

Антропологическая дидактика и воспитание

ТОМ 6

№ 6

16+

2023 Г



Электронный научно-методический журнал «Антропологическая дидактика и воспитание» издаётся с 2018 г. (до 2020 г. выходил под названием «Искусство и образование: методология, теория, практика»).

Наш журнал нацелен на создание широкой дискуссионной площадки, обсуждающей насущные проблемы обновления содержания обучения и воспитания подрастающих поколений. Актуальность этой проблематики и неудовлетворённость используемыми способами ее решения звучат с трибун многочисленных научных конференций, отражены в СМИ, в заявлениях представителей экспертного сообщества и властных структур нашей страны.

Поскольку содержание обучения и воспитания является междисциплинарной проблемой, журнал приглашает к сотрудничеству педагогов и психологов, методологов и философов, методистов и представителей других областей знания, задействованных в процессах обучения и воспитания на всех образовательных уровнях.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК Министерства науки и высшего образования РФ.

Редакция журнала в своей деятельности руководствуется принципами научности, объективности, информационной поддержки наиболее значимых профильных исследований, соблюдения норм издательской этики.

Редакция оставляет за собой право отклонения статей, не соответствующих требованиям предоставления материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей.

Авторы несут полную ответственность за содержание статей и за сам факт их публикации. Редакция не несет ответственности перед авторами и/или третьими лицами и организациями за возможный ущерб, вызванный публикацией статьи.

Опубликованные материалы не могут быть полностью или частично воспроизведены, тиражированы и распространены без письменного разрешения редакции.

КОНТАКТЫ / CONTACT US

Учредитель: Дмитрий А. ПОТАПОВ
Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций 18.10.2021
Номер свидетельства ЭЛ № ФС 77 – 82058
Издательство: НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР «УНИВЕРСУМ»
ИП ПОТАПОВ ДМИТРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ
ОГРНИП 322774600144719 ИНН 332806803501
Почтовый адрес: 125167, г. Москва, Красноармейская ул., 9-101
Телефон: +7(906) 063-52-26
Веб-сайт: <https://science-book.ru>
Электронная почта: dimacreator@mail.ru

Founder: Dmitry A. POTAPOV
The Journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications 18.10.2021
Certificate number ЭЛ № ФС 77 – 82058
Publishing house: RESEARCH CENTER «UNIVERSUM»
IP POTAPOV DMITRY ALEXANDROVICH
OGRNIP 322774600144719 TIN 332806803501
Postal address: 125167, Moscow, Krasnoarmeyskaya St., 9-101
Telephones: +7(906) 063-52-26
Web-site: <https://science-book.ru>
E-mail: dimacreator@mail.ru



ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

НОВИЧКОВ Владимир Борисович, кандидат педагогических наук, доцент, автор более 100 научных и научно-методических публикаций. Отличник просвещения СССР, Отличник народного образования Грузинской ССР, Отличник народного образования МНР, Заслуженный учитель Российской Федерации. С 1964 года неразрывно связан с системой образования. Работал учителем, директором школы, на различных должностях в Министерстве просвещения СССР, ректором, проректором и заместителем директора по научной работе в ряде учебных и научно-исследовательских институтов, первым заместителем Министра образования РФ, Начальником Северного окружного управления Департамента образования г. Москвы.



Принимал активное участие в разработке и реализации нескольких крупных международных проектов с учёными США, Франции, Канады, Финляндии, Норвегии, Италии. Привлекался в качестве эксперта к разработке образовательных проектов Советом Европы.

NOVICHKOV Vladimir Borisovich, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Pedagogy Department, Institute “Higher School of Education”, Moscow Pedagogical State University. Overachiever of the Education of the USSR, Overachiever of the Public Education of the Georgian SSR, Overachiever of the Public Education of the MPR, Honored Teacher of the Russian Federation.

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



АФАНАСЬЕВ Владимир Васильевич, доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета.

AFANASYEV Vladimir Vasilievich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University.

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



ПОТАПОВ Дмитрий Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, специалист в области психологии творчества, креативности, музыкальной педагогики и психологии.

POTAPOV Dmitry Aleksandrovich, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, the expert in the field of psychology of creativity, musical pedagogics and psychology.



