

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММ РЕФЛЕКСИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Е.Н. Землянская

Аннотация. Цель данной статьи – охарактеризовать ключевые изменения в проектировании образовательных программ уровня специализированного высшего образования по направлению «Педагогическое образование» в сопоставлении с аналогичными программами магистратуры. Обсуждается актуальность, востребованность и адресность программ. Раскрыты концептуальные положения проектирования программ новой модели высшего образования (новый уровень развития школьно-университетского партнерства, рефлексивно-исследовательский подход как ведущий, модуляризация содержания, дифференциация обучения, ускоренная профессионализация и др.) и обоснованы механизмы их реализации. Приводятся и анализируются проектные решения на примере образовательной программы «Инновационная начальная школа».

Ключевые слова: магистратура, специализированное высшее образование, школьно-университетское партнерство, подготовка педагога, начальное образование, модель высшего образования, рефлексивно-исследовательский подход.

Для цитирования: Землянская Е.Н. Проектирование программ рефлексивно-ориентированной профессиональной подготовки педагога начального образования в специализированном высшем образовании // Преподаватель XXI век. 2024. № 4. Часть 1. С. 77–89. DOI: 10.31862/2073-9613-2024-4-77-89

Благодарности. Статья подготовлена в рамках выполнения проекта «Грантовый конкурс для преподавателей магистратуры 2024», Благотворительный фонд Владимира Потанина.



DESIGN OF PROGRAMS OF REFLECTIVE-ORIENTED
PROFESSIONAL TRAINING OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS
IN SPECIALIZED HIGHER EDUCATION

E.N. Zemlyanskaya

Abstract. *The purpose of the study is to characterize the key changes in the design of educational programs at the level of specialized higher education in the direction of Pedagogical Education in comparison with similar Master's degree programs. The relevance, demand and targeting of the programs are discussed. Scientific novelty of the article: the conceptual provisions for designing programs of the new model of higher education are revealed (a new level of development of school-university partnership, a reflexive-research approach as a leading one, modularization of content, differentiation of training, accelerated professionalization, etc.) and the mechanisms for their implementation are substantiated. Design solutions are presented and analyzed using the example of the educational program Innovative Primary School.*

Keywords: *master's degree, specialized higher education, school-university partnership, teacher training, primary education, higher education model, reflective research approach.*

Cite as: Zemlyanskaya E.N. Design of Programs of Reflective-Oriented Professional Training of Primary Education Teachers In Specialized Higher Education. *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 2024, No. 4, part 1, pp. 77–89. DOI: 10.31862/2073-9613-2024-4-77-89

Acknowledgments. The article was prepared as part of the project “Grant Competition for Graduate Teachers 2024”, Vladimir Potanin Charitable Foundation.

В рамках реализации пилотного проекта по апробации новой модели высшего образования (Указ Президента РФ от 12 мая 2023 г. № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования») в Московском педагогическом государственном университете разработана и начала реализовываться образовательная программа специализированного высшего образования по направлению «Педагогическое образование», профиль «Инновационная начальная школа». В основу проекта была положена одноименная программа магистратуры, которая за несколько лет успела зарекомендовать себя как эффективная программа подготовки педагогов начального образования в глазах студентов и работодателей Москвы, ряде регионов нашей страны и за рубежом.

Трансформирование данной программы магистратуры в программу специализированного высшего образования — это не просто замена названия уровня подготовки. В процессе анализа были выделены ключевые изменения в образовательных программах пилотного проекта уровня специализированного высшего образования. Согласно идеям, положенным в основу реформирования существующей системы высшего образования, в стране взят вектор на суверенизацию системы образования¹. Министром науки и высшего образования Российской Федерации Н.В. Фальковым неоднократно

¹ Лекция Министра просвещения Российской Федерации Сергея Кравцова «О развитии суверенной национальной системы образования», 25 января 2023, Московский государственный областной педагогический университет.

подчеркивалось, что в рамках новой модели необходимо развести образовательную степень и профессиональные квалификации, соблюдая баланс между фундаментальностью и применимостью знаний в условиях меняющихся задач на рынке труда (например, 19 мая 2023 г. на совещании в рамках Российского союза ректоров). В процессе обсуждений представительными образовательными сообществами были также отмечены компоненты новой системы высшего (педагогического) специализированного образования: усиление связанности профессиональных и университетских сообществ (для педагогического образования, это, в первую очередь, связано с расширением и совершенствованием школьно-университетского партнерства); ускоренная профессионализация и быстрая интеграция в реальные производственные процессы; весьма значимая для педагогического образования проблема дифференцированного входа в профессию; проблема подготовки кадров для систем среднего профессионального и высшего образования с учетом новых вызовов и др.

