое», «Охотники за удачей», «Наука отдышать», «Разноцветное лето» и другие [9]. Каждая смена в лагерях уникальна и является тематической. Далее представим примеры предлагаемых программ различными детско-юношескими лагерями Приморского края.

«Турист-Самр»: спортивно-туристическая программа, где каждый ребёнок сможет реализовать себя в роли настоящих туристов и путешественников [10].

«Сильные, смелые, ловкие, умелые, загорелые...»: программа включает в себя спартакиаду, спортивную танцевальную программу, конкурс боди-арт и другое [10].

«Искатели-Самр»: познавательная-развивающая программа, где каждый ребёнок сможет реализовать себя в роли настоящих искателей, получить навыки безопасного поведения в социуме, раскрыть в себе таланты [9].

«Время открытий»: программа заключается в апробации себя в предпрофессиональной среде, открытии сильных сторон своей личности, получении опыта проектной и исследовательской деятельности, выстраивании позитивной жизненной стратегии [11].

«Время проб»: программа заключается в апробации себя в научно-естественной, технической, художественной, спортивной сферах деятельности, творческая реализация участников и самоопределение [11].

Соответственно, в детско-юношеских лагерях Приморского края можно выделить следующие типы программ: спортивные, туристические, творческие, исследовательско-познавательные, научно-технические программы, программы саморазвития, программы профессиональной ориентации.

Выводы

Значения понятия «детско-юношеский лагерь» в России и Республике Корея частично совпадают. В России понятие «детский лагерь» используется и как название определённого типа учреждения дополнительного образования и отдыха, и как непосредственное место про-

ведения программ отдыха и оздоровления, и как название программы отдыха и дополнительного образования для детей. В Республике Корея лагерь – это, прежде всего, наименование типа программы для оздоровления, отдыха и образования детей.

В России типы лагерей структурированы, выделяются лидеры развития образовательного отдыха детей – всероссийские детские центры. Приморский край обладает достаточным потенциалом для организации международных смен образовательного отдыха для детей и молодежи из стран АТР.

Приемлемая продолжительность международной смены с участием детей из Республики Корея составляет от одной до двух недель.

Анализ содержания программ детско-юношеских лагерей России и Республики Корея показывает значительное сходство следующих типов программ: языковые, творческие, научные, спортивные. В России приоритет отдается комбинированным программам, в то время как южнокорейские программы образовательного отдыха ориентированы в большей степени на конкретное направление дополнительного образования. Особенностью программ образовательного отдыха в Республике Корея является наличие специальных воспитательных программ с погружением в национальную специфику (в конфуцианских академиях или буддийских школах) либо в связи с острыми социальными проблемами в обществе (отношение к пожилым, инвалидам), а также профориентационных программ для подростков с погружением в профессию и привлечением востребованных специалистов.

В России и Республике Корея востребованы программы образовательного отдыха, проводимые в рамках детско-юношеских лагерей. Организаторам международных смен с участием учащихся из Республики Корея следует учесть следующие моменты:

1. Отличительной чертой большинства программ в Республике Корея является направленность на формирование личного опыта учащихся в различных сферах на основе проведения мастер-классов. Для проведения мастер-классов приветствуется привлечение действующих специалистов в данной области.

2. Мастерские должны быть специально оборудованы для соответствующей практической деятельности.

3. Сопутствующими условиями успешной реализации программ детско-юношеских лагерей Республики Корея является их безопасность и наличие специального персонала.

4. Приветствуется возможность получения сертификатов о приобретенных компетенциях.

Полученные результаты говорят о том, что международное сотрудничество между Россией и Республикой Корея в сфере образовательного отдыха имеет основу для развития. Однако необходимо дальнейшее исследование качества инфраструктуры и дополнительных ресурсов для организации образовательного отдыха в Приморском крае, которые бы отвечали запросам международных смен.

Вклад автора / Contribution of the author

Е.С. Чернышук – сбор, обработка данных, разработка плана исследования, подготовка текста исследования; Е.В. Чалая – сбор, обработка данных, разработка концепции исследования, интерпретация результатов, редактирование текста. Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

E.S. Chernyshuk – data collection and analysis, study design, draft manuscript preparation; E.V. Chalaya – data collection and analysis, design study conception, interpretation of results, manuscript preparation. All authors reviewed the results and approved the final version of the manuscript.

Конфликт интересов / Conflict of Interest

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Список источников

1. Полонский В.М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике. Москва: Народное образование, 2017. 840 с.
2. Министерство образования Приморского края. Реестр детских оздоровительных учреждений Приморского края. URL: https://edu.primorsky.ru/children_and_parents/otdykh-i-ozdorovlenie-detey/reestr-detskikh-ozdorovitelnykh-uchrezhdeniy-primorskogo-kрая/ (дата обращения: 13.04.2022).
3. 장세이. 망월초, 여름방학 캠프를 통한 즐거운 배움 실천 (Манвольчхо, ёрым банхак кхэмпы тхонхак чылгоун бэум силчхон). Чан Сеи. Начальная школа Манволь, практика радостного обучения в летнем лагере // 한국교육신문. Образование в Республике Корея. URL: <https://www.hangyo.com/news/article.html?no=94434> (дата регистрации: 26.08.2021).
4. 이준호. 청원초, 썩썩 캠프로 신나고 알찬 여름방학 (Чхонвончхо, ссоксок кхэпхыро синнаго алчхан ёрым банхак). Ли Чунхо. Начальная школа Чхонвон. Все в лагерь, весёлые и полезные летние каникулы // 한국교육신문. Образование в Республике Корея. URL: <https://www.hangyo.com/news/article.html?no=72011> (дата регистрации: 03.06.2016).
5. 김민정. 체험학습, «년 어디까지 가봤니?» (Чхехом хаксып, «Нон одиккаджи кабванни?»). Ким Минджон. Практическое обучение, «Где ты побывал?» // 한국교육신문. Образование в Республике Корея. URL: <https://www.hangyo.com/news/article.html?no=77523> (дата регистрации: 01.05.2014).
6. 김동수. 서산 서령고, 겨울방학 영어캠프 운영 (Сосан Сорёнго, кёуль банхак ёнокхэмпы унён). Ким Донсу. Старшая школа Сосан Сорён, организация лагеря английского языка на зимних каникулах // 한국교육신문. Образование в Республике Корея. URL: <https://www.hangyo.com/news/article.html?no=84033> (дата регистрации: 19.01.2018).
7. 김예란. 교총회원 자녀 특별우대 영어캠프 (Кёчхонхвевон чанё тхыкпёльудэ ёнокхэпхы). Ким Еран. Лагерь английского языка высшего класса для детей членов объединения педагогических работников Кёчхон // 한국교육신문. Образование в Республике Корея. URL: <https://www.hangyo.com/news/article.html?no=43771> (дата регистрации: 19.06.2014).
8. 김광섭. 겨울 방학 신나는 체험학습 실시 (Кёуль банхак синнанын чхехом хаксып силси). Ким Гвансоп. Реализация обучения на практике на зимних каникулах // 한국교육신문. Образование в Республике Корея. URL: <https://www.hangyo.com/news/article.html?no=66478> (дата регистрации: 06.02.2013).
9. Юнга – летний детский лагерь у моря / Владивосток, Приморский край. URL: <https://www.yungacamp.ru/> (дата обращения: 13.04.2022).
10. Детский оздоровительный лагерь «Альбатрос». URL: <http://bof-albatros.ru/> (дата обращения: 13.04.2022).
11. Всероссийский детский центр «Океан». URL: <https://ocean.org/> (дата обращения: 13.04.2022).

References

1. Polonsky V.M. Big thematic dictionary on education and pedagogy. M.: National Education, 2017. 840 p. (in Russ.).
2. Ministry of Education of the Primorsky Territory. Register of children's health-improving institutions of the Primorsky Territory. (In Russ.). URL: https://edu.primorsky.ru/children_and_parents/otdykh-i-ozdorovlenie-detey/reestr-detskikh-ozdorovitelnykh-uchrezhdeniy-primorskogo-kрая/ (review date: 13.04.2022).
3. 장세이. 망월초, 여름방학 캠프를 통한 즐거운 배움 실천 // 한국교육신문. (In Kor.). URL: <https://www.hangyo.com/news/article.html?no=94434> (accessed: 26.08.2021).
4. 이준호. 청원초, 썩썩 캠프로 신나고 알찬 여름방학 // 한국교육신문. (In Kor.). URL: <https://www.hangyo.com/news/article.html?no=72011> (accessed: 03.06.2016).

5. 김민정. 체험학습, «넌 어디까지 가봤니?» // 한국교육신문. (In Kor.).
URL: <https://www.hangyo.com/news/article.html?no=77523> (accessed: 01.05.2014).
6. 김동수. 서산 서령고, 겨울방학 영어캠프 운영 // 한국교육신문. (In Kor.).
URL: <https://www.hangyo.com/news/article.html?no=84033> (accessed: 19.01.2018).
7. 김예란. 교총회원 자녀 특별우대 영어캠프 // 한국교육신문. (In Kor.).
URL: <https://www.hangyo.com/news/article.html?no=43771> (accessed: 19.06.2014).
8. 김광섭. 겨울 방학 신나는 체험학습 실시 // 한국교육신문. (In Kor.).
URL: <https://www.hangyo.com/news/article.html?no=66478> (accessed: 13.04.2022).
9. Yunga – summer camp for children by the sea / Vladivostok, Primorsky Territory. (In Russ.).
URL: <https://www.yunga-camp.ru/> (accessed: 13.04.2022).
10. Children's recreation camp "Albatross". (In Russ.). URL: <http://bof-albatros.ru/> (accessed: 13.04.2022).
11. The All-Russian Children's Center "Ocean". (In Russ.). URL: <https://ocean.org/> (accessed: 13.04.2022).

Информация об авторах / Information about the authors

Чалая Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, учитель английского языка, Средняя общеобразовательная школа № 28 г. Уссурийска (Уссурийск, Российская Федерация),

✉ chacor@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1143-7745>

Elena V. Chalaya, Candidate of Pedagogical Sciences, English Teacher, Secondary school No. 28 of Ussuriisk (Ussuriisk, Russian Federation).

Чернышук Елена Сергеевна – магистр педагогики, учитель английского языка, Средняя общеобразовательная школа № 17 г. Владивостока (Владивосток, Российская Федерация),

✉ lena_chernyshuk@bk.ru

Elena S. Chernyshuk, Master of Education, English Teacher, Secondary school No. 17 of Vladivostok (Vladivostok, Russian Federation).

Статья поступила / Received: 30.10.2024.

Доработана после рецензирования / Revised: 13.12.2024.

Принята к публикации / Accepted: 20.12.2024.

Научная статья / Original article
УДК 378.14.015.62
<https://doi.org/10.24866/2658-5855/2024-3/30-45>

Рефлексивное портфолио студента как инструмент реализации продуктивного образования

Т.И. Боровкова✉, С.Ю. Карпенко, М.Е. Кошелева

*Дальневосточный федеральный университет,
Владивосток, Российская Федерация*
✉ borovkova.ti@dvfu.ru

Аннотация. Исследование направлено на изучение возможностей использования рефлексивного портфолио студента для качественного оценивания его образовательных достижений. Методом исследования в данной статье выступает анализ существующих трактовок и интерпретаций понятия «продуктивное образование», структуры электронного портфолио, основным компонентом которого становится содержание рефлексии образовательных и академических результатов студента, становящегося педагога. Показано, как в ходе коллективного проектирования преподавателями и студентами Школы педагогики Дальневосточного федерального университета вносятся корректировки в логику самопрезентации студента в электронной образовательной среде университета с опорой на рефлексивность. Раскрываются теоретические положения по усилению практической направленности обучения в вузе в условиях рефлексивного отношения обучающихся к своему образованию, способы фиксации которого помогают отражать рефлексивный характер портфолио. Авторы статьи дают обоснование того, что трансформация традиционного портфолио в рефлексивное с использованием цифровых инструментов позволит успешнее реализовывать идею продуктивного образования в системе педагогического образования.

Ключевые слова: рефлексия, продуктивное образование, продуктивное обучение, рефлексивное портфолио, образовательный продукт, образовательные достижения

Для цитирования: Боровкова Т.И., Карпенко С.Ю., Кошелева М.Е. Рефлексивное портфолио студента как инструмент реализации продуктивного образования // Социальная компетентность. 2024. Т. 9, № 3. С. 30–45.

Student's reflective portfolio as a tool for implementing productive education

T.I. Borovkova✉, S.Yu. Karpenko, M.E. Kosheleva

Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russian Federation
✉ borovkova.ti@dvfu.ru

Abstract. The study is aimed at studying the possibilities of using a student's reflective portfolio for a qualitative assessment of his/her educational achievements. The research method in this article is the analysis of existing interpretations of the concept of "productive education", the structure of the electronic portfolio, the main component of which is the content of reflection of the educational and academic results of a student becoming a teacher. It is shown how, in the course of collective design, teachers and students of the School of Pedagogy of the Far Eastern Federal University make adjustments to the logic of student self-presentation in the electronic educational environment of the university based on reflection. The theoretical provisions for strengthening the practical focus of training at the university in the context of a reflective attitude of students to their education are revealed, the methods of recording which help to reflect the reflexive nature of the portfolio. The authors of the article provide a rationale for the fact that the transformation of a traditional portfolio into a reflective one using digital tools will allow for a more successful implementation of the idea of productive education in the system of pedagogical education.

© Боровкова Т.И., Карпенко С.Ю., Кошелева М.Е., 2024

Keywords: reflexion, productive education, productive learning, reflexive portfolio, educational product, educational achievements

For citation: Borovkova T.I., Karpenko S.Yu., Kosheleva M.E. Student's reflective portfolio as a tool for implementing productive education. *Social Competence*, 2024, vol. 9, no. 3, pp. 30–45. (In Russ.).

Введение

Самореализация личности в пространстве культуры предполагает, что участники образовательного процесса являются субъектами проектирования собственной образовательной деятельности. Способность постоянно корректировать программу самообразования в динамично изменяющихся условиях, обретение опыта создания нового лично значимого результата определяет меру его образованности и актуализирует педагогическую проблему продуктивности образования.

Ценностным основанием продуктивного образования является сам человек. Поэтому поиск средств взращивания новой культуры мышления, развитие рефлексивного мышления для самостоятельного выстраивания индивидуальной траектории своего образования происходят в открытом пространстве возможностей выбора и принятия решений обучающимся, в специально организуемой электронной среде с использованием информационных технологий.

Продуктивное образование в вузе, на наш взгляд, – это образование, направленное на развитие познавательных и созидательных способностей студента, раскрытие и реализацию его творческого потенциала, расширения возможности самореализации и самоактуализации в образовательном процессе.

Реформирование системы профессионального образования направлено на увеличение объёма самостоятельной работы студентов, переход к индивидуальным занятиям, свободу посещения и оценку удовлетворённости получаемым образованием со стороны студентов и т.д. При этом доминирующие образовательные технологии, применяемые в вузе, характеризуются тем, что образовательный процесс на выходе имеет индивидуальный продукт деятельности. Перенос акцента с обучающей деятельности преподавателей на самостоятельную продуктивную учебно-профессиональную работу студента, в ходе которой личное образовательное приращение студента, его знаний, способностей, опыта происходит в ходе создания им собственных образовательных продуктов, субъективно новых материальных либо интеллектуальных, и им же фиксируется.

Реализация продуктивного обучения изначально включала в себя многообразные приёмы педагогической деятельности. Далее шло становление продуктивного обучения как системы, отвечающей новым социальным запросам общества, «эволюционируя в продуктивное образование путём рефлексивного переосмысления сути образовательного процесса» [1, с. 8].

Вместе с тем существует противоречие между социальным заказом на подготовку «продуктивного» человека, способного к жизни в сложных условиях современной действительности, и недостаточной разработанностью информационно-методического обеспечения реализации таких условий. Данное противоречие актуализирует потребность восполнить указанные пробелы в конструировании элементов образовательной среды, в которых возможен переход от контроля формального усвоения обучающимися содержания образования на организацию мотивированного, самостоятельного практико-ориентированного обучения.

Одним из эффективных инструментов продуктивного образования, на наш взгляд, может являться рефлексивное портфолио, где «главным компонентом выступает рефлексия студента по поводу своих достижений, позволяющая раскрыть динамику его личностного и профессионального развития, проанализировать результаты его учебно-профессиональной деятельности в количественном и качественном планах» [2, с. 170], «помочь системно подой-

ти к объективной оценке собственных достижений, определить индивидуальную траекторию обучения и будущей профессиональной деятельности» [3, с. 816].