БОЗИЕВ Руслан Сахитович, доктор педагогических наук, профессор, главный редактор научно-теоретического журнала Российской академии образования «Педагогика».

BOZIEV Ruslan Sakhitovich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Editor-in-Chief of the Scientific and Theoretical Journal of the Russian Academy of Education "Pedagogy".



ВОРОВЩИКОВ Сергей Георгиевич, доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией экспериментальной психологии и педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

VOROVSHNIKOV Sergey Georgievich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, a Head of the Laboratory of Experimental Psychology and Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University.



ЕРОШИН Владимир Иванович, доктор экономических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении общего среднего образования.

EROSHIN Vladimir Ivanovich, Doctor of Sciences in Economics, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE; a member of the Department of General Secondary Education.



КАРАКОЗОВ Сергей Дмитриевич, доктор педагогических наук, профессор, директор Института математики и информатики Московского педагогического государственного университета.

KARAKOZOV Sergey Dmitrievich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Director of the Institute of Mathematics and Computer Science, Moscow Pedagogical State University.



КУРНЕШОВА Лариса Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики.

KURNESHOVA Larisa Evgenievna, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE. a member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy.



ЛУКАЦКИЙ Михаил Абрамович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики.

LUKATSKY Mikhail Abramovich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE, a member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy.



МЕСЬКОВ Валерий Сергеевич, доктор философских наук, профессор Московского педагогического государственного университета.

MESKOV Valery Sergeevich, Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Moscow Pedagogical State University.



НЕБОРСКИЙ Егор Валентинович, доктор педагогических наук, доцент, профессор Московского педагогического государственного университета.

NEBORSKY Yegor Valentinovich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Professor of Moscow Pedagogical State University.



ПОЛОНСКИЙ Валентин Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики.

POLONSKY Valentin Mikhailovich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE, a Member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy.



САВЕНКОВ Александр Ильич, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, Директор института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении профессионального образования.

SAVENKOV Alexander Ilyich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University. Corresponding Member of RAE, a member of the Vocational Education Department.



СЕМЁНОВ Алексей Львович, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН и РАО.

SEMENOV Alexey Lvovich, Doctor of Sciences in Physics and Mathematics, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences and RAE.



СЛОБОДЧИКОВ Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики.

SLOBODCHIKOV Viktor Ivanovich, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Corresponding Member of RAE, a member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy.



СОБКИН Владимир Самуилович, доктор психологических наук, профессор, Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ; Директор Центра социологии образования РАО, академик РАО.

SOBKIN Vladimir Samuilovich, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Institute of Psychology L.S. Vygotsky, Russian state university for the humanities; Director of the Center for Sociology of Education RAE, Academician of RAE.



ОГЛАВЛЕНИЕ

СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА

<i>Тарасов Сергей Валентинович, Кравцов Алексей Олегович</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ В СИСТЕМЕ РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	10
<i>Бодина Елена Андреевна, Телышева Наталья Николаевна</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	28
<i>Эверстова Валентина Николаевна, Птицына Татьяна Семеновна</i> РАЗРАБОТКА И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЕБ-САЙТА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	36

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

<i>Слободчиков Виктор Иванович</i> О НАЧАЛАХ, ИСТОЧНИКАХ И ОСНОВАНИЯХ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ РУССКОГО МИРА	46
<i>Чеботарева Ольга Владимировна</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРСониФИЦИРОВАННОГО И ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	56
<i>Соболевская Татьяна Викторовна, Ткач Елена Николаевна</i> ПОТЕНЦИАЛ ВАРИАТИВНОЙ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА В КОНТЕКСТЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	67
<i>Раева Мария Сериковна, Асадуллин Раиль Мирваевич</i> ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ШКОЛЫ	78
<i>Галкина Наталия Александровна, Шахматов Олег Дмитриевич</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДЕФЕКТОЛОГИЯ» В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	93



Терещенко Ольга Викторовна, Оганян Татьяна Борисовна
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МУНИЦИПАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ НЕКЛИНОВСКИЙ РАЙОН РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ 107

НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Калимуллина Ольга Анатольевна, Брагина Мария Константиновна
СМЫСЛОВЫЕ АКЦЕНТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СФЕРЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ 121