Это обусловило постановку следующих исследовательских задач:

- выявить и оценить ведущие концептуальные подходы к проектированию программ специализированного высшего образования в свете новых задач реформирования образования;
- определить особенности новой модели высшего специализированного образования и предложить механизмы реализации указанных компонентов в новых программах обновленного высшего педагогического образования.

Решая первую задачу, нами были проанализированы ведущие подходы педагогического образования последних десятилетий. Так, в контексте параметров Болонской системы образования ведущим при проектировании и реализации программ высшего образования являлся компетентностный подход, поскольку он лежал в основе практически всех ФГОС ВО [1–4]. Однако сегодня возникает вопрос о границах его применимости. Действительно, суть данного подхода — ориентация при проектировании программ на практико-ориентированный результат подготовки студента; результат этот выражен компетенциями, которые затем дифференцируются на компоненты и подкрепляются индикаторами. Эта важная особенность компетентностного подхода определяет его практико-ориентированный характер, задает рациональность всей системе подготовки выпускника, обеспечивает ее технологичность, массовость, экономический успех выпускника. Однако выпускники педагогических и некоторых других специальностей должны обладать, прежде всего, мировоззрением и гражданской позицией, ориентироваться в значительном круге социальных вопросов, иметь культурный кругозор, уметь решать нестандартные, нетипичные задачи практики, что очевидно невозможно зафиксировать в формулировках компетенций как результатах освоения педагогических программ. Немаловажен для них и антропологический контекст подготовки («человеческий фактор»). Таким образом, если утилитарная сторона в подготовке педагога является доминирующей, а содержанием его подготовки становятся типовые приемы работы учителя вне контекста анализа ситуации развития ученика, класса и региона, может возникнуть эффект «фельдшеризма»: выпускник не осознает генезис и сущностные признаки используемых им технологий; нередко из-за незнания теории и истории педагогической мысли в погоне за инновациями «изобретает велосипед»; в силу натаскивания на «правильные» методики не всегда способен к учету постоянно изменяющихся условий организации

учительской деятельности и многообразных индивидуальных особенностей и специальных образовательных потребностей учащихся.

Альтернативой компетентностному подходу ряд ученых считают фундаментальный подход [5–7 и др.]. Значимость фундаментализации высшего образования неоднократно обосновывали В.Д. Шадриков [8], В.М. Полонский [9], С.П. Баранов [10] и многие другие ученые [11–13]. Так, Г.П. Щедровицкий развивал идею, что образование не может ограничиваться рамками одних лишь учебных предметов, а должно захватить содержание и формы организации всей системы человеческих знаний [14]. В ряде публикаций ученые разводят понятия фундаментальность науки и фундаментальность образования [15; 16]. Отмечают, что фундаментализация образования — это не механическое добавление в содержание программ подготовки педагогов дисциплин или разделов фундаментальной науки; не прямая проекция фундаментальности науки, включенной в учебный процесс, которая якобы обеспечивает развитие широкого кругозора студентов. А.А. Касьян полагает, и мы в целом разделяем его точку зрения, что образование фундаментально, если 1) в качестве предмета изучения выступает фундаментальная наука; 2) образование базируется на изучении профессионально-ориентированной науки; 3) процесс образования основан на идее интегративности научного знания; 4) процесс обучения сопряжен с научной работой студентов, а в обучении представлены история и методология соответствующих наук [16].

Важно отметить, что указанные выше и некоторые другие исследователи не считают компетентностный и фундаментальный подходы антагонистичными [16; 7], а речь, скорее, нужно вести о том, что фундаментальный и компетентностный подходы к образовательному процессу характеризуются общей целью (формирование личности и подготовка профессионала), но по-разному подходят к ее достижению. Несомненным плюсом компетентностного подхода является его практико-ориентированность, а достоинством фундаментального подхода является синтез научной и педагогической составляющих деятельности преподавателя и образовательных структур высшего учебного заведения.