В данной статье рассматриваются особенности использования электронного рефлексивного портфолио как инструмента продуктивного обучения студентов, способствующего развитию их рефлексивной компетентности, анализируются результаты исследования знаний студентов о рефлексивном портфолио и их отношении к его использованию в образовательной деятельности, осмысляются проблемы и перспективы использования рефлексивного портфолио в работе со студентами.

Материалы и методы

Материалом для исследования послужили труды отечественных авторов, в которых обоснованы идеи современного продуктивного образования; представлены методологические, методические и технологические основания использования электронного рефлексивного портфолио; рассмотрены сущностные характеристики рефлексии и рефлексивной деятельности студентов в процессе использования рефлексивного портфолио.

В процессе исследования были использованы теоретические и эмпирические методы. Теоретические методы включали анализ философской, педагогической и психологической литературы по теме исследования и были направлены на получение выводов, систематизацию и осмысление данных, полученных в результате эмпирического исследования в форме опроса студентов 1 и 4 курсов Школы педагогики ДВФУ.

Результаты, полученные в рамках данного исследования, позволили выделить значимые характеристики электронного портфолио как инструмента продуктивного образования студента и сформулировать ряд предложений, направленных на совершенствование использования электронного рефлексивного портфолио в образовательной деятельности.

Результаты исследования и их обсуждение

В законе «Об образовании в Российской Федерации» образование рассматривается как общественное благо и является социально значимым, то есть в процессе его потребления возникает положительный внешний эффект [4]. Сегодня образование рассматривается российскими учёными на основе использования концепта блага, который является одним из ключевых для социально-гуманитарного знания [5; 6].

Продукт в образовании обладает признаками социальной полезности. «Продуктивное образование представляет творчество в процессе самоопределения личности, когда создаётся социально полезный продукт, обладающий практической ценностью для образования и самообразования» [7, с. 148]. Оно связано с самовыражением, самореализацией и саморазвитием личности обучающегося, раскрытием и реализацией его творческого потенциала, становлением творческой личности.

По А.В. Хуторскому, «образовательный продукт ученика – личное образовательное приращение ученика его деятельности, который имеет две составляющие: внешнюю (материализованный продукт), внутреннюю (личностные качества)» [8, с. 4]. Любое измерение продуктов образовательной деятельности студентов есть измерение результата учёбы [9]. Вместо фиксации средств (лекция, курсы и т.д.) «парадигма учёбы», предлагаемая американскими исследователями Робертом Б. Баром и Джоном Тагом, фиксирует конечные результаты, позволяя варьировать средствами в постоянном поиске наиболее продуктивных и эффективных способов учения. В рамках «парадигмы учёбы» достичь большего с меньшими затратами становится возможным благодаря тому, что конечным продуктом является образование обучающихся, а не количественные показатели реализации учебного плана, программ. Результаты учёбы могут быть измерены в достаточной мере с помощью самих студентов

по тем образовательным продуктам, которые они создают в процессе обучения в вузе. Это делает возможным постоянное повышение продуктивности образования. Смысл замены «парадигмы обучения» «парадигмой учёбы» состоит в повышении качества процесса обучения, обусловленное получением реальных результатов учёбы студентами.

Продуктивность учения возможна при условии признания студентом ценности самообразования как побуждающим мотивом к достижению вершин на каждом новом этапе непрерывного образования. «В современном динамично развивающемся обществе это продиктовано необходимостью формирования соответствующего мировоззрения и системы ценностей у обучающихся как главного фактора самоопределения и самореализации личности» [10].

Методология продуктивного образования предполагает создание соответствующей образовательной среды, включая доступ к новым информационным технологиям и интеграцию теоретических и практических аспектов будущей профессиональной деятельности личности. Бесспорно, образование продуктивно, если оно даёт каждому человеку необходимые средства для социализации, духовного и профессионального самоопределения.

Президент России В.В. Путин 7 мая 2024 года подписал Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», среди которых нами как важные в контексте обсуждаемой темы отмечены следующие направления:

б) реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности;

ж) цифровая трансформация государственного и муниципального управления, экономики и социальной сферы.

Проблемы в настоящее время переживаемого кризиса современного высшего образования порождены, прежде всего, несоответствием результатов поставленным целям развития общества, развития человека как субъекта. Это связано с недостаточным вниманием к формированию мышления обучающихся с опорой на гуманитарные ценности, приобщающие «индивидуальное мышление и индивидуальную деятельность к социальному, общечеловеческому» [11]. Для этого необходимы педагогическое осмысление роли самообразования в становлении личности, использование человекоцентрированного подхода, отказ от внешних формальных процедур и переход к многомерному подходу к оценкам продуктивности образовательного процесса. «К сожалению, сегодня мерилom успешности в образовательном процессе становятся не ценностно-нормативные маркеры, а категории менеджмента и управления, качества образования, из внимания которых исчезает личность. Поэтому необходимо обращать особое внимание личностно-определённому смыслу образования, роли человека в данных процессах» [12, с. 69].

Важно то, что на федеральный университет возлагается серьёзная миссия драйвера развития экономики Дальнего Востока, создание регионального рынка труда нового качества. Для этого нужна подготовка выпускников, ориентированных не только на создание технологий и продуктов будущего, но и умеющих преобразовывать себя для реализации таких задач в условиях высокой неопределённости. Новые компетенции, формируемые в процессе обучения, позволят выпускникам самостоятельно формулировать запросы на изменения в реальном секторе экономики, создавая индустрию будущего. Интеграция образования и науки должна стать условием конкурентоспособности и становления самостоятельности обучающихся в постановке и решении актуальных практических задач образования. Вместе с тем существует противоречие между значимостью и «востребованностью в вузовской практике портфолио обучающегося и неразработанностью научного обоснования его применения как средства формирования конкурентоспособности» [13, с. 5].

Дефицитарность тестовой формы оценки знаний, балльно-рейтинговой системы оценивания в плане развития способностей к самооцениванию образовательных достижений в силу ориентации на соответствие эталону сдерживает переход на индивидуализированный процесс оценивания и не побуждает студента к получению высших достижений. Результаты мотивированной практико-ориентированной самостоятельной учебной, научной, творческой деятельности не фиксируются в баллах, а закрепляются в конкретном социально значимом продукте. Целью продуктивного обучения является «подготовка специалиста как субъекта социально-исторического и культуро-созидательного процесса, умеющего не просто вписаться в окружающий мир, но и активно действовать в нём, приобретающего в процессе обучения опыт решения различных социальных и производственных проблем» [14]. Основной тенденцией развития процесса формирования опыта является переход от иерархически-вертикальных структур к самоорганизующимся горизонтальным. В этом случае ставка делается на личную инициативу, самостоятельность студента. Превращение личностного смысла в систему опредмеченных в мире культуры значений – последняя инстанция на пути движения от индивидуального сознания личности к продуктам её деятельности. На наш взгляд, ведение студентами рефлексивного электронного портфолио позволит обеспечить такой переход в университете.

Во-первых, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по всем направлениям подготовки студент имеет возможность в электронной информационно-образовательной среде университета создавать своё портфолио.

Во-вторых, портфолио можно рассматривать как средство управления образовательными процессами, мониторинг качества образования, что особенно важно в ходе подготовки к аккредитации вуза.

В-третьих, портфолио – это среда, в которой происходит общение, консультирование и самопроверка участников образовательного процесса на различных этапах изучения дисциплин на основе учебного плана образовательной организации. «Без рефлексивного подхода к формированию портфолио невозможно оценить индивидуальные достижения обучающихся, динамику развития их компетенций, в том числе в форме самооценки» [15, с. 3]. Портфолио как новая образовательная технология в системе высшего образования позволяет фиксировать накопления и оценки индивидуальных достижений обучающегося, рефлексивно осмысленных и документально подтверждённых, может быть положено в основание самоорганизующейся структуры формирования опыта обучающегося в вузе.

Новые тенденции, присущие для современного профессионального образования, в большой степени затрагивают не только сам процесс образования, но и контрольно-оценочную систему, выдвигая повешенные требования к её эффективности.

Введение электронного тематического портфолио как механизма критериального оценивания предполагает оценку образовательных результатов на основе сопоставления результатов выполнения контекстных заданий с индикаторами достижения общепрофессиональных компетенций, представленными в виде совокупности демонстрируемых действий [16].

Электронное портфолио развивает рефлексивные умения студентов, необходимые для развития способностей самопознания. Рефлексия, как фактор продуктивности мыслительной деятельности (И.С. Ладенко, Я.А. Пономарёв), способствует становлению культуры мышления, воспитанию разумных способностей и креативных навыков.

Развить рефлексивную компетентность, навыки самооценки собственной деятельности, определить стратегию собственного развития можно, обобщив и систематизировав лично значимые достижения, объективно оценив свои возможности и способы коррекции зат-

руднений в деятельности, общении, мышлении, коммуникации. Рефлексивная функция портфолио делает его не просто папкой документов, а способом осознанного отбора личностно значимых образовательных продуктов и осмысления своей учебной деятельности, **стимулируя творческое отношение к учебному процессу.**

«Процедура «рефлексии» основывается на описании процессуальных особенностей учебно-профессиональной деятельности самим обучающимся. Результатом проведённого им рефлексивного анализа могут выступать:

1. Пояснительные записки к опубликованным материалам.
2. Автобиографии; самоанализы участия в конференциях, семинарах, конкурсах, олимпиадах и других мероприятиях.
3. Заполненные анкеты по вопросам организации и осуществления образовательного процесса.
4. Резюме, дневники подготовки и самоподготовки, планы-отчёты за отдельные периоды обучения или работы.
5. Дневники прохождения практик и стажировок.
6. Разработки курсовых и дипломных проектов» [17, с. 57].

По мнению О.Г. Смоляниновой, «электронное портфолио является одной из эффективных образовательных технологий и помогает осмысливать, планировать свою собственную карьеру» [18, с. 20]. Рефлексивное портфолио может содержать комментарий студента в виде самооценки достижения целей, в том числе уровня сформированности профессиональных компетенций.

В 2019 году специалисты ДВФУ создали Личный кабинет для сотрудников и учащихся вуза «Мой универ», в который включили и систему портфолио студентов. В портфолио размещается информация о достижениях обучающегося, отражена вся его внутриуниверситетская деятельность в течение всего периода обучения. В итоге университет имеет полноценный документ со всей необходимой информацией о студенте. Студент может получить ссылку на портфолио, сделать её внешней и предоставлять как своё резюме. Электронная информационно-образовательная среда ДВФУ обеспечивает формирование портфолио студента, в том числе сохранение его работ, рецензий и оценок со стороны любых участников образовательного процесса и самооценок собственных образовательных достижений (учебных, научных, творческих). Для накопления, хранения, развития, презентации индивидуально значимых результатов (академических, научных, личностных) можно использовать технологию портфолио – совокупность студенческих работ, собранных с применением электронных средств и носителей (электронное портфолио) или в виде web-сайта (онлайн-портфолио).

«Положение о портфолио обучающегося ДВФУ» 2023 года определяет обязательность его ведения для всех обучающихся по программам высшего образования, аспирантуры и ординатуры ДВФУ с целью повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда. В портфолио отражаются их инициативы и притязания по демонстрации достигнутых в ходе обучения в университете успехов в самых разных областях деятельности. Портфолио студента активно используется для участия в стипендиальных конкурсах, проводимых университетом, за достижения в учебной, научно-исследовательской, общественной, культурно-творческой и спортивной деятельности.

Вместе с тем в «Положении» не отражено одно важное обстоятельство: каким образом применение портфолио позволяет решать поставленные в нём задачи по проведению обучающимися самоанализа формируемых профессиональных компетенций; проектированию перспектив своего личностного роста, самопознания и самореализации обучающимся, что предполагает развитие рефлексивного мышления и является ценностью не только педагогической профессии?

На наш взгляд, именно рефлексивный характер портфолио будет обеспечивать восхождение обучающегося по лестнице успеха не только в вузе, но и в профессиональной карьере по завершению обучения. Работодатель сумеет оценить выпускника, обладающего умением строить индивидуальную траекторию своего развития на основе метакомпетенций, одной из которых является рефлексия. Информация на сайте ДВФУ о полученных на основе самооценки компетенциях и самопрезентации студентом своих достижений поможет эффективнее организовать программы практик, стажировок, ускорить процесс трудоустройства.

Организационная схема внедрения рефлексивного портфолио отражена в проекте Школы педагогики «Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка динамики процесса развития студента ВВГУ (1–4 курсы)».

Первый этап – презентация идеи рефлексивного портфолио – нами осуществлён для первокурсников девяти магистерских программ Школы педагогики в начале учебного года в процессе организационно-деятельностной игры «Магистратура как путь к себе» в рамках «Личностно-профессионального рефлексивного практикума (ОДИ)». Организация игры учит студентов мыслить, рефлексировать свои действия, определять ресурсы для построения индивидуальной образовательной траектории обучения в магистратуре. Завершение каждого дня включало рефлексию участников игры. По итогам игры каждый участник подготовил рефлексивное эссе, в котором дал самооценку формирования компетенций, заложенных в Учебном плане рефлексивного практикума. В эссе предлагалось дать рефлексивное суждение по поводу полученного на ОДИ опыта, ответив на вопрос: «Какую НОВУЮ норму для коррекции каких затруднений (в деятельности, мышлении, общении, коммуникации), выявленных в ходе ОДИ, Вы готовы попробовать реализовать и какие шаги для этого планируете сделать?».

В процессе обучения запуск рефлексии на ОДИ нашёл отражение в том, что студенты программы «Тьюторство и сопровождение индивидуальной траектории обучающегося» в предметных портфолио по каждой дисциплине включают не только продукты своей деятельности, библиотеку, ресурсы, предлагаемые преподавателями, но и рефлексивные эссе, фиксируют свои достижения, отмечают затруднения, с которыми нужно работать. Сейчас идёт активный поиск моделей портфолио для размещения в Личном кабинете на сайте Школы педагогики. Студентами проявлена инициатива создания группового портфолио.

Мы определяем портфолио рефлексивным, соответствующим логике продуктивного образования, если рефлексивные умения и навыки студента в процессе учения в университете развиваются в процессе осознанного и продуктивного проектирования стратегии его самореализации. Опыт представления процесса и результата реализации стратегии в портфолио – это, прежде всего, презентация творческого решения конкретных проблем с получением значимых достижений в профессиональной, личной, социальной областях деятельности.

Студент имеет право вносить изменения в рекомендованную структуру рефлексивного портфолио с учётом выбранного вида портфолио и наиболее предпочтительных интересов и склонностей, наиболее ярко проявляющихся компетенций.

Предложения, направленные на совершенствование использования электронного рефлексивного портфолио в образовательной деятельности Школы педагогики

Структура и содержание портфолио студента ДВФУ, определяемая «Положением о портфолио обучающегося в ДВФУ», утверждённым в 2018 году, содержала раздел «Рефлексивное портфолио», в которое предлагалось включение резюме, подготовленного обучающимся; эссе, посвящённого выбору профессии; самоанализ готовности к трудоустройству и т.п. В новом «Положении» нет такого раздела. Поэтому перечисленные выше задачи не могут быть решены студентом, если не найти место в портфолио для рефлексии, отражающей их содержание, в том числе самооценку достижений студента в течение всего периода обучения. Таким местом для студента может стать электронное портфолио, отражающее динамику его

личностного и профессионального развития. А для университета это станет «методически организованной сферой публичности и критической рефлексивности», местом «формирования рефлексивного, творческого и свободного сообщества как условия возможности собственного продуктивного существования» [19].

В структуру портфолио студента в Школе педагогики в рамках проекта «Становление субъектности студента бакалавриата Школы педагогики» авторы проекта и данной статьи предлагают внести корректировку в содержание разделов, которые по своему значению являются базовыми для университета, но включают рефлексивный анализ презентуемых достижений на основе самооценки. Содержание материалов в процессе ведения портфолио могут корректироваться, в том числе на основе использования современных программных и мультимедийных средств, инфографики, видеоресурсов и др.

Рефлексивное портфолио позволит визуализировать индивидуальную образовательную траекторию студента, повысить объективность самооценки использования ресурсов и возможностей творческой самореализации в профессиональном становлении как педагога, обрести ценный опыт самостроительства и самообразования.

Результаты эмпирического исследования

Цель исследования: оценивание возможностей использования рефлексивного портфолио для развития рефлексии и фиксации индивидуальных образовательных результатов студентами педагогических специальностей.