Булавенко Олег Анатольевич, Эмомзода Парвизи Давлат
ЯЗЫКОВЫЙ БАРЬЕР В КОНТЕКСТЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ 132

Пронина Наталья Дмитриевна
ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНТОНАЦИИ В АСПЕКТЕ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО 146

Чжан Бойя
ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА НА
НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ СКРИПАЧЕЙ В КИТАЕ 158

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Герасимова Ольга Ивановна, Криницына Ольга Павловна
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ,
ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С
ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ И ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 170

Снигирева Елена Анатольевна, Батухтина Елена Владимировна
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЦИФРОВОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИКИ 197

Чэнь Баолэй
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ИНТОНИРОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ
РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТЕХНИКИ САКСОФОНИСТА: К
ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЙ
РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМАТИКИ 209



CONTENTS LIST

MODERN DIDACTIC

- Sergey Valentinovich Tarasov, Alexey Olegovich Kravtsov**
PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE SYSTEM OF DEVELOPMENT OF
THE PERSONNEL POTENTIAL OF THE REGIONAL EDUCATION SYSTEM.... 10
- Elena Andreevna Bodina, Natalya Nikolaevna Telysheva**
ACTUAL PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION IN THE MODERN WORLD . 28
- Valentina Nikolaevna Everstova, Tatiana Semenovna Ptitsyna**
DEVELOPMENT AND EFFECTIVENESS OF THE EDUCATIONAL WEBSITE
IN TEACHING MATHEMATICS IN MAIN SCHOOL36

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

- Viktor Ivanovich Slobodchikov**
ABOUT THE BEGINNINGS, SOURCES AND FOUNDATIONS OF
TRADITIONAL VALUES OF THE RUSSIAN WORLD 46
- Olga Vladimirovna Chebotareva**
FORMATION OF PERSONALIZED AND INDIVIDUALIZED PROFESSIONAL
GROWTH OF A TEACHER IN THE CONDITIONS OF A GENERAL
EDUCATIONAL ORGANIZATION56
- Tatyana Viktorovna Sobolevskaya, Elena Nikolaevna Tkach**
POTENTIAL OF VARIATION INFORMATION AND EDUCATIONAL
ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF
OVERCOMING PSYCHOLOGICAL BARRIERS STUDENTS' EDUCATIONAL
AND PROFESSIONAL ACTIVITIES67
- Mariya Serikovna Rayeva, Rail Mirvayevich Asadullin**
EXPERIMENTAL WORK ON FORMING PROJECT COMPETENCE OF
SCHOOL TEACHERS78
- Natalia Aleksandrovna Galkina, Oleg Dmitrievich Shakhmatov**
FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS
STUDYING IN THE SPECIALTY "DEFECTOLOGY" IN HIGHER
EDUCATIONAL INSTITUTIONS93



Olga Viktorovna Tereshchenko, Tatiana Borisovna Ohanyan
THE FUNCTIONING OF AN INCLUSIVE ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MUNICIPALITY NEKLINOVSKY DISTRICT ROSTOV REGION 107

NEW EDUCATIONAL PRACTICES

Olga Anatolievna Kalimullina, Maria Konstantinovna Bragina
MEANINGFUL ACCENTS IN FORMING THE READINESS OF TEACHERS IN THE FIELD OF MUSICAL PERFORMANCE FOR PROFESSIONAL IMPROVEMENT 121

Oleg Anatolyevich Bulavenko, Parvizi Davlat Emomzoda
LANGUAGE BARRIER IN THE CONTEXT OF ACADEMIC ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS 132

Natalia Dmitrievna Pronina
VECTORS OF DEVELOPMENT MODEL OF TEACHING INTONATION IN THE ASPECT OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE 146

Zhang Boya
ABOUT THE ORGANIZATION OF A DIFFERENTIATED APPROACH AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING VIOLINISTS IN CHINA 158

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Olga Ivanovna Gerasimova, Olga Pavlovna Krinitsyna
FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS ENGAGED IN PROFESSIONAL ACTIVITIES WITH BILINGUAL CHILDREN AND CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS 170

Elena Anatolyevna Snigireva, Elena Vladimirovna Batukhtina
THE METHODOLOGICAL APPROACHES TO FORMING THE DIGITAL COMPETENCY OF FUTURE BACHELORS OF ECONOMICS 197