Если обратиться к изучению концепций педагогического образования последних десятилетий, то прослеживается, что компетентностный подход в них представлен и реализуется в тандеме парадигмы компетентностно-деятельностного подхода. Так, в работах В.А. Гуружапова, Е.Н. Землянской, А.А. Марголиса, А.Г. Каспржака и др. [17; 18; 19, с. 60–77; 20; 21] деятельностный подход в подготовке педагогов на всех уровнях образования является необходимым условием подготовки. Принципы компетентностно-деятельностного подхода раскрываются, отталкиваясь от базовых идей субъектно-деятельностного подхода в психологии образования, сформулированные еще в 1920-е годы С.Л. Рубинштейном в виде принципа единства сознания и деятельности, осуществляемой человеком как субъектом: «Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самостоятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определить то, что он есть; направлением его деятельности можно определить и формировать его самого» [22]. То есть развитие профессионала происходит в деятельности. Однако признание того факта, что в деятельности личность проявляется и развивается, еще не есть деятельностный подход как таковой. Его использование предполагает специальную работу по формированию условий и обстоятельств деятельности обу-

чающегося, по переводу его на уровень субъекта инновационной профессиональной деятельности. При этом развивающий потенциал эта деятельность приобретает исключительно при условии рефлексивного способа осознания себя и своей деятельности субъектом [2, с. 17–21].

Таким образом, особенность магистерской подготовки в программах последних лет потребовала центрирования учебного процесса вуза на особый вид психолого-педагогического исследования, направленного не столько на получение студентом новых научных данных (академическое исследование), сколько на решение конкретной педагогической проблемы в классе, развитие профессиональных действий и самой профессиональной деятельности студента-педагога. Данный подход получил в педагогической науке название исследовательско-рефлексивного (рефлексивный подход — Н.Г. Алексеев [23]; А.К. Маркова [24], А.А. Реан [25]; проектно-исследовательский — И.Н. Семенов, Т.Г. Болдина и др.) [26]. Рефлексивно-исследовательский подход, таким образом, становится стратегией обучения в развивающемся обществе и нацелен на развитие способности у студентов к обнаружению, разработке и внедрению инноваций, в том числе проектных инициатив у выпускников. Отсюда очевидно следует, что профессионально-ориентированная практика и научно-исследовательская работа студента-магистранта (НИРС) содержательно связаны между собой: исследовательские проблемы возникают в профессионально-ориентированной практике, фундаментальные дисциплины и практикумы обеспечивают необходимую почву для их рассмотрения, а содержание и методы НИРС направлены на решение конкретных проблем, с которыми сталкиваются магистранты в своей практике и профессиональной деятельности [2, с. 139–173; 27].

Интеграция подходов, названных выше, может обеспечить существенный синергетический эффект подготовки педагога и обуславливает необходимость ряда компонентов и особенностей становящейся модели высшего специализированного образования.

Во-первых, важной особенностью педагогических программ становятся различные модели школьно-университетского партнерства, способствующие изменению регионального социокультурного пространства и крупномасштабного инвестирования в человеческие ресурсы. Коммуникация университетского сообщества, представителей работодателей различных уровней и сфер, научных организаций в таких партнерствах помогает согласовать механизмы ускоренного выхода студентов на рынок труда. Университет при этом становится центром развивающего начального образования территорий, в частности за счет реализуемых программ дополнительного образования, социальных акций, проектных разработок, в том числе и обучающихся. Например, итоговая аттестация по программе «Инновационная начальная школа» предусмотрена в формате защиты проектной диссертации. Последняя представляет собой отчет о разработке и реализации проекта — интеллектуального образовательного продукта, связанного с начальным образованием, — в реальном секторе образования, а также, собственно, сам разработанный продукт (образовательная программа или технология, программа или проект развития организации или образовательной системы, управленческая инициатива и т. п.). Такая диссертация ориентирована на применение теории к практике, базируется на выбранной среди альтернатив проектной идее, а поиск проектных идей должен опираться на научные работы (теоретические, прикладные, исследовательские),

существующий образовательный опыт (как современников, так и опыт прошлого, отечественный или зарубежный), исследования, включая прогнозные, выполненные и опубликованные признанными научно-исследовательскими и экспертными организациями (фундаментальный подход).

Кроме того, партнерство различных организаций в подготовке педагога способствует развитию формальных или неформальных учебно-профессиональных сообществ [28]. Фактически речь идет о развитии компонентов профессионального сознания студентов-педагогов в специально организованной лабораторно-учебной среде (практикум) и на практической «клинической» базе (в условиях реальных образовательных организаций), а механизмом их профессионального развития является рефлексия опыта профессиональных проб, происходящая в живом диалоге профессионалов-учителей, представляющих школы с различными педагогическими системами, студентов, преподавателей вуза и колледжа, ученых научных институтов. На этой основе в программе «Инновационная начальная школа» произведена дифференциация учебных и производственных практик, а именно введены такие практики, как ознакомительная в нескольких школах; технологическая; научно-педагогическая (в СПО или вузе); практика «Научный семинар»; стажировочная; научно-исследовательская и др. Помимо практик, предусматривается систематическое проведение конференций различного рода (научно-практических, по обмену опытом и др.), «лекций-вдвоем» на базе школ, мастер-классов, являющихся элементами дисциплины программы.