Респондентам предлагалось оценить по каждому из суждений (высказываний) степень своего согласия с рядом утверждений, касающегося его отношения к введению рефлексивного портфолио.

Для анализа ответов использовали расчёт средних баллов и их ранжирование.

На первом этапе были сформированы 28 суждений по 5 критериям, касающимся проблемы введения рефлексивного портфолио в практику самооценивания достижений студентов бакалавриата педагогических специальностей Школы педагогики, охватывающий весь смысловой континуум исследуемой проблемы.

Каждое суждение (высказывание) предлагалось оценить по трёхбалльной шкале Лайкерта (таблица 1), применение которой позволило получить объективные результаты отношения студентов педагогических специальностей к введению рефлексивного портфолио, не имеющих ранее такого опыта по его содержанию, а также провести сравнительный анализ мнений по этому вопросу студентов 1 и 4 курсов.

Таблица 1 / Table 1

Трёхбалльная шкала Лайкерта для выявления степени важности суждений студентов о рефлексивном портфолио

A three-point Likert scale to identify the degree of importance of students' judgments about the reflective portfolio

Суждение	Степень согласия и отвечающий ей балл		
	Неважно 0 баллов	Важно 1 балл	Очень важно 2 балла

В онлайн-анкетировании участвовали 132 респондента: 56 студентов 1 курса и 76 студентов 4-го курса бакалавриата Департамента теории и практики преподавания математики, информатики, естественных наук и Департамента образовательных технологий в русской и зарубежной филологии Школы педагогики ДВФУ. Респондентам предлагалось выбрать одну позицию из предложенного списка, отражающего степень согласия с каждым из 28 утверждений по пяти критериям, которые входили в текст анкеты, размещённой ниже.

Уважаемые студенты!

Просим вас принять участие в социологическом опросе, который проводится для выяснения роли рефлексивного портфолио и отношения к необходимости его ведения студентом Школы педагогики ДВФУ в процессе обучения.

Актуальность проведения исследования обусловлена, с одной стороны, приказом ДВФУ о ведении портфолио каждым обучающимся в течение всего обучения, с другой стороны, остаётся неясным вопрос, каким образом применение портфолио по «Положению о портфолио обучающегося в ДВФУ» позволяет решать такие задачи, как:

- «проведение самоанализа формирования общекультурных и профессиональных компетенций;
- формирование у обучающихся навыков постановки целей, задач, планирования своего личностного роста, самопознания, саморазвития и самореализации;
- составление индивидуального образовательного рейтинга».

Вашему вниманию предлагается перечень утверждений в каждом из пяти разделов. Пожалуйста, определите по каждому утверждению одну из трёх оценок в баллах, которая более других соответствует вашей точке зрения: 0 – неважно, 1 – важно, 2 – очень важно.

1. Рефлексивное портфолио – это...

- 1) представление достоверных и разнообразных данных, демонстрирующих достижения студента за определённый период времени, отобранных на основе рефлексивного анализа и презентуемых одной или несколькими целевыми аудиториям в зависимости от конкретной цели, которую реализует студент;
- 2) рефлексия студента по поводу своих достижений, содержащихся в портфолио;
- 3) метод аутентичного оценивания;
- 4) способ осознанного отбора личностно значимых образовательных продуктов для рефлексивного осмысления своей учебной деятельности.

2. Цели рефлексивного портфолио:

- 1) раскрытие динамики личностного развития студента;
- 2) предоставление возможности обучения на собственном опыте (опыт публичного выступления, работы над проектом и т.д.);
- 3) оценка студентом своего собственного роста, достижения стандартов и выявление пробелов в развитии;
- 4) включение студента в процесс оценивания собственных достижений и повышение своей ответственности за результаты обучения в вузе.

3. Рефлексивное портфолио даёт возможность студенту

- 1) фиксировать накопления и оценки индивидуальных достижений, рефлексивно осмысленных и документально подтверждённых;
- 2) формировать такие компоненты педагогической рефлексии, как самоанализ, самопознание, самооценка, саморегуляция;
- 3) определить стратегию собственного развития через построение индивидуальной траектории обучения с фиксацией процесса её реализации;
- 4) осмысливать, планировать свою собственную карьеру;
- 5) не только демонстрировать свои достижения (академические, научные, профессиональные, личные), но и проводить рефлексию жизненных планов на основе самооценки и самоанализа ресурсов.

Анализ данных проведённого анкетирования с целью сравнения суждений, оцененных максимальным средним баллом по степени согласия, показал, что представления студентов первого и четвёртого курсов по четырём критериям совпали. Эти совпадения отражены нами

в таблицах 2, 3, 4, 6. Интересным и перспективным для дальнейшего исследования инструментов продуктивного образования представляется согласие студентов 4-го курса с суждением по определению результатов проведённого студентом рефлексивного анализа своей деятельности: «фиксация проблем, возможных причин их возникновения, определение перспектив профессионального и личностного саморазвития», что отражено нами в таблице 5.

Таблица 2 / Table 2

Итоги анализа данных опроса студентов 1 и 4 курсов на основе максимального значения суждения по определению рефлексивного портфолио

Results of the analysis of the data of the survey of 1st and 4th year students based on the maximum value of the judgment for the definition of a reflective portfolio

Курс	Пункт опросника	Рефлексивное портфолио – это...
	Макс. средний балл	Содержание суждения, получившего максимальный балл по данному пункту
1 курс	1,54	Представления достоверных и разнообразных данных, отобранных на основе рефлексивного анализа и презентуемых одной или несколькими целевыми аудиториям
4 курс	1,34	

Таблица 3 / Table 3

Итоги анализа данных опроса студентов 1 и 4 курсов на основе максимального значения суждения по определению цели рефлексивного портфолио

Results of the analysis of the data of the survey of 1st and 4th year students based on the maximum value of the judgment on determining the purpose of the reflective e-portfolio

Курс	Пункт опросника	Цели рефлексивного портфолио
	Макс. средний балл	Содержание суждения, получившего максимальный балл по данному пункту
1 курс	1,57	Оценка студентом своего собственного роста, достижения стандартов и выявление пробелов в развитии
4 курс	1,46	

Таблица 4 / Table 4

Итоги анализа данных опроса студентов 1 и 4 курсов на основе максимального значения суждения по определению возможностей рефлексивного портфолио для студента

Results of the analysis of the data from the survey of 1st and 4th year students based on the maximum value of the judgment to determine the possibilities of a reflective e-portfolio for a student

Курс	Пункт опросника	Рефлексивное портфолио даёт возможность студенту
	Макс. средний балл	Содержание суждения, получившего максимальный балл по данному пункту
1 курс	1,48	Фиксировать накопления и оценки индивидуальных достижений, рефлексивно осмысленных и документально подтверждённых
4 курс	1,36	

Таблица 5 / Table 5

Итоги анализа данных опроса студентов 1 и 4 курсов на основе максимального значения суждения по определению результатов проведённого студентом рефлексивного анализа своей деятельности

Results of the analysis of the data of the survey of 1st and 4th year students based on the maximum value of the judgment to determine the results of the reflective analysis of their activities conducted by the student

Курс	Пункт опросника	Результаты проведенного студентом рефлексивного анализа
	Макс. средний балл	Содержание суждения, получившего максимальный балл по данному пункту
1 курс	1,48	Самооценка образовательных и профессиональных достижений; компетенций, освоенных на отдельном этапе образовательной программы
4 курс	1,4	Фиксация проблем, возможных причин их возникновения, определение перспектив профессионального и личного саморазвития

Таблица 6 / Table 6

Итоги анализа данных опроса студентов 1 и 4 курсов на основе максимального значения суждения по определению критериев эффективности ведения рефлексивного портфолио

Results of the analysis of the data of the survey of 1st and 4th year students based on the maximum value of the judgment to determine the criteria for the effectiveness of maintaining a reflective e-portfolio

Курс	Пункт опросника	Критерии эффективности ведения рефлексивного портфолио
	Макс. средний балл	Содержание суждения, получившего максимальный балл по данному пункту
1 курс	1,55	Сформированность умений самоконтроля и самооценки (самокритичность, умение работать над ошибками, адекватно оценивать собственные достижения, компетенции, умение определять ближайшие и перспективные цели, направления самосовершенствования и др.)
4 курс	1,46	

Визуализация данных анкетирования по средним баллам и критериям 1–5 представлена на рисунках 1–2.

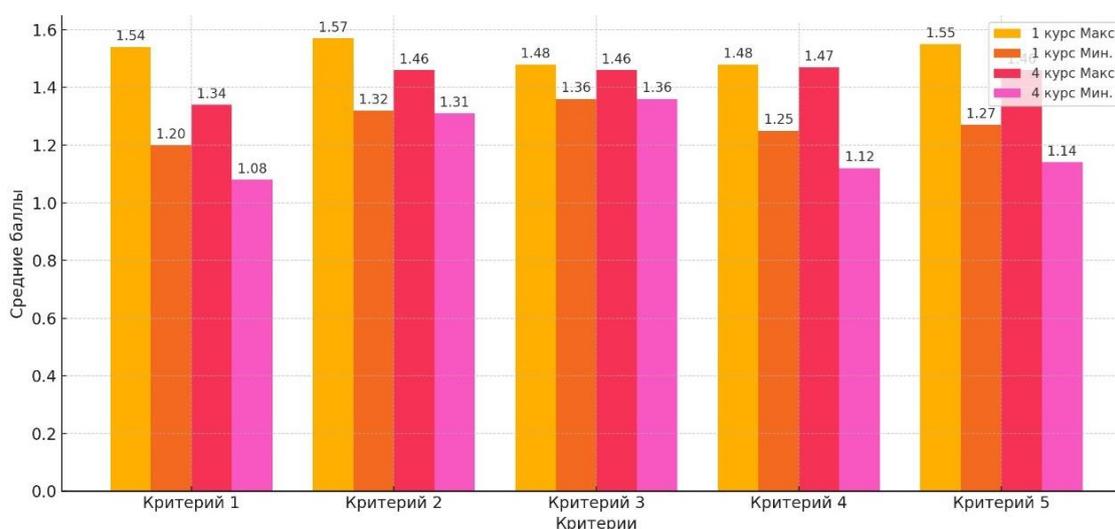


Рис. 1. Результаты сравнительного анализа студентов 1 и 4 курсов по средним баллам и критериям 1–5
Fig. 1. The results of a comparative analysis of 1st and 4th year students by average scores and criteria 1–5

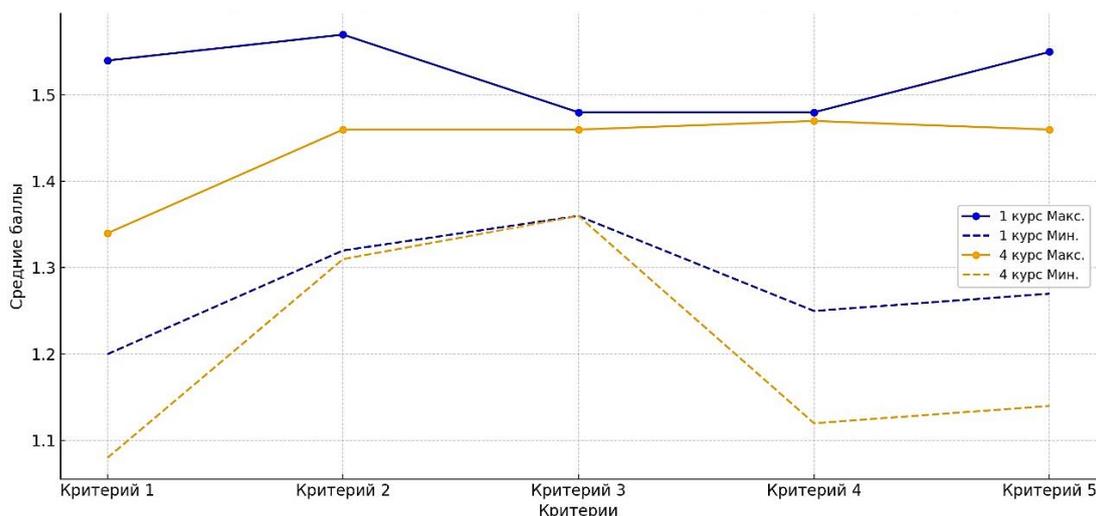


Рис. 2. Результаты сравнительного анализа студентов 1 и 4 курсов по средним баллам и критериям 1–5. Линейная форма

Fig. 2. The results of a comparative analysis of 1st and 4th year students by average scores and criteria 1–5. Linear shape



Рис. 3. Распределение максимальных средних баллов по критериям 1–5

Fig. 3. Distribution of maximum average scores according to criteria 1–5

Круговые диаграммы (рис. 3) показывают распределение средних баллов по критериям 1–5. Они позволили визуализировать иерархию в оценивании важности предлагаемых студентам суждений на основе сравнения среднего балла. Так, студенты 1-го курса демонстрируют согласие с целью рефлексивного портфолио, что говорит о понимании назначения портфолио, которое они пока не создавали. Студентами 4 курса приоритетным выделен критерий 4, определяющий отношение к результатам проведённого студентом рефлексивного анализа своей деятельности, что является подтверждением осознанности старшекурсниками значения портфолио.

Таким образом, проведённое исследование показало, что студенты 1-го и 4-го курсов увидели широкие возможности использования рефлексивного портфолио для развития рефлексии и фиксации своих индивидуальных образовательных результатов.

Выводы

Ведение рефлексивного портфолио развивает творческие способности, позволяющие студенту оригинально представить свой образовательный профиль для повышения конкурентоспособности на рынке труда: потенциальный работодатель сможет увидеть, насколько мобилен студент в самоорганизации своей вузовской деятельности, сделать вывод о способности обучаться новому в изменяющейся среде. Портфолио даёт возможность фиксировать свой индивидуальный прогресс, проявление новых достижений, изменение отношения к своему образованию каждому студенту благодаря освоению новых ресурсов – портфолио и рефлексии. Индивидуальная образовательная динамика, личностное развитие будущего педагога стало предметом не только обсуждения на методологических семинарах преподавателей и студентов Школы педагогики, но и предметом методологической рефлексии в ходе создания коллективного проекта. Рефлексивное портфолио раскрывает динамику личностного развития студента, помогает отследить продуктивность его деятельности. Оно позволяет включить студента в процесс самооценивания и повышает ответственность за результаты обучения в вузе, развивает способность занять исследовательскую позицию по отношению к своей практической деятельности и к самому себе как её субъекту, основанную на рефлексивных свойствах сознания. Такое портфолио может служить критерием в определении уровня профессионализма.

Таким образом, введение портфолио в систему обучения в Школе педагогики позволит сделать открытой картину образовательных достижений обучающихся, отвечая тем самым запросам времени по овладению становящимся педагогом компетенцией непрерывного самообразования, в основе которого лежит развитие рефлексивных способностей, прежде всего.

Результаты эмпирического исследования подтверждают понимание важности рефлексивного портфолио студентами-бакалаврами педагогических специальностей Школы педагогики Дальневосточного федерального университета как инструмента собственного развития, формирования важных компонентов рефлексии, таких как самоанализ, самопознание, самооценка.

Важным в контексте рассмотрения рефлексивного портфолио как инструмента продуктивного обучения стало то, что несмотря на некоторые различия в результатах, итоговая оценка согласия респондентов с содержанием утверждений по всем пяти критериям, которая была определена путём подсчёта среднего значения выбранных оценок, по всем критериям попадает в интервал от 1 балла – «важно» до 2 баллов – «очень важно». Это говорит о том, что ответы студентов 1 и 4 курсов можно интерпретировать по значению утверждения для респондентов как «достаточно важно».

Анализ обратной связи показал актуальность разработки проекта «Становление субъектности будущего педагога» и принятия управленческого решения по введению рефлексивного портфолио как средства аутентичного самооценивания студентами продуктов своей деятельности. Исследование применения рефлексивного электронного портфолио в процессе обучения, в педагогической практике, в профессиональной деятельности после окончания университета может стать следующим этапом проведённого исследования.

Вклад автора / Contribution of the author

Т.И. Боровкова – разработка концепции и дизайна исследования, сбор данных; С.Ю. Карпенко – анализ и интерпретация результатов; М.Е. Кошелева – подготовка и редактирование текста.

T.I. Borovkova – development of the concept and design of the study, data collection; S.Yu. Karpenko – analysis and interpretation of the results; M.E. Kosheleva – preparation and editing of the text.