Chen Baolei
FORMATION OF A CULTURE OF INTONATION IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF A SAXOPHONIST'S INDIVIDUAL TECHNIQUE: ON THE ISSUE OF THE NEED FOR THEORETICAL AND METHODOLOGICAL DEVELOPMENT OF THE PROBLEM 209



ТАРАСОВ

СЕРГЕЙ ВАЛЕНТИНОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, ректор, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

e-mail: rector@herzen.spb.ru

КРАВЦОВ

АЛЕКСЕЙ ОЛЕГОВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра управления образованием и кадрового менеджмента, ФБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

e-mail: ak90@yandex.ru

SERGEY VALENTINOVICH

TARASOV

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of RAO, Rector of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

e-mail: rector@herzen.spb.ru

ALEXEY OLEGOVICH

KRAVTSOV

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Education Management and Personnel Management of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

e-mail: ak90@yandex.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ В СИСТЕМЕ РАЗВИТИЯ
КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНАЛЬНОЙ
СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Представленная статья посвящена рассмотрению роли педагогического вуза в развитии кадрового потенциала региональной системы образования. Авторы анализируют сложившуюся практику взаимодействия педагогического вуза и региональной системы образования в аспекте подготовки и переподготовки педагогических кадров и предлагают перспективные модели взаимодействия в этой сфере.

Ключевые слова: педагогический вуз, региональная система образования, развитие кадрового потенциала, модели взаимодействия.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЫПОЛНЕНО ЗА СЧЕТ ВНУТРЕННЕГО ГРАНТА РГПУ
ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА (ПРОЕКТ № 27ВГ)**

**PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE SYSTEM OF
DEVELOPMENT OF THE PERSONNEL POTENTIAL OF
THE REGIONAL EDUCATION SYSTEM**

The article is devoted to the role of a pedagogical university in the development of the personnel potential of the regional education system. The authors analyze the established practice of interaction between the pedagogical



university and the regional education system in the aspect of training and retraining of teaching staff and suggest promising models of interaction in this area.

Keywords: pedagogical university, regional education system, human resources development, interaction models.

THE STUDY WAS CARRIED OUT AT THE EXPENSE OF AN INTERNAL GRANT OF THE A. I. HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY (PROJECT NO. 27ING)

Введение

В современном мире образование является одним из ключевых институтов, обеспечивающих развитие социально-экономической сферы, так как «играет ведущую роль в развитии человеческого капитала Российской Федерации, обеспечивающего экономическое, социальное, культурное и политическое развитие страны» [2].

В условиях становление суверенной системы образования Российской Федерации, что является важнейшим приоритетом государственной образовательной политики, ключевыми векторами развития образования становятся:

- базирование его на ценностях отечественной духовной культуры и педагогики;
- реализация в рамках единого и целостного образовательного пространства; обеспечивающего получения качественных фундаментальных знаний на основе принципов гуманизации образования;
- ориентация на поддержку развития всех сфер жизни российского общества.

Достижение указанных целей во многом зависит от построения системы подготовки педагога на основе принципов социально ответственного образования, предусматривающих построение этой системы с широким использованием потенциала сетевого взаимодействия и социального партнерства.

Именно поэтому «обеспечение совместной деятельности педагогических вузов, и иных субъектов развития кадрового потенциала региональных систем образования, в процесс многоуровневой подготовки педагогических кадров является одним



из ключевых принципов Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» [8, с. 7].

Исходя из этого, мы определили в качестве цели настоящей статьи анализ состояния системы взаимодействия педагогических вузов и региональных системы образования.

Предлагаемое исследование направлено на решение следующих задач:

1) осуществление анализа сложившейся практики взаимодействия педагогических вузов и региональных системы образования с учетом специфики последних;

2) определение перспективных направлений и факторов, обеспечивающих эффективность такого взаимодействия, а, так же, препятствий, снижающих эту эффективность;

3) описание перспективных моделей взаимодействия с учетом специфики вузов и особенностей региональных систем образования.

Представляется, что предложенные в статье подходы и сформулированные выводы могут быть значимы с точки зрения определения перспектив как развития педагогических вузов и региональных систем образования, так и взаимного использования ресурсов педагогического университета и региональной системы образования с целью повышения качества непрерывного педагогического образования и развитие кадрового потенциала систем образования различного уровня.