Во-вторых, важным компонентом программы является обеспечение дифференцированного входа в профессию для студентов с различным уровнем подготовки и различной мотивацией к обучению. Традиционно на магистерские программы подготовки педагога в области начального образования поступают три категории абитуриентов примерно в одинаковых пропорциях: выпускники бакалавриата с профилем «Начальное образование» (32%); лица, имеющие педагогическое образование, но без профиля «Начальное образование» (28%); лица без педагогического образования (40%) (в скобках — процент поступивших на программу «Инновационная начальная школа» в 2024 г.). Опыт работы в образовании имеют 63% зачисленных на программу, работают в настоящее время в области образования более 80%. Таким образом, абитуриентами программы сделан осознанный выбор получения образования и профессиональной карьеры, некоторые из них имеют личные схемы карьеропостроения. Очевидно, что образовательная работа с таким контингентом обучающихся должна строиться на основе целевой ориентации подготовки с учетом личного профессионального плана студента. Это требует разработки и использования системы разноуровневых заданий всех дисциплин, внедрение механизмов создания индивидуальных запросов обучающихся к содержанию, задачам и месту прохождения практик, организации факультативов и широкого спектра дисциплин по выбору. В обновленной программе специализированного высшего образования «Инновационная начальная школа» разработана технология построения траекторий обучения, ориентированных на трехуровневую систему трудовых действий обновленного профессионального стандарт «Педагог» [29; 30] с уровнями квалификации: Педагогическая деятельность по решению стандартных задач программам начального общего образования; Педагогическая деятельность по решению задач в профессиональной

деятельности в нестандартных условиях; Педагогическое проектирование программ начального общего образования. Одной из карьерных стратегий, доступных для выпускника программы, является трудоустройство и самореализация в качестве преподавателя вуза, преподавателя СПО, учителя-методиста в сфере начального образования (дисциплина «Компетентностная подготовка педагога развивающего начального образования в СПО и ВО»; научно-педагогическая практика и др.).

В-третьих. Ускоренная профессионализация обучающихся, а также срок один год для реализации программы обеспечиваются рядом технологических приемов ее проектирования. Так, программа имеет модульную структуру, то есть содержание обучения структурируется в автономные организационно-методические блоки — модули, содержание и объем которых можно варьировать в зависимости от дидактических целей, профильной и уровневой дифференциации обучающихся, потребностей обучающихся по выбору индивидуальной траектории движения по учебному курсу [2, с. 24–31]. Структура каждого модуля включает все необходимые средства организации профессиональной подготовки студентов (дисциплины общенаучной и профессиональной направленности; дисциплины по выбору — практикумы; НИРС, встроенные и концентрированные практики и др.), а также инструментарий текущего и промежуточного контроля в целом по модулю. Пример структуры модуля «Научно-организационные основы системы непрерывного школьного и дошкольного образования»: «Психология учебной деятельности младшего школьника», «Системно-деятельностный подход в программах начального образования», учебная практика (ознакомительная); практика НИР; экзамен по модулю. Пример структуры модуля «Научные школы в системе начального общего образования»: «Научные школы в психологии и педагогике»; «Развитие образовательных систем начального образования в России и мире»; практика «Научный семинар»; экзамен по модулю.

Использование рефлексивных механизмов в процессе подготовки позволяют каждому студенту спроектировать личный образовательный маршрут освоения программы и обеспечивает ее ускоренное освоение. Они заключаются в соотношении профессиональных действий с субъектным опытом самого студента, актуализируют процессы его самообразования и саморазвития. Заложенная в программу возможность соединения теории, практики и НИРС в едином педагогическом исследовании педагога-студента, направленном на решение конкретной педагогической проблемы в классе, способствует развитию его профессиональных действий и самой профессиональной деятельности. Обучающий, включаясь в клинические исследования, регулярные обсуждения получаемых результатов на специально организуемых научных семинарах и конференциях, обеспечивается обратной связью от учителей школ, преподавателей университета, своих одноклассников, что позволяет ему корректировать профессиональные или квази-профессиональные действия, отбирать оптимальные для себя и необходимые в данный момент в определенных условиях технологии. Таким образом, именно субъектное участие студента на всех этапах профессионально-ориентированной подготовки — при подготовке к практике, в процессе практики, при выборе тем исследований и дисциплин, форм аттестации и осваиваемого уровня профессиональных действий — обеспечивает оптимальный для каждого темп подготовки [32; 28; 33; 34, с. 209–219].