Конфликт интересов / Conflict of Interest

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Список источников

1. Умнов В.С. Формирование педагогической рефлексии у студентов педвуза методами продуктивного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2003. 23 с.
2. Бояринцева Е., Титова И., Харевский А. Учебное рефлексивное портфолио // Высшее образование в России. 2008. № 4. С. 170–171. EDN: JJPBDR
3. Ваганова О.И., Хижная А.В., Костылева Е.А., Костылев Д.С. Портфолио как инструмент оценки достижений студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 4-4. С. 815–817. EDN: VSDHWD
4. Пруель Н.А. Образование как общественное благо: Воспроизводство, распределение и потребление: дис. ... д-ра соц. наук. Санкт-Петербург, 2002. 296 с.
5. Курбанов А.Р. Образование как благо: современные контексты понимания // Человек. 2021. Т. 32, № 2. С. 65–75. DOI: <https://doi.org/10.31857/S023620070014861-4>
6. Демин А.С., Демина С.А. Образование как общественное благо в эпоху высоких технологий: миф или реальность? // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество: материалы XIX Национальной научной конференции с международным участием «Модернизация России: приоритеты, проблемы, решения», Москва, 18–19 декабря 2019 г. Вып. 3. Ч. 1. Москва, 2020. С. 616–621.
7. Яновская Н.Б. Концепция продуктивного обучения как основа развития личности посредством создания рефлексивно направленной образовательной среды // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 3. С. 147–150. EDN: RZLWSB
8. Хуторской А.В. Принцип человекообразности и его воплощение в целеполагании ученика // Вестник Института образования человека. 2011. № 2. С. 9. EDN: UHGYOX
9. Бар Р.Б., Таг Дж. От обучения к учению – новая парадигма высшего образования // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению: сборник рефератов статей по дидактике высшей школы. Минск: Прописки, 2001. С. 13–39. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/48389>
10. Рубцова А.В. Продуктивный подход в иноязычном образовании: аксиологические аспекты: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2012. 53 с.
11. Щедровицкий Г.П. Философия, наука, методология. Москва, 1997. 656 с.
12. Меженин Я.Э., Воронина С.А., Алексеева В.В. Высшее образование: к проблеме продуктивного осмысления мотивирующих факторов // Учёные записки Алтайского филиала Российской академии народного хозяйства при Президенте Российской Федерации. 2023. № 1(22). С. 69–71. EDN: LEPASQ
13. Шестакова Д.В. Портфолио как средство формирования конкурентоспособности будущего специалиста в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2012. 112 с.
14. Антонова Д.А., Оспенникова Е.В. Методологические основы продуктивного обучения // Педагогическое образование в России. 2020. № 6. С. 163–173. DOI: <https://doi.org/10.26170/po20-06-19>
15. Бернадинер М.И., Заславская О.Ю. Электронное портфолио как средство оценки достижений студентов педагогических вузов // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2023. № 1(63). С. 58–67. DOI: <https://doi.org/10.25688/2072-9014.2023.63.1.05>
16. Елизарова Е.Ю. Формирование и оценка общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе на основе междисциплинарного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2023. 24 с.
17. Игонина Е.В. Портфолио в системе средств оценивания учебно-профессиональных достижений студентов профессионально-педагогических специальностей: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2013. 183 с.
18. Смолянинова О.Г., Безызвестных Е.А. Е-портфолио в оценивании образовательных результатов и образовании в течение всей жизни // ИКТ в образовании в течение всей жизни: материалы 1-й международной конференции, Красноярск, 16–18 сентября. Красноярск: СФУ, 2014. С. 9–20.
19. Мацкевич В., Барковский П. Университет: Дискуссия об основаниях / под ред. Т. Водолажской. Минск: И.П. Логвинов, 2011. С. 125.

References

1. Umnov V.S. Formation of pedagogical reflection in students of a pedagogical university using productive learning methods. Abstract of PhD Thesis. Novokuznetsk, 2003. 23 p. (In Russ.).
2. Boyarintseva E., Titova I., Kharevsky A. Educational reflective portfolio. *Higher Education in Russia*, 2008, no. 4, pp. 170–171. (In Russ.).
3. Vaganova O.I., Hizhnaya A.V., Kostyleva E.A., Kostylev D.S. Portfolio as a tool for evaluation of student achievement. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2016, no. 4-4, pp. 815–817. (In Russ.).
4. Pruel N.A. Education as a public good: Reproduction, distribution and consumption. PhD thesis. Saint Petersburg, 2002. 296 p. (In Russ.).
5. Kurbanov A.R. Education as a good: the modern cognitive contexts. *Chelovek*, 2021, vol. 32, no. 2, pp. 65–75. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.31857/S023620070014861-4>
6. Demin A.S., Demina S.A. Education as a public good in the era of high technologies: myth or reality? *Greater Eurasia: development, security, cooperation*. Proceedings of the XIX National Scientific Conference with International Participation "Modernization of Russia: Priorities, Problems, Solutions", Moscow, December 18–19, 2019. Iss. 3. Part 1. Moscow, 2020, pp. 616–621. (In Russ.).
7. Yanovskaya N.B. The concept of productive training as a basis of the personality development by means of creation of reflexively directed educational environment. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2013, vol. 2, no. 3, pp. 147–150. (In Russ.).
8. Khutorskoy A.V. The principle of human conformity and its embodiment in the goal-setting of the student. *Bulletin of the Institute of Human Education*, 2011, no. 2, pp. 9. (In Russ.).
9. Bar R.B., Tug J. From teaching to learning – a new paradigm of higher education. *University education: from effective teaching to effective learning*: Collection of abstracts of articles on higher education didactics. Minsk, Propylaea Publ., 2001, pp. 13–39. (In Russ.). URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/48389>.
10. Rubtsova A.V. Productive approach in foreign language education: axiological aspects. Abstract of Dr. Thesis. Saint Petersburg, 2012. 53 p. (In Russ.).
11. Shchedrovitsky G.P. Philosophy, science, methodology. Moscow, 1997. 656 p. (In Russ.).
12. Mezhenin Ya.E., Voronina S.A., Alekseeva V.V. Higher education: on the problem of productive understanding of motivating factors. *Scientific Notes of the Altai Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy*, 2023, no. 1(22), pp. 69–71. (In Russ.).
13. Shestakova D.V. Portfolio as a means of forming the competitiveness of a future specialist at a university. PhD Thesis. Kaliningrad, 2012, 112 p. (In Russ.).
14. Antonova D.A., Ospennikova E.V. Methodological foundations of productive learning. *Pedagogical Education in Russia*, 2020, no. 6, pp. 163–173. (In Russ.).
15. Bernadiner M.I., Zaslavskaya O.Yu. Electronic portfolio as a means of assessing the achievements of students of pedagogical higher education institutions. *Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Computer Science and Informatization of Education*, 2023, no. 1(63), pp. 58–67. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.25688/2072-9014.2023.63.1.05>
16. Elizarova E.Yu. Formation and assessment of general professional competencies of future teachers at the university based on an interdisciplinary approach. Abstract of PhD Thesis. Nizhny Novgorod, 2023. 24 p. (In Russ.).
17. Igonina E.V. Portfolio in the system of assessment tools of educational and professional achievements of students of professional and pedagogical specialties. PhD Thesis. Ekaterinburg, 2013, pp. 183. (In Russ.).
18. Smolyaninova O.G., Bezyzvestnykh E.A. E-portfolio in assessment of educational results and lifelong education. *ICT in Lifelong Education*: Proceedings of the 1st International Conference, Krasnoyarsk, September 16–18. Krasnoyarsk, SFU Publ., 2014. P. 9–20.
19. Matskevich V., Barkovsky P. University: Discussion about the foundations. Edited by T. Vodolazhskaya. Minsk, IP Logvinov Publ., 2011, pp. 125. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Боровкова Тамара Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, Дальневосточный федеральный университет (Владивосток, Российская Федерация),

✉ borovkova.ti@dvfu.ru

Tamara I. Borovkova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation).

Карпенко Сергей Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент, Дальневосточный федеральный университет (Владивосток, Российская Федерация),

✉ karpenko.syu@dvfu.ru

Sergey Yu. Karpenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation).

Кошелева Марина Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, Дальневосточный федеральный университет (Владивосток, Российская Федерация),

✉ kosheleva.me@dvfu.ru

Marina E. Kosheleva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation).

Статья поступила / Received: 13.12.2024.

Доработана после рецензирования / Revised: 24.12.2024.

Принята к публикации / Accepted: 26.12.2024.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Оригинальная статья / Original article

УДК 159.99

<https://doi.org/10.24866/2658-5855/2024-3/46-65>

Подготовка практических психологов: настоящее и перспективы. Часть 1

В.Э. Пахальян

*Московская служба психологической помощи населению,
Москва, Российская Федерация,
✉ vicp2007@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена состоянию проблемы подготовки практических психологов. Обращается внимание на то, что одной из причин имеющихся в настоящее время трудностей, является отсутствие общепрофессиональной концепции, где представлены все аспекты подготовки специалистов-практиков, готовых к оказанию такого рода помощи населению России: от теоретических оснований до способов оценки результатов. Предлагается авторская модель структуры концепции и её основного содержания. Приводятся аргументы и факты, позволяющие говорить о том, что большинство трудностей, испытываемых теми, кто непосредственно занимается подготовкой практических психологов, связано с отсутствием целостного представления о методологической основе подготовки специалистов, непроработанностью нормативно-правовых и организационных аспектов этого процесса, разнобоя в понимании методологии обучения практических психологов и критериев качества как процесса подготовки практических психологов, так и его результата.

Ключевые слова: подготовка практических психологов, методологические основания подготовки практических психологов, качество подготовки практических психологов

Для цитирования: Пахальян В.Э. Подготовка практических психологов: настоящее и перспективы. Часть 1 // Социальная компетентность. 2024. Т. 9, № 3. С. 46–65.

Training of practical psychologists: the present and prospects. Part 1

V.E. Pakhalyan

*Moscow Service of Psychological Assistance to the Population,
Moscow, Russian Federation,
vicp2007@yandex.ru*

Abstract: The article is devoted to the state of the problem of training practical psychologists. Attention is drawn to the fact that one of the reasons for the current difficulties is the lack of a general professional concept, which presents all aspects of training practitioners ready to provide this kind of assistance to the population of Russia: from theoretical foundations to methods of evaluating results. The author's model of the structure of the concept and its main content is proposed. The article presents arguments and facts that allow us to say that most of the difficulties experienced by those who are directly involved in the training of practical psychologists are associated with the lack of a holistic understanding of the methodological basis for training specialists, the lack of development of the regulatory and organizational aspects of this process, and the inconsistency in understanding the methodology of training practical psychologists and the quality criteria of both the process of training practical psychologists and its result.

Keywords: training of practical psychologists, methodological foundations for training practical psychologists, quality of training practical psychologists

For citation Pakhalyan V.E. Training of practical psychologists: the present and prospects. Part 1. *Social Competence*, 2024, vol. 9, no. 3, pp. 46–65. (In Russ.).

© Пахальян В.Э., 2024

Введение

Подготовка практических психологов – не просто актуальная тема, а уже давно злободневный вопрос для отечественной системы высшего профессионального образования. Решение этого вопроса упирается в *отсутствие базовой концепции*, принятой профессиональным сообществом. На сегодняшний день есть много частных подходов к решению выделенной задачи, но нет такой модели подготовки, в которой чётко представлены все аспекты этого процесса: от теоретических оснований до способов оценки результатов.

Любой обучающий/преподаватель, стремящийся получить качественный результат своей работы в деле подготовки практических психологов, рано или поздно сталкивается с дефицитом профессиональной информации, отсутствием необходимых возможностей доступа к опыту, в котором есть неразрывно связанные между собой:

- научное обоснование, методология;
- стратегия и тактика этой работы, построенные на базовых представлениях о специфике предмета;
- технология собственно процесса подготовки;
- оценочные средства фиксации результата;
- механизмы и средства межведомственного взаимодействия специалистов «помогающих профессий» и т.п.

Поэтому основная цель обсуждения выделенной здесь темы – продвинуться в преодолении этого дефицита, рассмотреть то, что может быть основой Концепции подготовки практических психологов (КППП) в России, её структурой и содержанием.

Начнём с того, что обозначим те составляющие, которые могут стать каркасом КППП, позволят выделить основные направления движения этой работы. В самом общем виде их можно представить как следующие разделы:

- научно обоснованные представления о специфике предметного содержания практической психологии и своеобразии подготовки специалистов для этой сферы профессиональной деятельности;
- нормативно-правовые основания подготовки практических психологов;
- организация процесса подготовки практических психологов;
- стратегия и тактика решения проблемы качества подготовки практических психологов;
- основные критерии определения готовности специалиста к решению базовых профессиональных задач в сфере оказания психологической помощи населению;
- методическое обеспечение подготовки практических психологов;
- специфика требований к подбору/отбору обучающихся (наставников), ответственных за результаты подготовки специалиста в сфере оказания психологической помощи населению;
- критерии и способы определения уровней профессиональной квалификации обучающихся (наставников), стадий их личностной готовности, определяющих границы профессиональной компетенции в процессе подготовки практических психологов, обеспечивающие качество решения разнообразных задач оказания психологической помощи населению на разных этапах их профессионального становления (ассистент, наставник и т.п.);
- оценочные процедуры, критерии и средства установления уровня личностной готовности обучающихся к выполнению требований профессиональной деятельности.

Выделенная здесь структура позволяет нам далее конкретизировать содержание каждой составляющей, показать их место и роль в подготовке практических психологов. Отмечу, что в основе понимания сути деятельности по подготовке специалистов-практиков находится авторское понимание специфики предмета практической психологии, её места и роли в современных практиках помощи населению¹.

¹ Об этом подробнее см.: Пахальян В.Э. Введение в профессию. Практическая психология: учебное пособие. М.; Вологда: Инфра-Инженерия, 2025. С. 38.

Методологические аспекты проблемы подготовки практических психологов

Понятно, что методологическая составляющая, в которой чётко обозначены ключевые понятия этой проблемы, даны определения цели и задач, выделены им соответствующие способы организации, обоснован выбор средств контроля за качеством процесса и т.п., является фундаментом понимания того, как будет достигнут требуемый сегодня результат работы по подготовке практических психологов [1].

Изучение разнообразных материалов профессиональной периодики, монографий и сборников форумов, отражающих состояние дел по этой проблематике, показывает, что в России пока нет целостного представления о методологической основе в целом подготовки специалистов в сфере «помогающих профессий»² и, как следствие, подготовки практических психологов (Н.Н. Ананьева, Н.В. Васина, 2015; И.В. Вачков, 2007; Л.Х. Гаттарова, А.В. Пакшина, 2020; И.В. Дубровина, 2012; М.А. Егорова, 2003; В.А. Иванников, 2006; Т.Н. Князева, Л.Э. Семёнова, 2014; Т.В. Кот, А.П. Лузганов, 2011; Л.В. Лежнина, 2007; А.А. Марголис, И.В. Коновалова, 2010; В.Э. Пахальян, 2018; Е.Ю. Пономарёва, 2016; А.Н. Смирнов, 2006; Е.А. Соколков, 2007; Т.Л. Худякова, А.Н. Мосина, 2014 и др.). Справедливости ради надо сказать, что это проблема не только России [2, с. 210–211].

Читая оценки, данные ещё в конце XX и начале XXI века, можно констатировать их актуальность для сегодняшнего времени:

– «... преобладают пока мутноватые воды самоуверенного дилетантизма ... разрыв между психологической практикой и наукой стал увеличиваться и достиг угрожающих размеров. Самое тревожное, что это расщепление, проходящее по телу психологии, никого особенно не волнует – ни практиков, ни исследователей» [3, с. 25–26];

– явно занижаются практические возможности психологической науки, заключённые даже не в так называемой практической психологии, а, во-первых, в том знании, которым обладает исследовательская психология, но не может его применять в силу различных социальных ограничений, и, во-вторых, в том психологическом знании, которым обладает почти каждый [4].

Ближе к нашему времени уже отмечается, что академическое университетское образование перестало отвечать требованиям быстро развивающейся практики, которая нуждается в специалистах, не только знающих психологическую теорию, но и умеющих применять её для решения конкретных жизненных и профессиональных проблем, ориентироваться в специфических изменениях рынка психологических услуг [5, с. 4].