Обзор литературы

Развитие системы образования Российской Федерации предусматривает в качестве важнейших направлений обеспечение суверенного характера этой системы, а также обеспечение открытости и доступности для всех субъектов образовательных отношений и усиление роли системы образования как драйвера социально-экономического развития как страны в целом, так и отдельных регионов.

Важнейшим фактором достижения указанных целей является дальнейшее повышение качества подготовки педагогических работников и управленческих кадров системы образования.



Решение задачи повышения качества подготовки педагогов требует широкого взаимодействия образовательных учреждений разного уровня, ориентированного на расширение образовательного их пространства и создающих предпосылки для деятельности образовательных учреждений на основе инновационной модели, предусматривающей расширение их функций и образовательных исследовательских возможностей и вклада в региональное развитие [9].

Интеграционные процессы в образовании определяют и необходимость поиска новых форм организации как региональной системы образования в целом, так и системы подготовки педагогических кадров как ее важнейшей составляющей.

В качестве одной из таких форм в современной теории и практике управления образованием рассматривается образовательный кластер, который определяется как системное объединение различных образовательных и иных организаций интегрирующий образовательные, интеллектуальные и управленческие ресурсы в единый организм [10].

В подтверждение указанного тезиса, обратимся к аналитическому докладу «Стратегии развития системы непрерывного педагогического образования в Российской Федерации до 2030 года», в котором разработана содержательная и функциональная модели образовательного кластера и ее практическая реализация [1, п. 9.3.], рассматривается как одна из важнейших задач совершенствования системы педагогического образования в Российской Федерации.

Нельзя не отметить, что и в зарубежных исследованиях сформировалось понимание эффективности взаимодействия образовательных организаций в рамках специально организованного кластера.

Так, К. Вебелл рассматривает кластер как важную структурную единицу систем образования различного уровня [19]. О кластерном взаимодействии как одном из действенных способов консолидации интеллектуальных ресурсов различных организаций для решения актуальных проблем развития педагогического образования пишет



К. Makhmudov [25], а К. А. Connor [19], А. Eberline и Е. Jones [20] обращают внимание на перспективность взаимодействия в рамках кластера как школ и университетов, так и различных высших учебных заведений.

Не менее важным для темы настоящей статьи является и мнение G. D. Cody, W. D. Compton, R. Roy, которые констатируют, что процесс развития взаимодействия университетов с различными организациями социально-экономической сферы является катализатором развития всех участников взаимодействия и продвижения технологического прогресса [22].

По мнению указанных выше исследователей, взаимодействие университетов и практических партнеров (в контексте нашего исследования – системы образования региона в целом) может принести участникам как академические, так и экономические выгоды, связанные с тем, что участники взаимодействия получают возможность не только получить доступ к актуальным и объективным данным о состоянии систем образования различного уровня, но и согласовать свое понимание проблемного поля и перспектив его развития.

Кроме того, наличие эффективной системы взаимодействия позволяет создать комплексные исследовательские коллективы, включающие как педагогов практиков, так и сотрудников региональных институтов развития образования, что не только повышает эффективность и репутацию подобных исследовательских групп, но и может способствовать появлению дополнительного источника финансирования исследований [15].

При этом описывается и ряд барьеров, препятствующих эффективности взаимодействия вузов с региональными системами образования.

К ним относят несогласованность целей и ожидаемых результатов взаимодействия педагогов-практиков и сотрудников вузов, что увеличивает временные затраты и усложняет управление проектной группой, а также отсутствие опыта эффективного межведомственного взаимодействия или построение



взаимодействия не на институциональной основе, а на личных контактах субъектов взаимодействия

Обращаясь к российской практике организации взаимодействия между педагогическими вузами и региональной системой образования, отметим, что эта тема представляется в достаточной степени разработанной.

Так, в работе С. А. Курносой [13] сетевое взаимодействие образовательных организаций разного уровня рассматривается в контексте перехода в эффективный режим деятельности школ с низкими образовательными результатами, а И. В. Рубанова и ее соавторы анализирует успешную практику взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования в логике реализации проекта «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата» [14].