Таким образом, ведущим концептуальным подходом к проектированию программ специализированного высшего образования в свете новых задач реформирования образования является подход, основанный на интеграции компетентностно-деятельностного, фундаментального и рефлексивно-исследовательского подходов. Это в наибольшей степени обеспечивает формирование у обучающегося отношения к себе как субъекту профессиональной деятельности на основе самопознания, самоорганизации, способствует социально-профессиональному самоопределению студента и проектированию карьерных стратегий.

Программы специализированного высшего педагогического образования новой модели обладают рядом особенностей. Они являются наукоемкими образованиями, ориентированы на подготовку корпуса педагогов, способных осваивать новшества и обеспечивать развитие организаций общего образования в постоянно меняющихся условиях и новых социальных вызовах, оперативно и обоснованно реагировать на актуальные потребности образовательного пространства страны или региона, решать насущные и неожиданные образовательные проблемы. Поэтому ускоренная профессионализация обучающихся по таким программам, их открытость и гибкость — необходимые атрибуты программ. Это обеспечивается механизмом последовательного вхождения выпускников в сообщество специалистов, включения их в деятельность профессиональных групп (сообществ), в которых отрабатывается сложная система социальных взаимодействий (школьно-университетское партнерство), возможностью дифференцированного освоения программы в сочетании с приемами содействия студентам личных карьерных стратегий, модуляризацией содержания программ.

Дальнейшие исследования развития специализированного высшего образования должны быть продолжены в направлении развития университетской среды под новые вызовы страны; изучения возможностей и рисков ускоренной профессионализации и дифференцированного входа в педагогическую профессию; содержания и методов личностного развития педагогов в период обучения в вузе.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блинов, В.И., Виненко, В.Г., Сергеев, И.С. Методика преподавания в высшей школе. М.: Юрайт, 2023. 315 с.
2. Землянская, Е.Н. Инновационная начальная школа: подготовка магистров по педагогике в условиях сетевого взаимодействия: Монография. М.: МПГУ, 2015. 216.
3. Липин, Д.А. Болонская образовательная система в аспекте защиты суверенитета Российской Федерации // Государственная власть и местное самоуправление. 2022. № 8. С. 13–15.
4. Teacher' Standards: Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies. L.: Department for Education, 2011. 15 p.
5. Жукоцкая, А.В., Черненко, С.В. Компетентностный и знаниевый подходы в образовании: борьба или единство // Вестник МГПУ. 2017. № 3. С. 64–71.
6. Кулаков, Н.А. Реформа системы высшего образования в России: проблемы законодательного регулирования и стандартизации // Совершенствование законодательства NOVUS LEX. 2023. Т. 76, № 11. С. 129–139.

7. Яковлева, И.В., Косенко, Т.С. Компетентностный и знаниевый подходы: философско-образовательные проблемы понимания и применения // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10. № 1. С. 3474–3480.
8. Шадриков, В.Д. Качество педагогического образования: учеб. пособие. М.: Логос, 2012. 200 с.
9. Полонский, В.М. Научно-педагогическая информация: словарь-справочник. М.: Новая школа, 1995. 256 с.
10. Баранов, С.П. Сущность процесса обучения. М.: Просвещение, 1981. 143 с.
11. Ёлгина, Л.С. Фундаментализация образования в контексте устойчивого развития общества: сущность, концептуальные основания: автореф. дис. ... канд. философ. наук. Улан-Удэ, 2000. 22 с.
12. Ходусов, А.Н. Фундаментализация профессионального образования // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2017. № 3 (43).
13. Читалин, Н.А. Многоуровневая фундаментализация содержания профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2006. 39 с.
14. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика [Сборник] / Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев, Н. Непомнящая. М., 1993. С. 16–201.
15. Геворкян, Е. Фундаментализация университетского образования (опыт работы) / Е. Геворкян, Д. Трубецков, Д. Усанов // Высшее образование в России. 1998. № 2. С. 61–62.
16. Касьян, А.А. Принцип фундаментальности высшего образования // Нижегородское образование. 2013. № 2. С. 11–19.
17. Гуружапов, В.А. Проблемы теории учебной деятельности детей младшего школьного возраста. Монография. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 240 с.
18. Землянская, Е.Н., Ситниченко, М.Я. Модель углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов психолого-педагогического направления // Преподаватель XXI век. 2015. № 2. Часть 1. С. 107–138.
19. Инновации и традиции в педагогике начального образования: монография // под ред. Е.Н. Землянской, С.В. Яковлева. М.: МПГУ, 2021. 248 с.
20. Каспржак, А.Г., Калашников, С.П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 87–104.
21. Марголис, А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105–127.
22. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самостоятельности. К философским основам современной педагогики // Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997. С. 433–438.
23. Алексеев, Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. С. 85–102.
24. Маркова, А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
25. Реан, А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 1999. 416 с.