Наличие чёткой методологии – необходимое условие не только эффективной организации работы по подготовке практических психологов, но и достижения *требуемого качества содержания непосредственной работы специалиста* с людьми, нуждающимися в психологической помощи. Этот аспект выделен в концептуальной позиции Л.А. Ясюковой, которая подчёркивает: «Когда мы отказываемся от глубокого изучения науки, мотивируя это требованиями практики, то снижаем качество подготовки специалистов в такой степени, что выпускники оказываются не в состоянии грамотно решать практические задачи» [6, с. 101].

Концептуальная определённость позволяет разрабатывать требования как к содержанию работы, процессу, так и к продуктам деятельности специалиста, к оформлению им про-

² Берулава Г.А. Методологические основы деятельности практического психолога. М.: Высшая школа, 2003; Ибрагимов Г.И. Методологические и прикладные проблемы развития дидактики профессиональной школы // Педагогика. 2014. № 8; Климов Е.А. Психолог. Введение в профессию. М., 2006; Кораблина Е.П. Теоретические и прикладные аспекты помогающей деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2003. Том 3. № 6. С. 104–113; Сорокоумова С.Н., Исаев В.П. Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 186–190; Эннс Е.А. Психологическая характеристика помогающих профессий // Современная психология: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, июнь 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012. С. 92–93.

фессиональной документации, а также обеспечивать качество аттестации сотрудников, качественную экспертизу их материалов и т.п. В целом – задавать профессиональные ориентиры подготовки практических психологов.

Нет сомнения в том, что методология подготовки практических психологов существенно зависит от степени решения фундаментальных проблем самой практической психологии: определения специфики содержания её предмета, методов, критериев оценки эффективности процесса и результата и т.п. Этот вопрос обсуждается не первый десяток лет. В частности, ещё в конце прошлого века обращалось внимание на отличие практической психологии от научной, исследовательской работы. Делался вывод о том, что для оценки практической психологии некорректно применять критерии, созданные для характеристики психологии как науки (Ю.М. Забродин, 1990; В.А. Иванников, 2006; И.Н. Карицкий, 2002; и др.).

В начале XXI века также констатировалась разобщённость всех имеющихся подходов, отсутствие единой научной основы; отсутствие целостности в подходе к ребёнку, к месту и роли деятельности педагога-психолога и т.п. [7, с. 8–15].

Анализ отечественных публикаций по данной проблематике показывает следующее:

– чаще всего встречаются очень общие формулировки, в которых нет специфики самого предметного содержания, а обозначены функции. Например: «Практической же психологией в нашей стране называют профессиональную деятельность, направленную на изменение личности, группы, организации, то есть предполагающую не столько изучение, сколько воздействие»³;

– накопилось достаточное количество позиций по этой теме, опирающихся на методологические основания разного уровня. Для последующего обсуждения выделенной темы приведём те из них, которые отражают реальное положение дел в этом вопросе (см. табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Понятие «практическая психология» у разных авторов
The concept of "practical psychology" in different authors

Авторы определения	Предмет	Цель
Карицкий И.Н.	Понятие психологической практики является центральной категорией практической психологии. Психологическая практика – это деятельность по преобразованию психической реальности психологическими средствами	В соответствии с тем, что сущность той или иной социальной деятельности определяется её целями, под психологической практикой мы понимаем вид социальной практической деятельности, которая имеет психопрактическую цель. Под психопрактической целью мы понимаем цель трансформации психики или, в другой системе координат, личности [8, с. 134]
Мазилев В.А.	Практическая психология сегодня – это дисциплина, которая определяется не через предмет, а через объект. ... Объект принципиально целостен. В качестве объекта практической психологии выступает личность	«...конечной целью практической психологии является выход на психотехники и психотехнологии, так как практическая психология изучает собственный объект для того, чтобы в том или ином отношении его изменить (в скобках заметим, что цель академической психологии – обнаружить общие законы и «вписать» предмет изучения в общую картину мира) ... Эффективное взаимодействие между практической и научной психологией станет возможным благодаря методологии, причём методоло-

³ Иванов М.А., Штроо В.А. Академическая и практическая психология. URL: <https://psy.su/feed/11545/>

		гии коммуникативной. Для этого необходима теоретическая разработка проблемы предмета психологии. На наш взгляд, необходимо создание теоретической модели предмета психологии» [9, с. 137]
Соколов Е.А.	Практическая психология стала выделяться в отдельную отрасль, и в качестве своего специфического предмета она рассматривает принципы, методы и формы психологической помощи, психологической поддержки, психологического содействия, психологического сопровождения и формирования человека	В центре подготовки для практической работы психологом должно быть формирование умений общаться с людьми, понимания их уникальности и ценности, принятия их достоинства и недостатков, настроя на восстановление у них способностей самостоятельно решать свои личные проблемы или развития такой способности. От практического психолога требуется знание основ той предметной области практики, в которой будет осуществляться его деятельность (производство, образование, здравоохранение и т.д.) [10, с. 352]

Обобщение результатов анализа многочисленных публикаций по этой теме даёт возможность формулировки следующего определения:

Практическая психология – одно из прикладных направлений деятельности психолога, нацеленное на оказание непосредственной профессиональной помощи тем, кто испытывает определённые затруднения при решении такого типа задач, где психологическая составляющая является одним из условий достижения необходимого результата.

Предметом работы практического психолога являются психологические ресурсы личности, возникающие, развивающиеся и проявляющиеся в конкретных условиях жизни человека и обеспечивающие преодоление возникающих у людей трудностей. ИмPLICITно они представлены в запросе, сформулированном заказчиком психологических услуг соответственно его видению проблемы.

Специфическим для такой деятельности является то, что специалист этого профиля реализует свой профессиональный потенциал не в открытии/создании нового знания, новой технологии, а в конкретной помощи человеку, через работу с психологическим содержанием его запроса. Последнее наполняется через активное взаимодействие с нуждающимся в помощи, определяется выделенным совместно с ним конкретным аспектом работы. Эффективное взаимодействие позволяет находить возможные и доступные для клиента средства преодоления испытываемой им трудности, добиваться поставленной участниками этого процесса цели.

Качество профессиональной подготовки специалиста актуализируется в характере его обращения к тем или иным внутренним ресурсам потребителя психологических услуг (человека/группы), в выборе и реализации применяемых им способов работы, отражается в характере взаимодействия с нуждающимися в психологической помощи. Эффективность такой работы определяется степенью соответствия достигнутого результата содержанию запроса, поставленной цели и выделенным задачам, сформулированным вместе с потребителем психологических услуг.

Ещё одна особенность такой профессиональной деятельности заключается в том, что специалист реализует свою компетентность в условиях ограничений, заданных спецификой сферы, в которой он оказывает психологическую помощь. Он не может игнорировать эти требования, не может выходить за пределы установленных там «границ», не учитывать реальные условия для проявления тех или иных возможностей самореализации человека и т.п. Качество работы практического психолога представляется в характере достигнутого, в содержании полученных результатов.

Для дальнейшего обсуждения выделенной темы отметим, что множество разных аспектов проблемы подготовки специалиста «помогающих профессий» достаточно активно обсуждаются в междисциплинарных, межпредметных областях. В частности, в рамках:

– *андрогогики*⁴, рассматриваемой как сфера социальной практики, предусматривающая приобретение профессиональных установок, знаний, умений, навыков, ценностных отношений, соответствующих смыслам и сущности деятельности по обучению взрослых;

– *акмеологии*⁵, в контексте которой исследуются и решаются проблемы становления профессионализма;

– *психологической антропологии*⁶, где представлен взгляд на образование с позиций становления в нём человеческой реальности в своём предельном выражении, построения практики развивающего образования как антропопрактики, как практики становления всего человека; человека как индивида, как субъекта, как личности, как индивидуальности;

– *психотехнического подхода*⁷, рассматриваемого как практическое использование в работе закономерностей развития и функционирования человеческого сознания. Здесь подготовка определяется как психотехническая система, которая, встраиваясь в психологические процессы, способствует изменению, перестройке личности в процессе активного совместного взаимодействия обеих сторон учебно-профессиональной деятельности. В рамках этого подхода В.В. Колпачниковым [11] представлена достаточно конкретная картина тех изменений, которые происходят с обучающимися профессии психолога. Автор отмечает, что вовлечение студентов в такую образовательную программу позволяет им открыть для себя иной стиль отношений, контрастирующий со статусно-ролевыми, формальными и очень часто авторитарными отношениями, характерными для педагогов средней и высшей школы.

Нельзя не заметить, что в современной отечественной науке и практике накоплен определённый опыт решения такого рода задач. В частности, предложены разнообразные подходы к решению задач подготовки психологов (Б.П. Бархаев, И.В. Вачков, Ф.Е. Василюк; И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин, В.А. Иванников, Е.И. Исаев, В.Н. Карандашев, И.Н. Карицкий, В.В. Колпачников, В.Я. Ляудис, В.А. Мазиллов, А.А. Марголис, Е.Ю. Пономарёва, А.Н. Смирнов, Е.А. Соколов, Л.А. Ясюкова и др.). Но этот колоссальный ресурс психологического знания и

⁴ См., например: Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. М.: Юнити-Дана, 2012; Дудина М.Н. Андрогики и педагогика: проблемы преемственности и взаимосвязи. Екатеринбург, 2008; Змеев С.И. Андрагогика: Становление и пути развития // Педагогика. 2005. № 2; Основы андрогики / под ред. И.А. Колесниковой. М.: АCADEMIA, 2007; Практическая андрогики / под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2003.

⁵ См., например: Бодаев А.А. О первоочередных задачах акмеологии // Психология сегодня. Ежегодник российского психологического общества. М., 1996. Т. 2. Вып. 2. С. 226–227; Деркач А.А. Акмеология: учеб. пособие для вузов. СПб.: Питер, 2003; Краснощеченко И.П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов: дис. ... д-ра психол. наук. Калуга, 2012; Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2001; и др.

⁶ См., например: Антропологическая психология в XXI веке: проблемы и перспективы: сборник материалов V Сибирского психологического форума (3–5 октября 2013 г.). Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2013; Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 325. С.146–151; Логинова Н.А. Антропологическая психология – реализация принципа целостности в познании человека как целостной системы // Мир психологии. 2004. № 4. С. 9–18; Логинова Н.А. Антропологическая психология Б.Г. Ананьева // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 127–137; Лурье С. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы. М.: Академический Проект, Деловая книга, 2003; Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995; М.: ПСТГУ, 2013; Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: МГППУ, 2013; Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Становление субъективности в образовательных процессах. М.: ПСТГУ, 2014.

⁷ Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ; Смысл, 2003; Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система: автореферат дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 2007; Колпачников В.В. Психотехническая система обучения человекоцентрированному подходу // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 135–146. DOI: 10.17759/chp.2015110312 и др.

практики, к сожалению, всё ещё остаётся «внешним» по отношению к тому, кто является его обладателем – к субъекту профессионального образования в области практической психологии.

Анализ специальной литературы и значительный опыт работы по подготовке, переподготовке и повышению квалификации практических психологов, активное участие в экспертизе методического обеспечения учебного процесса подготовки практических психологов и др., позволяют мне утверждать, что в большинстве случаев и учебные программы, и основные методические средства по своей методологии, основному содержанию мало чем отличаются от аналогов, используемых в подготовке специалиста-учёного, будущего преподавателя общих учебных дисциплин, организатора и т.п.

Это отмечалось уже не раз в отношении собственно подготовки специалистов в области психологии (Т.Д. Барышева, 2008; О.А. Белобрыкина, 2003; И.В. Вачков, 2007; А.А. Волкова, 2019; М.А. Егорова, 2003; Л.А. Ясюкова, 2006 и др.). В частности, акцентировалось внимание на том, что пока они не адресованы к личности будущего профессионала, не предполагают актуализации её потенциала, что, в свою очередь, не создаёт «зону перспективного её развития» (В.Я. Ляудис, 2000, 2010; Ю.М. Забродин, В.Э. Пахальян, 2008 и др.). В публикациях последних десятилетий, посвящённых не специальным проблемам подготовки психологов, а общим вопросам профессиональной подготовки и эффективности образования взрослых, подчёркивается очевидность того, что центрированность образования на личности будущих профессионалов – неотъемлемая часть этого процесса⁸.

Попытка преодолеть это противоречие (необращённости к субъекту) представлена в ряде работ, которые можно условно объединить названием «концепции личностно(субъектно) ориентированных направленностей». Здесь в фокусе внимания исследователей находятся такие понятия, как «личность», «развитие», «субъектность», «диалог», «рефлексия», «опыт», «посредничество» и т.п.⁹. В качестве основной функции наставника выделяется «посредничество», позволяющее создать условия для разрешения противоречия между «идеальной» и «реальной» формами¹⁰. Последнее невозможно без особого рефлексивного отношения к месту профессии в контексте жизни субъекта.

«Психолого-педагогический проект, ориентированный на субъектно-личностное развитие, предполагает посредничество, в котором обучающийся и обучающий предстают «как люди», восстанавливая связь с родовыми основами человеческой субъектности (человеческого самостояния), а не как носители функций. В этом случае профессия предстаёт как одна из проекций всеобщего труда и всеобщей формы человеческого общения, и поэтому как таковая она иронична в отношении личностного развития: как обещает его, так и ограничивает. Рефлексии студентов должны быть открыты риски профессионального развития (причём не

⁸ Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение; вопросы теории и практики: монография. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996; Арпентьева М.Р. Подготовка психологов-консультантов: консультативно-ориентированная модель // Современная наука. 2016. № 3. С. 54–63; Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США / под ред. М.В. Кларина, И.Н. Семёнова. М.: ИТПиМНО РАО, 1994; Brookfield S. (ed.) Self Directed Learning: From Theory to Practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1985; Cross P. Adults As Learners. San Francisco: Jossey-Bass, 1980; Kunze D. The Person-Centered Approach in Adult Education // Interdisciplinary Applications of the Person-Centered Approach / eds. Jeffrey H.D. Cornelius-White: Springer Science+Business Media New York, 2013, pp. 115–124; Mezirow J. "A Critical Theory of Self-Directed Learning", Brookfield, S. (ed.) Self-Directed Learning: From Theory to Practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1985; и др.

⁹ См., например: Краснощеченко И.П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов: дис. ... д-ра психол. наук. Калуга, 2012; Пежемская Ю.С. Развивающий диалог в образовании // Психология образования в XXI веке: теория и практика. URL: <http://psyjournals.ru/education21/issue/54270.shtml>; Юрина Е.А. Проблема субъектности в психологическом образовании // Психология образования в XXI веке: теория и практика. URL: <http://psyjournals.ru/education21/issue/54263.shtml>.

¹⁰ Этому аспекту в 2011 году была посвящена конференция, происходившая в г. Красноярске – «Педагогика развития: посредническая функция и посредническое действие в образовании». URL: <http://ippd.ru/resources/library?id=83>.

только натурально-феноменологически описываемый симптомокомплекс, получивший название синдрома профессионального выгорания).

Представляемая нами позиция предполагает необходимость выхода в смысловой, экзистенциальный контекст. Предметом обсуждения становится не смысл профессии, а смысл человеческого существования, соотносимый с профессией, но не сводимый к ней, как цель не сводима к одному из возможных средств осуществления. Иначе декларирование ценности саморазвития себя как субъекта, как личности становится педагогической провокацией» [12, с. 91].

Для всестороннего обсуждения одного из содержательных аспектов проблемы подготовки специалиста в сфере практической психологии здесь важно отметить актуальность темы «психологической зрелости личности» (В.В. Колпачников, 2004–2015; Д.А. Леонтьев, 2000, 2013; А.М. Митина, 2010; А.Г. Портнова, 2010; В.М. Русалов 2006; Феномен и категория зрелости в психологии..., 2007; и др.). Вряд ли кто будет отрицать тот факт, что в «помогающих профессиях» личность специалиста является главным инструментом, определяющим эффективность его работы (А.Ф. Бондаренко, 1997; Р. Кочюнас, 1999; В.Ю. Меновщиков, 1998 и др.). Здесь личность и условие, и результат профессиональной подготовки. Однако сегодня этот аспект очень слабо отражён в документах, определяющих юридические, нормативные основания процесса подготовки специалиста. Соответственно, он и не является критерием, определяющим качество процесса профподготовки¹¹.

Нельзя не отметить, что один из основных принципов подготовки специалистов в этой сфере – включённость личного опыта обучающихся как «открытой нелинейной саморазвивающейся системы», способной к многовариативности преобразования не только окружающего мира, но и в первую очередь самого себя¹². Очевидно, что чем выше уровень психологической зрелости человека, тем естественнее и полнее обнаруживает себя эта способность.