Достаточно широко представлена в научной литературе практика взаимодействия педагогических вузов и систем образования различных регионов.

С. В. Кесаева анализирует практику взаимодействия с образовательными организациями Северо-Осетинского государственного педагогического института, А. А. Зобнина – Томского государственного университета, а М. М. Дудина и Ф. Т. Хаматнурова – сетевое взаимодействие педагогических вузов и региональных систем образования Уральского федерального округа [6; 7; 9].

Отдельного внимания заслуживает анализ практики реализации сетевого проекта «Университетско-школьный кластер» в Пермском крае, целью которого является развитие кадрового потенциала региональной системы образования и повышение профессиональной компетентности педагогов, представленный в исследовании Г. Е. Володиной [3].

Вместе с тем, некоторые исследователи более критично рассматривают состояния взаимодействия педагогических вузов и региональной системы образования.



Так, Е. В. Анкудинова отмечает, что «анализ инновационных процессов практически в любом регионе Российской Федерации позволяет сделать вывод о том, что педагогические вузы, как правило, не являются лидерами в области создания и внедрения инновационных продуктов в региональные системы образования и часто недостаточно оперативно реагируют на вызовы и дефициты, возникающие в системе образования. Это приводит к возникновению затруднений, не только во взаимодействии с иными образовательными организациями и образовательными системами различного уровня, но и в осуществлении инновационной деятельности по актуальным направлениям, как внутри вуза, так и в условиях внешнего взаимодействия» [1, с. 5]. Автор видит причины этой ситуации в том, что исследования, осуществляемые в педагогических вузах, слабо связаны с реальными потребностями образовательных систем различного уровня и образовательных организаций, проводятся в рамках грантовой деятельности и не всегда могут быть успешно внедрены в образовательный процесс.

Таким образом, представляется, что существует актуальная научная проблема выявления реального состояния взаимодействия педагогических вузов и региональных систем образования.

Материалы и методы

Эмпирической базой исследования явился анализ научных публикаций, посвященных исследованию развития образовательных систем различного уровня, а так же практике их взаимодействия с различными педагогическими вузами, а также материалы сайтов педагогических вузов, отражающие различные аспекты их взаимодействия с региональными образовательными системами, сайты исполнительных органов государственной власти различных регионов, в ведении которых находятся вопросы образования, и региональных институтов развития образования.

С целью выявления состояния взаимодействия педагогических вузов и региональной системы образования в области подготовки педагогических кадров авторами было проведено исследование, осуществлявшееся посредством анкетирования, включавшем 30



вопросов, охватывающих различные аспекты взаимодействия педагогических вузов и систем образования различного уровня.

В анкетировании приняли участие представители 47 региональных образовательных систем и 27 педагогических вузов, после суммирования дублирующих ответов анализу подверглись ответы 25 представителей регионов и 39 представителей педагогических вузов.

В рамках настоящего исследования приведены результаты, отражающие различные аспекты взаимодействия педагогических вузов и региональных систем образования, связанные с развитием кадрового потенциала последних.

Результаты исследования

Анализ указанных выше источников позволил выявить следующие направления и значимые аспекты взаимодействия педагогических вузов и региональных систем образования

Важно отметить, что по результатам ответов представителей вузов чаще всего именно педагогический вуз выступает инициатором взаимодействия (64,1%), как с региональными системами образования, так и с отдельными образовательными организациями (45,8%), при этом региональный орган управления образованием в 41% является инициатором взаимодействия и в 30,8% – координатором взаимодействия.

По мнению региональных органов управления образованием: они и вузы в одинаковом количестве случаев выступают инициаторами взаимодействия (36% регион и 32% вуз), в 48% случаев вуз взаимодействует с отдельными образовательными учреждениями, а в 76% случаев именно региональный орган управления образованием выступает в качестве координатора взаимодействия.

Анализ системы взаимодействия вузов и региональных систем образования показывает, что только у одного вуза и одного региона отсутствует система базовых школ. Однако и такая форма, как образовательный округ, имеется только у 10% вузов и 24% регионов.



Таким образом, наиболее распространенной практикой (80% – регион и 89,7% – вуз) является заключение договоров с отдельными образовательными учреждениями.