26. Семенов, И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. М., 1990. 136 с.
27. Землянская, Е.Н., Безбородова, М.А., Ситниченко, М. Педагогическая практика как условие нормализации психологического самочувствия личности студента // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. Вып. 1. С. 11–18.
28. Землянская, Е.Н., Безбородова, М.А. Моделирование практической подготовки студентов-педагогов в условиях школьно-университетского партнерства // Педагогика. Вопросы теории и практики. Т. 6. Вып. 1. С. 123–128.
29. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 11.05.2024).
30. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)”» (подготовлен Минтрудом России 31.01.2022). <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56809182> (дата обращения: 11.05.2024).
31. Землянская, Е.Н. Проектирование и реализация магистерских образовательных программ в области подготовки педагогических кадров на основе модульного подхода // Школа будущего. 2015. № 2. С. 12–19.
32. Сетевое взаимодействие вузов при реализации образовательных программ // Введение в профессию «Преподаватель вуза». Профессиональная среда высшей школы: учебник / А.А. Романов, Н.В. Яковенко, И.В. Комов [и др.]; под ред. Е.В. Ляпунцовой, Ю.М. Белозеровой. М.: КНОРУС, 2021. С. 140–147. (Магистратура и аспирантура).
33. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.
34. Оптимизация учебно-методического сопровождения реализации образовательных программ как условие повышения качества высшего образования: монография / кол. авторов; под ред. Е.В. Ляпунцовой, Ю.М. Белозеровой, И.И. Дроздовой. М.: РУСАЙНС, 2020. 366 с.

REFERENCES

1. Blinov, V.I., Vinenko, V.G., Sergeev, I.S. *Metodika prepodavaniya v vysshei shkole* [Teaching Methods in Higher Education]. Moscow, Yurait, 2023, 315 p. (in Russ.)
2. Zemlyanskaya, E.N. *Innovatsionnaya nachalnaya shkola: podgotovka magistrrov po pedagogike v usloviyakh setevogo vzaimodeistviya: Monografiya* [Innovative Primary School: Preparing Masters in Pedagogy in the Context of Network Interaction: Monograph]. Moscow, 2015, 216 p. (in Russ.)
3. Lipin, D.A. Bolonskaya obrazovatel'naya sistema v aspekte zashchity suvereniteta Rossiiskoi Federatsii [The Bologna educational system in the aspect of protecting the sovereignty of the Russian Federation], *Gosudarstvennaya vlast i mestnoe samoupravlenie* = State power and local self-government, 2022, No 8, pp. 13–15. (in Russ.)
4. *Teacher' Standards: Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies*. London, Department for Education, 2011. 15p.