Решая вопросы методологических оснований подготовки практических психологов, мы обнаруживаем, что до настоящего времени явно недостаточно исследований, в которых методологически проработаны вопросы психодидактики процесса подготовки специалистов-психологов. В первую очередь это касается специфики обучения психолога, преподавания психологии, отмеченной В.Я. Ляудис ещё в конце 80-х годов прошлого века:

«...Процесс преподавания любых научных знаний из-за прямой сопринадлежности педагога к самой науке часто остаётся на периферии сознания или даже за его рамками. Чётко рефлексировав свой научно-исследовательский опыт, составляющий содержание образования, он чрезвычайно мало осознаёт те стереотипы и клише, которым следует в организации самого образовательного процесса. Такое расхождение в степени представленности в сознании собственно научного содержания и практики преподавания делает последнюю ригидной, безальтернативной, что не составляет исключения и для психологов. По иронии судьбы именно у специалистов-психологов нередко можно встретить полный набор давно устаревших и отвергнутых самой научной психологией приёмов и методов организации образовательного процесса: от полного игнорирования субъективной мотивационной основы принятия учениками целей и содержания обучения при построении целого учебно-дисциплинарного курса до таких клише, как оценивание возможностей специалиста по успешности вербального воспро-

¹¹ *Забродин Ю.М.* Психология акмеогенеза – анализ движения личности в социальном пространстве // Вестник практической психологии. 2010. № 2(23). С. 34–41; *Забродин Ю.М., Пахальян В.Э.* К вопросу о необходимости разработки стандарта профессиональной переподготовки по специальности «Практическая психология» // Вестник практической психологии образования. 2011. № 4.

¹² *Юрина Е.А.* Проблема субъектности в психологическом образовании // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 14–16 сент. 2011 г. / под ред. Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкого, О.П. Меркуловой (к 80-летию ВГСПУ). Волгоград, 2011. С. 124–126.

изведения знаний, не имеющего прямого отношения к выявлению его индивидуального творческого потенциала...» [13, с. 5].

Учитывая своеобразие предмета работы практического психолога, можно говорить о том, что в качестве основной идеи его подготовки здесь может выступать «лично ориентированное обучение», где субъекты взаимодействия рассматриваются как партнёры в диалоге, признаётся их самоценность и равноценность¹³. Поэтому обсуждение вопросов, связанных с организацией и обеспечением качества процесса подготовки практического психолога, далее будем рассматривать через призму того, что обозначается в целом как «психодидактика»¹⁴, основное содержание которой опирается на методологию «лично ориентированного обучения»¹⁵.

Здесь важно сослаться на замечание Н.А. Алексеева¹⁶, который пишет, что лично ориентированный подход – это не просто учёт особенностей субъекта учения, это иная методология организации условий обучения, которая предполагает не «учёт», а «включение» его собственно личностных функций или востребование его субъектного опыта.

Этот же аспект, но в контексте «развивающего обучения», подчёркивает В.В. Сериков: «Развивающее обучение в соответствии с его интерпретацией в отечественной науке состоит в целенаправленной педагогической поддержке становления некоторых метапредметных видов опыта ребёнка – опыта теоретического и творческого мышления, осознанности и произвольности в учебной деятельности, реализации различных познавательных психических процессов и др. Эти метапредметные способы деятельности можно задать извне в виде алгоритмов, эвристических схем. В лично-развивающем образовании всё иначе. Для становления личности нет правил, подобных тем, которые должен освоить ребёнок, скажем, в процессе овладения учебной деятельностью. Самое большее, что может сделать педагог, работающий с личностью, это создать ситуацию, ставящую ребёнка перед социокультурным выбором, и оказать ему поддержку в его совершении»¹⁷.

При этом, обсуждая вопрос о процессе подготовки практического психолога, мы понимаем, что оно задаётся особенностями:

- организации процесса взаимодействия участников этого процесса;
- условий, в которых происходит взаимодействие обучающегося и преподавателя;
- самих партнёров как субъектов педагогического взаимодействия.

Однако от деклараций и намерений до реализации часто нужно пройти очень длительный и трудный путь. В этом смысле в отношении вузовского гуманитарного образования (а может, и не только гуманитарного) сегодня можно сказать следующее:

– общее противоречие между высокой динамичностью современной жизни, возрастанием требований к способностям личности быстро приспосабливаться к этим изменениям и

¹³ Пахальян В.Э. Подготовка практических психологов: проблемы методологии и методики // Психология в вузе. 2013. № 5. С. 40–52; Пахальян В.Э. О методологических основаниях системы подготовки специалистов помогающих профессий // Психология в вузе. 2011. № 1. С. 94–103.

¹⁴ Подробнее об этом см.: Пахальян В.Э. Психодидактика подготовки практических психологов. Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018.

¹⁵ Подробнее об этом подходе см., например: Алексеев Н.А. Лично-ориентированное обучение; вопросы теории и практики: монография. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996; Жуланова И.В., Медведев А.М. Субъектно-личный вектор высшего образования: намерения и возможности // Психология образования в XXI веке: теория и практика. URL: http://psyjournals.ru/education21/issue/54193_full.shtml; Караванова Л.Ж. Развитие личности профессионала: гуманистический подход // Психология образования в XXI веке: теория и практика. URL: <http://psyjournals.ru/education21/issue/54270.shtml>; Сериков В.В. Идеи психологии в образовательной теории и практике: лично-развивающее образование // Психология образования в XXI веке: теория и практика. URL: http://psyjournals.ru/education21/issue/54104_full.shtml.

¹⁶ Алексеев Н.А. Лично-ориентированное обучение; вопросы теории и практики: монография. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. С. 65.

¹⁷ Сериков В.В. Идеи психологии в образовательной теории и практике: лично-развивающее образование // Психология образования в XXI веке: теория и практика. URL: http://psyjournals.ru/education21/issue/54104_full.shtml.

системным свойством образования – «консерватизмом» – отражается в конфликте между декларируемой и ожидаемой вариативностью содержания и форм образования, с одной стороны, и требуемой системой унификацией и стандартизацией – с другой;

– последнее сегодня явно мощнее, и основные трудности для тех, кто занимается подготовкой практических психологов, возникают в существующей образовательной среде вуза именно в связи с явным перекосом в сторону контроля за соблюдением формальностей, «стандартов оформления», «стандартов представления материалов». В связи с этим вслед за И.В. Жулановой и А.М. Медведевым обратим внимание на несколько важных аспектов обсуждаемой проблемы: «...«человек функционирующий» и «человек субъектный» (или человек как личность) – различные психологические реальности. Те представления о человеке, которые традиционно разрабатываются в дифференциальной психологии и факторных теориях, относятся к «человеку функционирующему», и при их применении к области психологии профессий и профессиональной подготовки они действительно могут описывать человека как «специалиста-профессионала», как «человеческий товар» на рынке труда. Согласно К. Марксу, Э. Фромму, Э.В. Ильенкову, А.С. Арсеньеву, К. Обуховскому, с *пониманием человека как личности* такие представления несовместимы, они относятся к тому, кого К. Маркс называет «случайным индивидом», Э. Фромм – «рыночной персоной», К. Обуховский – «человеком-предметом». Личность возможна лишь там, где возможен свободный всеобщий труд.

Понятно беспокойство педагогов, теряющих контроль над развитием личности, если отказаться от её натурально-эмпирического понимания, предполагающего как прямое наблюдение, так и стандартизованные тестовые процедуры контроля «личностного развития». Ведь потеря контроля и управления педагогическим процессом снижает их значимость, а в пределе устраняет их самих как его субъектов» [12].

Итак, на этом этапе обсуждения выделенной проблематики можно отметить следующее:

1) на сегодняшний день в отечественных психолого-педагогических исследованиях недостаточно специальных работ, обосновывающих и показывающих конкретные роль и место психологической составляющей в эффективности процесса подготовки современного профессионала в данной области. Как следствие, мы не имеем научно обоснованной государственной и общепрофессиональной методологии, стратегии и тактики по отношению к подготовке специалистов «помогающих профессий» в целом и практических психологов в частности;

2) специфика предметного содержания, целей деятельности практического психолога отражена прежде всего в методологии ряда взаимодополняющих подходов, где ориентация на личности будущего специалиста является системообразующим элементом при разработке теоретических оснований подготовки специалистов в данной области;

3) в отечественных психолого-педагогических исследованиях и в практике образования накоплен значительный потенциал знаний и фактов, позволяющих определить научные (в нашем случае – психодидактические) основания процесса подготовки практических психологов;

4) отдельного обсуждения заслуживает вопрос о связи предметного содержания психологического знания, опыта с его включённостью в процесс взаимодействия преподавателя и обучающегося при подготовке практических психологов.

Определив положение в области методологических оснований подготовки практических психологов, мы обратимся к другой стороне вопроса – нормативно-правовой.

Нормативно-правовые основания подготовки специалистов

Сегодня в качестве основного нормативно-правового основания подготовки специалистов с высшим образованием выступают:

1) Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024), Статья 69. Высшее образование;

2) федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) высшего образования. Для практико-ориентированных психологических специальностей это ФГОСы по следующим направлениям подготовки:

- «Психолого-педагогическое образование»;
- «Клиническая психология»;
- «Психология служебной деятельности»;
- «Педагогика и психология девиантного поведения»¹⁸;

3) стандарты профессиональной деятельности.

Напомню, что стандарт профессиональной деятельности – **набор минимально необходимых требований к профессии по квалификационным уровням**, выполнение которых обеспечивает качество, продуктивность и безопасность работ. Он сам по себе является неким ориентиром, высвечивающим «нижнюю планку» ожиданий рынка труда от того, кто собирается работать по данной профессии.

В Постановлении Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23. Порядок применения профессиональных стандартов (см. Приложение Раздел III. П. 25) написано: «Профессиональные стандарты применяются:

а) работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, разработке должностных инструкций, тарификации работ, присвоении тарифных разрядов работникам и установлении систем оплаты труда с учётом особенностей организации производства, труда и управления;

б) образовательными организациями профессионального образования при разработке профессиональных образовательных программ;

в) при разработке в установленном порядке федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования».

Относительно обсуждаемой здесь темы подготовки специалистов в области практической психологии можно сказать, что уже в 2015 году был утверждён ряд стандартов профессиональной деятельности (ПС), дающих возможность ориентироваться и сопрягать между собой ФГОС и требования ПС. Их содержание позволяет задавать направленность содержания ФГОС тому, кто этим занимается в статусе организатора, ответственного за собственно процесс обучения (преподавателя). В том числе и тому, кто будет выполнять функции работника по данной специальности. Сегодня это следующие стандарты профессиональной деятельности:

- «Педагог-психолог (Психолог в сфере образования)»;
- «Психолог в социальной сфере»;
- «Психолог в служебной деятельности»;
- «Психолог-консультант».

Был принят ещё один стандарт – «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», но его отменили¹⁹.

К отдельным аспектам их содержания мы ещё обратимся ниже. Здесь важно понимать,

¹⁸ URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24>.

¹⁹ В 2020 году был отменён по причине того, что в работу с магистрантами в вузе можно было привлечь только «остепенённого» специалиста, то есть того, кто не «ниже» доцента. Таким образом, высококвалифицированные специалисты с огромным опытом в той или иной профессиональной сфере, но без степени, могли рассчитывать только на должность ассистента преподавателя с соответствующей оплатой труда. Ясно, что опытные «практики» не спешили в вузы, а студенты в итоге не получали важнейших знаний из реальной профессиональной жизни. URL: <https://ukc-nica.ru/novosti/otmenen-profstandart-pedagog-professional-nogo-obucheniya-professional-nogo-obrazovaniya-i-dopolnitel-nogo-professional-nogo-obrazovaniya.html>.

что высшее образование, начиная с момента утверждения и вступления в силу этих стандартов, не может их игнорировать, оно обязано опираться на них при разработке соответствующих ФГОС, программ подготовки специалистов. И здесь нельзя не отметить имеющееся несоответствие между уже существующими сегодня ФГОС и разрабатываемыми и внедряемыми стандартами профессиональной деятельности. Это связано со многими причинами, среди которых значительное место занимает методология, на которой построена их разработка. В частности, в законе «Об образовании в Российской Федерации» мы имеем определения ключевых понятий:

«... квалификация – уровень знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующий подготовленность к выполнению определённого вида профессиональной деятельности» (Статья 2. П. 5);

«... профессиональное образование – вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определённого уровня и объёма, позволяющих вести профессиональную деятельность в определённой сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности» (Статья 2. П. 12);

«... профессиональное обучение – вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для выполнения определённых трудовых, служебных функций (определённых видов трудовой, служебной деятельности, профессий)» (Статья 2. П. 13);

«... федеральный государственный образовательный стандарт – совокупность обязательных требований к образованию определённого уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утверждённых федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования» (Статья 2. П. 6).

Стандарт же профессиональной деятельности (профессиональный стандарт) определяется в Трудовом кодексе РФ следующим образом:

«... Профессиональный стандарт – характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определённого вида профессиональной деятельности.

Квалификация работника – уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы работника. (Статья 195.1. Понятия квалификации работника, профессионального стандарта).

При разработке стандартов профессиональной деятельности используются такие ключевые понятия, как:

«... вид профессиональной деятельности – совокупность обобщённых трудовых функций, имеющих близкий характер, результаты и условия труда;

– обобщённая трудовая функция – совокупность связанных между собой трудовых функций, сложившаяся в результате разделения труда в конкретном производственном или (бизнес) процессе;

– трудовая функция (для целей Рекомендаций) – система трудовых действий в рамках обобщённой трудовой функции;

– трудовое действие – процесс взаимодействия работника с предметом труда, при котором достигается определённая задача». (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 29 апреля 2013 г. № 170н «Об утверждении методических рекомендаций по разработке профессионального стандарта», <http://ivo.garant.ru/#/document/70426836:0>).

Не было и нет сомнений в том, что между результатами образования и требованиями деятельности **всегда есть и будет определённый «зазор»**. Важно отметить, что тому есть мно-

го объективных причин. В контексте обсуждения выделенной темы обозначим здесь для примера лишь некоторые.

Начнём с того, что здесь идёт речь о разных деятельности: **«учебной»** (учебно-профессиональной) и **трудовой**.

Образовательные программы, реализуемые при подготовке специалистов, фиксируют уже установленное, доказанное, обоснованное, проверенное в практике (!!! на момент их подготовки и начала внедрения). В этом смысле в наше динамичное время, когда за несколько лет исчезают веками существовавшие профессии и постоянно появляется множество новых специальностей, они **всегда консервативнее, чем то, что происходит в реальной жизни**. Поэтому результат образования может не совпадать с требованиями как конкретного работодателя, так и всего рынка труда на момент выпуска специалиста.

Итак, содержание разрабатываемой Концепции предполагает констатацию того, что:

– подготовка практических психологов сегодня уже имеет минимум необходимых правовых и нормативных оснований²⁰, в которых обозначены все возможности конструктивного подхода к достижению качественного результата;

– имеющиеся правовые и нормативные основания в определённой степени позволяют обеспечить как организацию процесса подготовки практических психологов, так и корректировку его содержания в соответствии с вызовами времени;

– оптимальные результаты в подготовке практических психологов предполагают наличие правовых и нормативных **регуляторов сотрудничества** всех участников этого процесса, которые смогут обеспечить координацию их действий.

Основные вопросы организации процесса подготовки практических психологов

Как известно, официальное начало процесса создания системы профессиональной подготовки практических психологов в России связано с решением коллегии Гособразования СССР «О первоочередных мерах по подготовке практических психологов для учебно-воспитательных учреждений» № 6/3 от 19 июня 1988 г. Уже в сентябре того же года это решение стало реализовываться в конкретных действиях по созданию первых спецфакультетов по практической психологии образования. Но вопрос о подготовке практических психологов в России обсуждался гораздо раньше в рамках процесса создания Службы практической психологии в образовании и проблем, с нею связанных²¹.

Через 7 лет созрела необходимость отрефлексировать то, как идёт этот процесс. Результат виден из приведённой ниже цитаты:

«... в стране всё острее ощущается дефицит квалифицированных психологических кадров в связи с ростом потребности детей, родителей, работников сферы образования в психологической поддержке. Возникает опасность дискредитации профессии практического психолога из-за недостаточной, в ряде случаев, его профессиональной подготовки и вследствие этого недостаточной профессиональной компетенции, с одной стороны, и несоответствия предъявляемых к нему требований как специалисту – с другой...»