Также активно представители педагогических вузов участвуют в проведении конкурсов педагогического мастерства. При этом наиболее часто – 92% регион и 94,9%-вуз – в качестве членов жюри; 36% и 33,3% – в качестве наставников, и только 2,6% вузов являются организаторами подобных конкурсов.

Анализируя взаимодействие в области подготовки педагогических кадров, отметим, что в 56% регионов и 23% вузов формируются планы целевой подготовки. В большинстве же случаев – 60% регионы и 79,5% вузы – заключаются только отдельные договоры целевой подготовки, а в 3 вузах и одном регионе такая практика отсутствует.

Менее благополучно обстоит дело с формированием и подготовкой управленческого кадрового резерва региональной системы образования. Лишь 28,2% вузов и 24% регионов реализуют специальные программы.

32% регионов и 35,9% представителей вузов привлекаются в качестве экспертов, а 20% регионов и 15,4% вузов вообще не принимают участие в данной деятельности.

При этом 94,9% вузов и 80% регионов предлагают программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки управленческих кадров, такая практика отсутствует в трех регионах, и двух вузах.

Представители всех вузов и регионов отметили наличие программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки для педагогов.

При этом 87,2% регионов и 84% вузов отметили наличие преемственной системы подготовки педагогических кадров, которая включает в себя: наличие психолого-педагогических классов (в 87,2% регионов и 84% вузов), профориентационную деятельность (в 79,6% регионов и 64% вузов), направленную на привлечение к педагогической деятельности. На отсутствие такой системы указали лишь два вуза.



Роль вузов в этой деятельности распределяется следующим образом: по мнению 80% регионов и 61,5% вузов – вузы участвуют в разработке образовательных программ и учебных курсов; 76% регионов и 74,4% вузов указывают, что они вовлечены в эти программы. На отсутствие такой практики указали лишь три вуза.

Достаточно активно участвуют вузы в деятельности по выявлению профессиональных дефицитов педагогов: в 60% регионов участвуют в совместных исследованиях, в 61,5% – привлекаются в качестве экспертов, и лишь в 16% вузов и 12,8% регионов эта практика отсутствует.

Участие представителей образовательных учреждений региональных органов управления образованием в подготовке педагогов в вузе является одним из наиболее успешных аспектов взаимодействия. Так, в 79,5% вузов представители региональных систем образования являются преподавателями, в 89,7% – участвуют в организации практики студентов, в 94,9% – участвуют в деятельности государственных экзаменационных комиссиях.

Данные регионов показывают 52% участия в качестве преподавателей, 84% – в организации практик и 76% – в организации итоговой аттестации. Подобная практика отсутствует в 2-х регионах и одном вузе.

Кроме того, 97,4% вузов и 64% регионов привлекают работников образовательных организаций общего и среднего профессионального образования к участию в государственной итоговой аттестации; 94,9% и 88% соответственно – к руководству педагогической практикой студентов. В 60% регионов и 94,9% вузов осуществляется совместная реализация программ подготовки студентов. В 60% регионов и 82,1% вузов представители системы образования преподают учебные дисциплины.

Достаточно серьезно отличается оценка регионами и вузами эффективности взаимодействия. Так представители регионов в 52% случаев отметили, что взаимодействие является эффективным, при этом 60% считают, указанное взаимодействие позволяет решить отдельные проблемы региональной системы образования. И лишь 2 региона отметили, что взаимодействие является неэффективным.



Вузы же оценивают эффективность взаимодействия значительно ниже. Так только 38,5% считают, что оно является эффективным, 51,3% – позволяет решить отдельные проблемы региональной системы, 15% – указывают на незначительное влияние, а два вуза – отмечают отсутствие такого взаимодействия.

Обсуждение и заключение

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что в большинстве регионов сложилась система взаимодействия педагогических вузов и региональных систем образования по развитию кадрового потенциала последних.

Вместе с тем определенные расхождения в оценке целого ряда аспектов взаимодействия свидетельствует о перспективности подходов к организации сотрудничества в логике теории «разделенной активности» А. Эдвардс [22], которая рассматривает в качестве одного из ведущих принципов «способность участников взаимодействия согласовывать свои смыслы и действия со смыслами и действиями других, что позволит выявлять и интерпретировать не только ожидания каждой из сторон от взаимодействия, но и возникающие в ходе него проблемы и организовывать эффективное их разрешение» [22, с. 169].