5. Zhukotskaya A.V., Chernenkaya S.V. Kompetentnostnyi i znanievyi podkhody v obrazovanii: borba ili edinstvo [Competency-based and knowledge-based approaches in education: struggle or unity], *Vestnik MGPU* = Bulletin of Moscow City University, 2017, No 3. pp. 64–71. (in Russ.)
6. Kulakov, N.A. Reforma sistemy vysshego obrazovaniya v Rossii: problemy zakonodatel'nogo regulirovaniya i standartizatsii [Reform of the higher education system in Russia: problems of legislative regulation and standardization], *Sovershenstvovanie zakonodatelstva NOVUS LEX* = Improving the legislation NOVUS LEX, 2023, vol. 76, No. 11, pp. 129–139. (in Russ.)
7. Yakovleva, I.V., Kosenko, T.S. Kompetentnostnyi i znanievyi podkhody: filosofsko-obrazovatel'nye problemy ponimaniya i primeneniya [Competence-based and knowledge-based approaches: philosophical and educational problems of understanding and application], *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = Professional education in the modern world, 2020, vol. 10, No 1, pp. 3474–3480. (in Russ.)
8. Shadrikov, V.D. *Kachestvo pedagogicheskogo obrazovaniya: ucheb. posobie* [Quality of pedagogical education: a manual]. Moscow, Logos, 2012, 200 p.
9. Polonskii, V.M. *Nauchno-pedagogicheskaya informatsiya: slovar-spravochnik* [Scientific and pedagogical information: dictionary-reference book], Moscow, 1995, 256 p. (in Russ.)
10. Baranov, S.P. *Sushchnost protsessa obucheniya* [The essence of the learning process], Moscow, 1981, 143 p. (in Russ.)
11. Elgina, L.S. Fundamentalizatsiya obrazovaniya v kontekste ustoichivogo razvitiya obshchestva: sushchnost, kontseptualnye osnovaniya [Fundamentalization of education in the context of sustainable development of society: essence, conceptual foundations]: Extended Abstract of PhD dissertation. Ulan-Ude, 2000, 22 p. (in Russ.)
12. Khodusev, A.N. Fundamentalizatsiya professionalnogo obrazovaniya [Fundamentalization of vocational education], *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* = Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University, 2017, No. 3 (43). (in Russ.)
13. Chitalin, N.A. *Mnogourovnevaya fundamentalizatsiya soderzhaniya professionalnogo obrazovaniya* [Multilevel fundamentalization of the content of professional education]: Extended Abstract of ScD dissertation. Kazan, 2006, 39 p. (in Russ.)
14. Shchedrovitskii, G.P. Sistema pedagogicheskikh issledovaniy (metodologicheskii analiz) [System of pedagogical research (methodological analysis)]. In: *Pedagogika i logika* [Pedagogy and logic]. Moscow, 1993, pp. 16–201. (in Russ.)
15. Gevorkyan E. Fundamentalizatsiya universitetskogo obrazovaniya (opyt raboty) [Fundamentalization of University Education (Work Experience)], *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher education in Russia, 1998, No. 2, pp. 61–62. (in Russ.)
16. Kasyan, A.A. Printsip fundamentalnosti vysshego obrazovaniya [The principle of fundamentality of higher education], *Nizhegorodskoe obrazovanie* = Nizhny Novgorod education, 2013, No. 2, pp. 11–19. (in Russ.)
17. Guruzhapov, V.A. *Problemy teorii uchebnoi deyatel'nosti detei mladshego shkol'nogo vozrasta. Monografiya* [Problems of the theory of educational activity of children of primary school age. Monograph]. Moscow, 2017, 240 p. (in Russ.)
18. Zemlyanskaya, E.N., Sitnichenko, M.Ya. Model uglublennoi professionalno-orientirovannoi praktiki magistrantov psikhologo-pedagogicheskogo napravleniya [Model of in-depth professionally-oriented practice for master's students in the psychological and pedagogical field], *Prepodavatel XXI vek* = Teacher 21st century, 2015, No. 2, vol. 1, pp. 107–138. (in Russ.)