Существует потребность в совершенствовании системы подготовки психологических кадров. Тревожит чрезмерный акцент при подготовке практических психологов на селективной психодиагностике (диагностике выбора), а не на диагностике развития личности ребёнка»²².

Мы уже отметили, что формальные требования к организации процесса подготовки психологов определены в целом во ФГОС. В частности, там обозначено, что обучающийся по данной программе должен быть подготовлен к решению профессиональных задач в соответст-

²⁰ Но недостаточные. Здесь за скобками остаётся и вопрос качества этих оснований.

²¹ См., например: Психологическая служба в школе (круглый стол) // Вопросы психологии. 1979. № 2, 3; 1982. № 3, 4.

²² Решение Коллегии МО РФ «О состоянии и перспективах развития Службы практической психологии образования в РФ» № 7/1 от 29.03.95 г. URL: <https://edu.tatar.ru/upload/storage/org6163/files/11.pdf>.

вии с профильной направленностью магистерской программы и видами профессиональной деятельности. Вызывает удивление тот факт, что до настоящего времени в документах, определяющих организацию и содержание подготовки практических психологов, нет очень важного момента – не выделена специфика данной специальности, связанной как со своеобразием предметного поля, так и с требованиями к личности как обучаемого, так и обучающего. В организационном плане изменения, происходящие сегодня в сфере оказания психологической помощи населению, требуют незамедлительного создания таких моделей подготовки специалиста, которые позволяют успешно и гибко нивелировать существующий разрыв между образованием и профессиональной деятельностью, между ФГОС и стандартами профессиональной деятельности, связать формальные требования к результатам с характеристиками личностно-профессиональной готовности обучающего к оказанию психологической помощи людям.

Актуальность обсуждаемого вопроса подтверждается результатами анализа современной психолого-педагогической литературы, посвящённой проблемам высшего образования и подготовки специалистов:

– в учебных пособиях, где есть разделы, содержание которых направлено на вопросы организации процесса подготовки специалистов, основное внимание уделяется вопросам специфики организационных форм учебного процесса (очно, заочно, дистанционно, экстернат; лекция, семинар, лабораторная работа, практическая работа, самостоятельная работа, педагогическая/производственная практика и т.п.). Иногда обращается внимание и на режим организации тех или иных форм занятий (расписание, распределение времени на те или иные формы и т.п.)²³;

– значительное место сегодня стали занимать работы, освещающие место и роль проектирования процесса подготовки специалистов²⁴. В исследованиях, направленных на поиск оптимальных форм организации подготовки обучающихся, отмечается, что проектирование предполагает совместную деятельность обеих сторон, ориентацию не только на собственно овладение профессией, но и на развитие личностных особенностей участников.

Ещё в 2006 году в диссертационном исследовании А.Н. Смирнова отмечалось, что организационно-методические условия профессиональной подготовки оказывают определённое влияние на личностный и профессиональный рост обучающихся [14, с. 20]. Это позволяет говорить о том, что организация процесса подготовки основывается на принципе индивидуальной ориентированности. Она включает в себя разработку и использование психолого-педагогических технологий, обеспечивающих развитие потенциальных личностно-профессиональных возможностей будущего специалиста. В наше время это нашло своё отражение и в модульном характере учебных планов, применении системы зачётных единиц, накопительной результирующей оценки по дисциплине, группового проектного обучения, личных семестровых учебных расписаний и т.п. В целом это и определяет содержание того, что называют «педагогической стратегией».

В этом контексте можно определить **основную цель процесса организации** подготовки практических психологов как *создание и организационное обеспечение необходимых*

²³ См., например: Педагогика и психология высшей школы: сб. науч.-метод. работ, посвящ. 75-летию НГАУ. Новосибирск, 2011; Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 2001; Столяренко Л.Д. Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д., 2014; Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы. М.: Логос, 2012; и др.

²⁴ Подробнее об этом см., например: Беспалова В.В. Проектирование образовательного процесса в педагогическом вузе на основе компетентностного подхода: дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2011. 235 с.; Савиных Е.Г. Как спроектировать основную образовательную программу в соответствии с требованиями ФГОС ВПО: методические рекомендации. Йошкар-Ола, 2012. 96 с.; Шевченко А.И. Принципы проектирования и организации образовательного процесса в вузе. URL: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2234; и др.

условий для выполнения требований ФГОС и возможностей самоактуализации личности обучаемого и обучающего в учебно-профессиональной деятельности.

Такая цель может быть достигнута через решение следующих **задач**, направленных на определение необходимых и достаточных ресурсов:

1) *материально-технических*, отвечающих требованиям ФГОС, специфике предметной области и обеспечивающих качество подготовки специалистов в области практической психологии;

2) *научно-методических*, отвечающих требованиям ФГОС, специфики предметной области и обеспечивающих качество специалистов в области практической психологии;

3) *кадровых*, отвечающих требованиям стандартов профессиональной деятельности, специфики предметной области и обеспечивающих качество специалистов в области практической психологии;

4) *средовых*, т.е. особых психологических условий для участников учебно-профессиональной деятельности, позволяющих им эффективно актуализировать в ней собственный личностный потенциал.

Также здесь важно обратить внимание на необходимость различать: 1) «качество результата» (его совпадения с нормативными, социальными, личностными ожиданиями и т.п.)²⁵ и 2) «качество процесса подготовки».

В последнем можно выделить несколько составляющих, среди которых важное место занимают:

а) качество организации процесса;

б) качество условий, в которых происходит процесс;

в) качество взаимодействия субъектов (обучающий–обучаемый) и др. Изначально

1) и 2) неразрывно взаимосвязаны, но не находятся в прямой зависимости друг от друга, т.к. задаются разными требованиями.

Итак, организация процесса подготовки психологов определяется следующими основными принципами:

– ориентация на требования ФГОС и стандартов профессиональной деятельности;

– нивелирование разрыва между спецификой образования и требованиями профессиональной деятельности;

– обеспечение условий для профессиональной самоактуализации обучаемого и обучающего;

– неразрывная связь между качеством процесса и результатом.

В работе по организации процесса подготовки практического психолога мы исходим из того, что его результатом будет та или иная степень достижения ранее обозначенной цели, успешности освоения образовательной программы, что фиксируется различного рода документами в форме оценки экспертов. При этом важно понимать, что качество процесса – только одно из условий того или иного результата. Есть множество других условий, которые могут влиять на качество результата, начиная с характера мотивации обучаемого, внешних обстоятельств (микросоциальных, макросоциальных), индивидуального стиля деятельности и т.п. В узком смысле качество процесса – только одна из структурных составляющих целостной учебно-профессиональной деятельности, обеспечивающих то или иное качество результата. Поэтому при организации процесса подготовки практического психолога мы не можем рассматривать её вне других составляющих, не учитывать характер её связи с ними, их взаимовлияния и т.п.

²⁵ Этой теме сейчас посвящено множество публикаций, что связано, в первую очередь, с разрабатываемыми и внедряемыми стандартами профессиональной деятельности.

Содержание обсуждаемого здесь подхода к решению проблем подготовки практических психологов предполагает наличие в организации процесса следующего:

- выделенной специфики предметного поля и условий для выполнения требований ФГОС;
- требований к личности как обучаемого, так и обучающего;
- критериев определения условий, необходимых для самоактуализации личности обучаемого и обучающего.

Не останавливаясь подробно на вопросе форм организации занятий, применяемых в современном высшем образовании, отметим, что при подготовке практических психологов *роль каждой из них отличается от того, что может быть в подготовке других специалистов.*

Прежде всего это касается практико-ориентированных специальных учебных дисциплин. В них достаточно успешно применяются различные активные и интерактивные формы обучения, в которых используются технологии/методики моделирования, анализа ситуаций, кейс-технологии и др. Здесь важно подчеркнуть, что моделирование в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни, обсуждение профессиональных ситуаций, ролевые игры и антропотехники, позволяют преодолеть существующую «оторванность» учебного процесса от реальности.

Конечно же, там могут применяться и лекции, и семинарские занятия, но они здесь выполняют скорее вспомогательную роль, т.к. собственно «присвоение» специфического материала, составляющего содержание работы практического психолога, может быть обеспечено включением личности обучающего в предполагаемый профессиональный процесс (вид работы). Поэтому среди форм обучения, которые соответствуют выделенной выше методологии подготовки практического психолога, будут лидировать, преобладать те, которые обозначаются как «активные» и «интерактивные». Они реализуются в режиме интенсивного обучения, на основе интенсивных технологий²⁶, которые формируют у обучающегося требуемые ФГОС и стандартами профессиональной деятельности компетенции, умения и навыки, создают возможности для формирования психологической готовности к профессиональной деятельности. Их методологическое преимущество связано с развивающим потенциалом, который реализуется в активном, эмоционально окрашенном, личностно ориентированном взаимодействии и общении студентов друг с другом и с преподавателем.

Понятно, что проблемы организации неразрывно связаны не только с выбранной методологией, но и вопросами качества процесса подготовки практических психологов. Поэтому именно их необходимо обсудить далее.

Проблемы качества подготовки практических психологов

Как и при обсуждении предыдущих вопросов, в первую очередь здесь мы будем опираться на те основания, которые отражены в правовой и нормативной базе современного отечественного высшего образования. Качество процесса подготовки практических психологов в этом смысле изначально задаётся соблюдением соответствующих законов и требований стандартов – образовательных (ФГОС) и профессиональной деятельности (СПД). В последнем обозначены объекты, виды работы; профессиональные задачи, к решению которых должен быть готов специалист в соответствии с профильной направленностью его образования. Это и является основным ориентиром при решении задачи качественного наполнения содержания учебных программ по специальным предметам, обеспечения их профессиональной направленности.

²⁶ Подробнее об этом см., например: Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учеб. пособие / сост. Т.Г. Мухина. Н.Новгород: ННГАСУ, 2013. 97 с.; Методические рекомендации по использованию активных и интерактивных форм проведения занятий / сост. И.Ю. Гац. М., 2013; и др.

В учебном плане (в зависимости от специальности подготовки) мы можем увидеть соотношение тех или иных предметов, видов практики, в целом насколько выпускник был организационно обеспечен возможностью быть готовым к той или иной профессиональной деятельности, а также к конкретной практической работе. Всё это позволяет нам, в случае необходимости, оценить качество того, насколько реализованы требования ФГОС в каждом конкретном случае, а также косвенно определить те возможности, которые предоставлены обучающимся для достижения поставленных здесь целей.

Ранее мы уже обращали внимание на необходимость различать 1) «качество результата» (его совпадения с нормативными, социальными, личностными ожиданиями и т.п.) и 2) «качество процесса подготовки». Обсуждая вопросы оценки эффективности и качества именно процесса подготовки, выделим такие его составляющие, как:

- а) качество организации процесса;
- б) качество условий, в которых происходит процесс;
- в) качество взаимодействия субъектов (обучающий–обучаемый) и др.

При этом, как уже отмечалось выше, исходим из того, что «качество результата» и «качество процесса подготовки» неразрывно взаимосвязаны, но они не находятся в прямой зависимости друг от друга, т.к. задаются разными требованиями.

Ожидаемым результатом подготовки для обучающихся является успешное освоение образовательной программы. Соответственно, для обучающего – достижение цели разработанной программы. Согласно ФГОС результат обучающегося фиксируется через наличие различного рода компетенций, качество/уровни которых призваны зафиксировать оценки экспертов. И здесь отметим, что в законе «Об образовании в Российской Федерации» выделяется, что именно **педагогический работник (обучающий) выбирает формы и методы своей профессиональной деятельности, ответственен за обновление основных образовательных программ** с учётом развития науки, культуры, экономики, техники, технологий и социальной сферы. От него требуется, чтобы в программы базовых дисциплин профессионального цикла были включены задания, способствующие развитию компетенций профессиональной деятельности. Всё это в целом можно определить как формальные критерии для оценивания как качества организации процесса (в том числе и разработки содержания программ), так и условий, в которых происходит процесс.

Но в теме качества процесса подготовки по-прежнему остаётся открытым вопрос о **критериях оценки качества взаимодействия обучающего и обучаемого**, т.е. собственно *педагогического процесса*²⁷.

В контексте обсуждения вопросов, связанных с внедрением стандартов профессиональной деятельности и следующей за этим задачей сертификации специалистов, этот аспект уже обозначался в различных публикациях²⁸. Дальнейший анализ этой темы требует обращения к понятиям «эксперт» и «экспертиза», которые мы подробнее обсудим ниже.

Здесь же мы попробуем конкретизировать содержательные аспекты выделенных выше основных составляющих качества подготовки практических психологов.

Качество организации процесса и качество условий, в которых происходит процесс, в первую очередь определяются тем, насколько в каждом конкретном случае удовлетворены требования ФГОС. В частности, насколько учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие подготовку обучающихся, а также программы учебной и производственной практик, календарный учебный график

²⁷ В том числе и по причине отсутствия стандарта профессиональной деятельности обучающего.

²⁸ См., например: *Забродин Ю.М.* Модернизация психолого-педагогического образования как стратегический ориентир разработки профессионального стандарта педагога-психолога // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3; *Пахальян В.Э.* Свободы и ограничения на современном этапе подготовки специалиста в системе высшего образования в России // Практики развития: индивидуальные, корпоративные, институциональные свободы и ограничения. Красноярск, 2015. С. 81–94.

и методические материалы, обеспечивающие реализацию образовательных технологий, соответствуют выбранной методологии подготовки практических психологов, современным научным данным в области психологии и опыту эффективной психологической практики.

Вопрос о **качестве взаимодействия субъектов** (обучающий–обучаемый) специально, конкретно не прописан во ФГОС, но опосредованно о некоторых аспектах качества этого процесса можно судить по:

- тем требованиям, которые в этом документе предъявляются к каждому из участников;
- тому, насколько такое взаимодействие соответствует выбранной методологии подготовки практических психологов.

К этому вопросу мы обратимся в следующей части при обсуждении проблем подготовки и оценивания деятельности тех, кто непосредственно организует и ведёт подготовку практических психологов, – преподавателя, педагога профессионального обучения.

Итак, в целом можно говорить о том, что содержание Концепции предполагает:

- выделение проблемы качества деятельности, направленной на подготовку специалистов в области практической психологии, на повышение их квалификации и переподготовки;
- обозначение критериев оценивания качества организации процесса и условий, в которых происходит процесс;
- определение критериев оценки качества взаимодействия обучающего и обучаемого, собственно педагогического процесса.

Обсуждая вопросы качества подготовки практического психолога, мы не можем обойти проблему «методического обеспечения учебного процесса». Поэтому в следующей части мы выделим основные аспекты этого вопроса и его содержательную сторону.

Вклад автора / Contribution of the author

Автор подтверждает ответственность за следующее: разработка концепции и дизайна исследования; сбор данных; анализ и интерпретация результатов; подготовка и редактирование текста.

The author confirms responsibility for the following: study conception and design, data collection, analysis and interpretation of results, and manuscript preparation.

Конфликт интересов / Conflict of Interest

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Список источников

1. Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Методологические проблемы практической психологии и вопросы обеспечения качества работы психолога образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 4. С. 9–20. EDN: YTCRRT
2. Барышева Т.Д. Особенности подготовки профессиональных психологов на вузовском уровне в России и за рубежом // Психология и современное российское образование: материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. Направление I, II. М., 2008. С. 210–211.
3. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25–26. EDN: GBDLQF
4. Юревич А.В. Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 3–18. EDN: NBEVNR
5. Ананьева Н.Н., Васина Н.В. Проблемы профессиональной подготовки психологов в вузе // Инновационные технологии в современном образовании: сборник трудов по материалам II Международной научно-практической интернет-конференции, Королев, 19 декабря 2014 г. Королёв: Технологический университет, 2015. С. 4–8. EDN: TXZOGH
6. Ясюкова Л.А. Качество подготовки современных практических психологов // Национальный психологический журнал. 2006. № 1. С. 97–101.

7. Психологическая служба образования глазами мэтров: 15 лет спустя (интервью И.В. Дубровиной) // Вестник практической психологии образования. 2004. № 1. С. 8–15. EDN: ANXLTU
8. Карицкий И.Н. Психологические практики в социальном пространстве // Приволжский научный вестник. 2014. № 11-2(39). С. 134–139.
9. Мазиллов В.А. Психология академическая и психология практическая, их соотношение: прошлое, настоящее, будущее // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / под ред. А.Л. Журавлёва, А.В. Юревича. М.: Институт психологии РАН. 2015. С. 137.
10. Соколов Е.А. Особенности профессиональной подготовки практических психологов // Психология познания: методология и методика преподавания. Раздел 4.2. М.: Логос, 2007.
11. Колпачников В.В. Психотехническая система клиентоцентрированной психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 3. С. 80–92. EDN: TAXQYH
12. Жуланова И.В., Медведев А.М. Субъектно-личностный вектор высшего образования: намерения и возможности // Психология образования в XXI веке: теория и практика. Волгоград, 2011. С. 88–92. URL: <https://elib.grsu.by/katalog/175261-399933.pdf>.
13. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: учебное пособие. М.: Изд-во УРАО, 2000. 128 с.
14. Смирнов А.Н. Особенности условий подготовки практических психологов в зависимости от их профессиональной специализации: дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2006. 23 с.