19. Innovatsii i traditsii v pedagogike nachalnogo obrazovaniya: monografiya [Innovations and traditions in primary education pedagogy: monograph], ed. by E.N. Zemlyanskaya, S.V. Yakovlev. Moscow, MSPU, 2021, 248 p. (in Russ.)
20. Kasprzhak, A.G., Kalashnikov, S.P. Prioritet obrazovatelnykh rezultatov kak instrument modernizatsii programm podgotovki uchitelei [Priority of educational outcomes as a tool for modernizing teacher training programs], *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological Science and Education, 2014, vol. 19, No 3, pp. 87–104. (in Russ.)
21. Margolis, A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professionalnykh obrazovatelnykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professionalnym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Requirements for the modernization of the main professional educational programs (MPEP) for the training of teaching staff in accordance with the professional standard of a teacher: proposals for the implementation of an activity-based approach in the training of teaching staff], *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological Science and Education, 2014, vol. 19, No. 3, pp. 105–127. (in Russ.)
22. Rubinshtein, S.L. Printsip tvorcheskoi samodeyatelnosti. K filosofskim osnovam sovremennoi pedagogiki [The principle of creative self-activity. Towards the philosophical foundations of modern pedagogy]. In: *Izbrannye filosofsko-psikhologicheskie trudy. Osnovy ontologii, logiki i psikhologii* [Selected philosophical and psychological works. Foundations of ontology, logic and psychology]. Moscow, 1997, pp. 433–438. (in Russ.)
23. Alekseev, N.G. Proektirovanie i refleksivnoe myshlenie [Design and reflective thinking], *Razvitie lichnosti* = Personal development, 2002, No. 2, pp. 85–102. (in Russ.)
24. Markova, A.K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism], Moscow, 1996, 308 p. (in Russ.)
25. Rean, A.A., Kolominsky, Ya.L. *Sotsialnaya pedagogicheskaya psikhologiya* [Social educational psychology], Sankt-Petersburg, 1999, 416 p. (in Russ.)
26. Semenov, I.N. *Problemy refleksivnoi psikhologii resheniya tvorcheskikh zadach* [Problems of reflexive psychology of creative problem solving]. Moscow, 1990, 136 p. (in Russ.)
27. Zemlyanskaya, E.N., Bezborodova, M.A., Sitnichenko, M.Ya. Pedagogicheskaya praktika kak uslovie normalizatsii psikhologicheskogo samochuvstviya lichnosti studenta [Pedagogical practice as a condition for normalizing the psychological well-being of a student's personality], *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* = Pedagogy. Theory & Practice, 2024, T. 9, Iss. 1, vol. 9 (in Russ.)
28. Zemlyanskaya, E.N., Bezborodova, M.A. Modelirovanie prakticheskoi podgotovki studentov-pedagogov v usloviyakh shkono-universitetskogo partnerstva [Modeling practical training of student teachers in the context of school-university partnership], *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* = Pedagogy. Theory & Practice, 2021, t. 6, vol. 6, issue 1, pp. 123–128. (in Russ.)
29. Priказ Mintruda Rossii ot 18.10.2013 N 544n (red. ot 05.08.2016) “Ob utverzhdenii professionalnogo standarta ‘Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost v sfere doskol'nogo, nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')’” [Order of the Ministry of Labor of Russia dated 18.10.2013 N 544n (as amended on 05.08.2016) “On approval of the professional standard ‘Teacher (teaching activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)’”], Registered with the Ministry of Justice of Russia 06.12.2013 No. 30550). (in Russ.)

30. *Proekt Prikaza Ministerstva truda i sotsialnoi zashchity RF “Ob utverzhdenii professionalnogo standarta ‘Pedagog (pedagogicheskaya deyatel’nost v sfere nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (uchitel)’”* [Draft Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation “On approval of the professional standard ‘Teacher (teaching activity in the field of primary general, basic general, secondary general education) (teacher)’”], prepared by the Ministry of Justice of Russia 31.01.2022). (in Russ.)
31. Zemlyanskaya E.N. *Proektirovanie i realizatsiya magistrskikh obrazovatelnykh programm v oblasti podgotovki pedagogicheskikh kadrov na osnove modul’nogo podkhoda* [Design and implementation of master’s degree educational programs in the field of training of teaching staff based on a modular approach], *Shkola budushchego* = School of the Future, 2015, No 2, pp. 12–19. (in Russ.)
32. *Setevoe vzaimodeistvie vuzov pri realizatsii obrazovatelnykh program, Vvedenie v professiyu “Prepodavatel vuzov”* [Network interaction of universities in the implementation of educational programs, Introduction to the profession “University teacher”]. In: *Professionalnaya sreda vysshei shkoly: uchebnik* [Professional environment of higher education: textbook], ed. by E.V. Lyapuntsova, Yu.M. Belozerova, Moscow, KNORUS, 2021, pp. 140–147 (Master’s and postgraduate studies). (in Russ.)
33. Mitina, L.M. *Psikhologiya professionalnogo razvitiya uchitelya Tekst.* [Psychology of professional development of teachers]. Moscow, Flinta, Moskovskii psikhologo-sotsialnyi institut, 1998, 200 p. (in Russ.)
34. *Optimizatsiya uchebno-metodicheskogo soprovozhdeniya realizatsii obrazovatelnykh programm kak uslovie povysheniya kachestva vysshego obrazovaniya: monografiya* [Optimization of educational and methodological support for the implementation of educational programs as a condition for improving the quality of higher education: monograph], ed. by E. V. Lyapuntsova, Yu. M. Belozerova, I. I. Drozdova, Moscow, RUSAINS, 2020, 366 p. (in Russ.)

Землянская Елена Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и практики начального образования, Московский педагогический государственный университет, enz_888@mail.ru

Elena N. Zemlyanskaya, ScD in Pedagogy, Professor, Head of the Theory and Practice of Primary Education Department, Moscow Pedagogical State University, enz_888@mail.ru

Статья поступила в редакцию 21.04.2024. Принята к публикации 28.06.2024

The paper was submitted 21.04.2024. Accepted for publication 28.06.2024