References

1. Zbrodin Yu.M., Pakhalyan V.E. Methodological problems of practical psychology and the issues of ensuring the quality of work of an educational psychologist. *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences*, 2020, no. 4, pp. 9–20. (In Russ.).
2. Barysheva T.D. Features of training professional psychologists at the university level in Russia and abroad. *Psychology and Modern Russian Education. Proceedings of the IV All-Russian Congress of Educational Psychologists of Russia*. Direction I, II. Moscow, 2008, pp. 210–211. (In Russ.).
3. Vasilyuk F.E. Methodological meaning of psychological schism. *Questions of Psychology*, 1996, no. 6, pp. 25–26. (In Russ.).
4. Yurevich A.V. Methodological liberalism in psychology. *Questions of Psychology*, 2001, no. 5, pp. 3–18. (In Russ.).
5. Ananyeva N.N., Vasina N.V. The problems of psychologists' professional training in high school. *Innovative Technologies in Modern Education*. Proceedings of Conference. Korolev, 2015, pp. 4–8. (In Russ.).
6. Yasyukova L.A. Quality of training of modern practical psychologists. *National Psychological Journal*, 2006, no. 1, pp. 97–101. (In Russ.).
7. Psychological service of education through the eyes of masters: 15 years later (interview with I.V. Dubrovina). *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2004, no. 1, pp. 8–15. (In Russ.).
8. Karitsky I.N. Psychological practices in social space. *Privolzhsky Scientific Bulletin*, 2014, no. 11-2(39), pp. 134–139. (In Russ.).
9. Mazilov V.A. Academic psychology and practical psychology, their relationship: past, present, future. *Relationships Between Research and Practical Psychology* / Ed. A.L. Zhuravlev, A.V. Yurevich. Moscow: Publishing house "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. 2015, p. 137. (In Russ.).
10. Sokolov E.A. Features of professional training of practical psychologists. *Psychology of Knowledge: Methodology and Methods of Teaching*. Section 4.2. Moscow: Logos, 2007. (In Russ.).
11. Kolpachnikov V.V. Psychotechnical system of client-centered psychotherapy. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2014, no. 3, pp. 80–92. (In Russ.).
12. Zhulanova I.V., Medvedev A.M. Subjective-personal vector of higher education: intentions and possibilities. *Psychology of Education in the 21st Century: Theory and Practice*. Volgograd, 2011, pp. 88–92. (In Russ.). URL: <https://elib.grsu.by/katalog/175261-399933.pdf>.
13. Lyaudis V.Ya. Methods of teaching psychology: a tutorial. Moscow, Publishing house of the Ural State Educational Institution, 2000. 128 p. (In Russ.).
14. Smirnov A.N. Features of the conditions for training practical psychologists depending on their professional specialization. PhD (Psychology) Thesis. Nizny Novgorod, 2006, 23 p. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Пахальян Виктор Эдуардович – кандидат психологических наук, профессор, научный редактор журнала «Психологическая наука и образование», ведущий специалист, Московская служба психологической помощи населению (Москва, Российская Федерация),

✉ vicp2007@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4654-0152>

Viktor E. Pakhalyan, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Scientific Editor of the Journal “Psychological Science and Education”, Leading Specialist, Moscow Service of Psychological Assistance to the Population (Moscow, Russian Federation)

Статья поступила / Received: 20.12.2024.

Доработана после рецензирования / Revised: 24.12.2024.

Принята к публикации / Accepted: 26.12.2024.

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ / OVERVIEWS AND REVIEWS

Рецензия

УДК 37.02

<https://doi.org/10.24866/2658-5855/2024-3/66-69>

Рецензия на учебник И.В. Волгиной, М.А. Галагузовой [и др.] «Педагогика высшей школы: магистратура-аспирантура» (под ред. М.А. Галагузовой. Благовещенск, 2024. 256 с.)

Н.Л. Коршунова

*Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Российская Федерация
korshunova.nl@dvfu.ru*

В огромном мире учебной литературы издания по педагогике высшей школы настолько редки, что уже сам факт выхода в свет новой книги этого жанра не может не обратить на себя внимание. Тем более примечательно то, что издан учебник, рассматривающий высшее, университетское, образование крупным планом не в столичных издательствах, а в далёком от Москвы Благовещенске.

Авторский коллектив учебника состоит из специалистов двух вузов: Благовещенского государственного педагогического университета и Уральского (Екатеринбург) государственного педагогического университета. И это обстоятельство тем более значимо, что авторами учебника являются преподаватели, хорошо владеющие вузовской методикой обучения и воспитания; ими опубликованы многочисленные работы по педагогике высшей школы; под руководством некоторых авторов защищены не один десяток кандидатских и докторских диссертаций.

Данный факт сотрудничества учёных и преподавателей двух педагогических университетов демонстрирует добрую приметку времени, когда между вузами выстраиваются горизонтальные связи, зарождаются коллаборационистские практики и традиции, что выступает благоприятным условием для взаимного «переопыления» исследовательских групп и научных школ.

В учебнике представлены: история развития университетского образования; система высшей школы в современной России; дидактика высшей школы; научно-исследовательская деятельность студентов; дополнительное профессиональное образование; профессиональная социализация студентов во внеучебной деятельности. Он соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования последнего поколения. Учебник адресован студентам высших учебных заведений, аспирантам, причём не только гражданам России, но и (в этом его отличительная черта) обучающимся в российских вузах гражданам КНР, преподавателям вузов и всем, кого интересуют проблемы науки и практики высшего образования.

Ещё одной заметной особенностью рассматриваемого издания является смещение фокуса внимания авторов к уровням магистратуры и аспирантуры в системе высшего образования, что анонсировано уже в названии учебника. Такой подход вполне мог быть оправдан при наличии специального обоснования, а в его отсутствии возникает естественный вопрос о причине исключения бакалавриата из зафиксированных на обложке учебника ступеней высшего образования, также он оставляет за страницами учебной книги ряд важных вопросов, касающихся бакалаврской подготовки, в специфике и трудностях которой кроются проблемы и магистратуры, и аспирантуры. Вместе с тем большая часть рассматриваемого содержания,

© Коршунова Н.Л., 2024

включая и исторический контент, и современную практику, имеет отношение ко всем уровням высшего образования.

Материал учебника включает семь глав. В первой – представлена история развития высшей школы за рубежом начиная с византийских времён; эволюция высшего образования в России; история подготовки научно-педагогических кадров и их аттестация; содержит сведения об учёных, внёсших значительный вклад в развитие российской науки и образования.

В главе содержатся интересные и малоизвестные широкому кругу читателей факты из российской истории. Одним из таких фактов, ставших ярким событием в истории государства российского, является создание в конце 1820-х гг. Дерптского Профессорского института, основной целью которого рассматривалась подготовка для российских университетов профессоров новой формации, способных осуществлять исследовательскую деятельность, преподавать избранную ими науку и готовить себе преемников.

Данный проект был остро необходим для системы российского образования, поскольку начиная ещё с XVIII века педагогический труд менее, чем какой-либо другой, встречал сочувствие со стороны сословных традиций общества, в глазах дворянства педагогическая профессия считалась непрестижной, преподавание рассматривалось как «отработочная рента». В 1863 году в России было отменено педагогическое образование, закрыт Петербургский педагогический институт, который с 1816 года назывался Главным педагогическим институтом страны. Университетский устав 1863 года уничтожил и кафедры педагогики (курсив мой – Н.К.). С этих пор педагогические дисциплины в русских университетах преподавались «лишь изредка», в качестве необязательных предметов.

Подобные факты впечатляют не только своим радикализмом, но и удивительным сходством с ними ряда явлений современности, как то: преобразование большей части педагогических институтов в педуниверситеты или их интегрирование в классические университеты, сокращение часов на преподавание педагогики, закрытие многих диссертационных советов по педагогическим специальностям и др. А двумя десятилетиями ранее педагогическую общественность страны беспокоил не менее серьёзный вопрос замены в педвузах классического учебного предмета «педагогика» на невнятные «педагогические концепции, системы и технологии». Получается, что некоторые негативные тенденции в развитии системы образования нашей страны оказались настолько жизнестойкими, что смогли преодолеть вековые барьеры. По всей видимости, они оказались недостаточно хорошо отрефлексированы предшествующими поколениями исследователей. Для более глубокого понимания природы отмеченных процессов потребуются дополнительные усилия учёных различных специальностей. Авторы исторических параллелей не проводили. Но вдумчивым преподавателям и студентам, пользующимся этой учебной книгой, будет над чем поразмышлять.

Вторая глава посвящена системе высшей школы современной России. В ней проанализировано развитие системы вузовского образования в СССР и её особенности; раскрыты и охарактеризованы нормативные основы системы высшего образования в РФ, описана эволюция федеральных государственных стандартов высшего образования, а также рассмотрена связь систем образования России и Китая. Сотрудничество в области образования между Россией и Китайской Народной Республикой имеет долгую историю. Система высшего образования в КНР с 1949 года была ориентирована на российскую модель. И хотя с начала 90-х гг. прошлого века, в постсоветский период, в Китае возобладали тенденции вестернизации, сотрудничество с китайскими педагогами в настоящее время важно в связи с наметившейся тенденцией выхода России из Болонского процесса и расширением всесторонних образовательных контактов с другими регионами мира, особое место среди которых на сегодняшний день, безусловно, занимают российско-китайские отношения.

Третья глава посвящена преподавателю высшей школы, в ней раскрывается специфика его профессиональной деятельности и профессиональных ролей, достаточно полно представляющая деятельность современного преподавателя в вузе; даётся социально-психологический портрет преподавателя вуза и его профессионально-личностное развитие. Большое внимание уделено педагогическому общению, описаны основные модели общения: учебно-дисциплинарная и личностно-ориентированная. Подробно описаны виды профессиональной деятельности преподавателя, поднята проблема её качества и проблема её оценки. Не остались без внимания и такие сложные понятия, как компетенция и компетентность педагога. Авторы старательно приводят и разные трактовки этих понятий разными специалистами, и различные их классификации, ненавязчиво подводя читателей к логически непротиворечивым взглядам. Подобная практика внимания к языку науки заслуживает одобрения, так как неоднозначность в трактовке терминов, в частности терминов, описывающих компетентностный подход в образовании, – явление нередкое не только в педагогической науке в целом, но и в рамках отдельно взятых работ.

В четвёртой главе раскрывается специфика обучения в вузе, особенности дидактики высшей школы и инновации обучения в вузе в современных условиях. Здесь терминологический анализ разворачивается вокруг понятия «дидактика» среди дефиниций, обнаруженных как в мировой науке об образовании, так и в отечественной педагогике, с переходом к трактовкам сопредельных понятий, таких как «высшее образование», «дидактика высшей школы», «самостоятельная работа», «самообразование», «самостоятельность» в контексте ведущих тенденций развития образования. Подробно освещён непростой вопрос о соотношении общих и конкретных принципов и методов обучения в высшей школе.

Особо следует отметить приверженность авторов дискуссионному характеру изложения материала, что нечасто встречается в учебной литературе и что в значительной мере было проявлено в материалах этой главы.

Пятая глава посвящена научно-исследовательской деятельности студентов, в ней нашли отражения специфика научных исследований в вузе, проблемы профессиональной подготовки учёных сегодня, сведения из области методологии и техники научного исследования. Материал главы содействует созданию представления у студентов о научно-исследовательской работе в вузе, не подменяя собой курс методологии научного исследования. Из содержания главы обучающиеся могут получить информацию о номенклатуре научных специальностей, о научных квалификациях, о различиях между кандидатскими и докторскими диссертациями, узнать, что такое научная школа, в чём заключается роль научного руководителя, как подготовить материал к защите – эти и многие другие важные для научной подготовки магистрантов и аспирантов вопросы обычно не включаются в содержание каких-либо учебных дисциплин, изучаемых в вузе, и студенты получают нужную информацию зачастую случайно, «мимоходом», или по наитию. С выходом в свет рецензируемого пособия появляется возможность ликвидировать этот пробел.

В шестой главе раскрывается развитие дополнительного образования в России, начиная с самых истоков, создания воскресных школ в XIX веке, до строительства государственно-общественной системы внешкольного образования в XX веке, и завершая современностью с её актуализацией профессионального дополнительного образования в постсоветской России, когда было отменено обязательное распределение выпускников вузов с обязательной работой по специальности в течение трёх–пяти лет, как это было в советское время; его виды и влияние рынка труда на профессиональное самоопределение выпускников вуза. Вводится понятие дополнительного профессионального образования, раскрываются специфическая роль дополнительного образования применительно к основному и профессиональному образованию, принципы дополнительного образования. Для студента, задумывающегося о своём будущем, знакомство с главой будет полезно тем, что в ней он найдёт ответы на вопросы, связанные с его предстоящим трудоустройством: о том, например, что такое рынок труда и

зачем его надо знать выпускнику вуза; от чего зависит выбор организации по повышению квалификации; как составить свой навигатор по поиску места работы.

Содержание последней, седьмой, главы учебника центрировано на проблеме профессиональной социализации студентов во внеучебной деятельности; здесь показана роль творческого развития студентов; описаны формы, методы и технологии внеучебной деятельности в вузе. Материалы данной главы в большей степени будут полезны преподавателям и специалистам по работе со студенческой молодёжью. Как и в предыдущих главах, авторы уделяют значительное внимание понятийно-терминологическому аппарату содержания главы. Подробно рассмотрен такой документ, как Стандарт организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования. Специальное место отведено социальному проектированию в организации внеучебной деятельности студентов и технологиям её организации. В качестве конкретной технологии представлена технология подготовки студентов-волонтёров к инклюзивному взаимодействию, которое сегодня мало-помалу получает всё более широкое распространение в вузовском образовательном пространстве.

В профессиональной подготовке студентов важную роль играет самостоятельная работа студентов, поэтому каждый параграф учебника заканчивается вопросами для самоконтроля и примерными темами для рефератов, указана и рекомендуемая литература, которая в учебнике приводится несколько раз. При изложении содержания каждого параграфа внизу страницы приводятся сноски, на которые ссылаются авторы; после темы рефератов и вопросов для самоконтроля приводится список рекомендуемой литературы. Кроме того, в конце учебника помещён общий список литературы, которыми могут воспользоваться студенты при выполнении различных заданий.

Учебник написан доступным и в то же время научным языком, погружение в материал сопровождается историческими экскурсами, что придаёт изложению историко-культурную динамику, логичность и особую занимательность, отличается системным подходом, конструктивностью и практической направленностью.

Можно с уверенностью утверждать, что учебник не только поможет студентам освоить основные представления о педагогике высшей школы, но и подготовить начинающих исследователей к защите диссертационных работ, а также осуществить выбор дальнейшей профессиональной деятельности.

Для цитирования: Коршунова Н.Л. Рецензия на учебник И.В. Волгиной, М.А. Галагузовой [и др.] «Педагогика высшей школы: магистратура-аспирантура» (под ред. М.А. Галагузовой. Благовещенск, 2024. 256 с.) // Социальная компетентность. 2024. Т. 9, № 3. С. 66–69.

For citation: Korshunova N.L. Review of the textbook "Pedagogy of Higher Education: textbook: master's degree-graduate study" by I.V. Volgina, M.A. Galaguzova [et al.] (edited by M.A. Galaguzova. Blagoveshchensk, 2024, 256 p.). *Social Competence*, 2024, vol. 9, no. 3, pp. 66–69. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Коршунова Наталья Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент Департамента педагогики и психологии развития Школы педагогики, Дальневосточный федеральный университет (Владивосток, Российская Федерация),

✉ korshunova.nl@dvfu.ru

Natalia L. Korshunova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Developmental Psychology of the School of Pedagogy, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation).

Статья поступила / Received: 03.12.2024.

Доработана после рецензирования / Revised: 13.12.2024.

Принята к публикации / Accepted: 20.12.2024.