Кроме того, анализ результатов исследования позволяет выявить следующие перспективные модели организации деятельности университетов, обеспечивающие возможность для педагогических вузов не только в полной мере реализовать свою «третью миссию», но и стать драйверами развития региональных систем образования:

1. **«Университет-исследователь»** – указанная модель рассматривает становление университета как одного из лидеров системы образования, имеющего в качестве актуальной миссию научно-образовательного превосходства на федеральном уровне. Реализуя такую модель, педагогический университет становится ключевым участником развития региональной образовательной системы, которая может быть построена в логике «университетского образовательного округа».



2. **«Университет-системный интегратор»** – модель, в контексте которой ведущей миссией университета является разработка и внедрение передовых научных решений для развития региональной системы образования с ориентацией на создание образовательных практик, имеющих существенное значение не только на региональном, но и федеральном уровне, позволяющих региональной системе стать подлинной лабораторией педагогических инноваций.

3. **«Университет-региональный интегратор»** – эта модель характерна для педагогического университета, деятельность которого ориентирована, главным образом, на удовлетворение потребностей региональной системы образования в осуществлении прикладных исследований, направленных на устранение имеющихся в системе дефицитов и активном участии в ее развитии.

4. **«Университет-кадровый конструктор»** – в рамках этой модели миссией педагогического вуза является, в первую очередь, подготовка и профессиональное развитие востребованных в регионе педагогических и управленческих кадров для системы образования, а задачи производства образовательных инноваций и развития региональной системы образования, если и реализуются, то в качестве факультативных.

Следует отметить, что разные практики взаимодействия вузов с региональными образовательными системами порождены различными стратегиями их построения, отражающих особенности конкретных ВУЗов и региональных систем образования.

Поэтому, по нашему мнению, указанные модели создают условия для конструирования веера стратегических траекторий развития педагогического университета, позволяющих последним не только сформировать эффективную стратегию своего развития, но и согласовать ее со спецификой потребностей региональной системы образования, способствуя повышению ее конкурентоспособности.

В основу проектирования механизмов взаимодействия педагогического вуза с региональной системой образования могут быть положены следующие перспективные направления такого взаимодействия:



– обеспечение взаимного трансфера инноваций, разработанных как в педагогических вузах, так и в образовательных организациях и региональных институтах развития образования в процессе формального и неформального научно-педагогического и научно-методического взаимодействия;

– организация совместной исследовательской деятельности в рамках различных грантов, предусматривающей в том числе и совместное использование ресурсов и оборудования в рамках сетевого взаимодействия;

– создание совместных исследовательских групп и стратегических комитетов, деятельность которых будет направлена на решение конкретных проблем развития системы образования региона.

Представляется, что развитие взаимодействия на основе предложенных форматов будет способствовать ускорению инновационных циклов в системе образования от разработки до внедрения в реальную практику; получению объективной информации о состоянии региональных систем и имеющихся дефицитах и проблемах с целью разработки релевантных стратегий развития; устранения рисков, связанных с рассогласованием научно-исследовательской и научно-методической деятельности педагогических вузов и запросов образовательных организаций; повышению эффективности совместной деятельности вузов и образовательных организаций по концептуализации практического педагогического опыта и расширению научно-исследовательской и экспериментальной базы педагогического вуза [18].

Подводя итоги, отметим, что проектирование системы взаимодействия педагогического университета и региональной системы образования может быть эффективным только в случае его выстраивания в логике интеграционного подхода, который предусматривает не только формирование согласованного ценностно-смыслового вуза самопредела и системы образования в процессе проектирования, но и четкое понимание взаимных



ресурсных возможностей и дефицитов, обеспечивающих двудоминантный характер этого взаимодействия.

Представляется, что возможно определить следующие условия успешности партнёрства педагогического вуза и региональной системы образования:

– обеспечение равноправного партнерства на основе взаимного трансфера знаний и технологий на основе признания паритетной ценности как научно-педагогического знания, носителем, которого является педагогический вуз и практического опыта нарабатываемого в региональной системе образования;

– становление в процессе взаимодействия конвенционального ценностно-смыслового и целевого пространства, на основе интеграции ценностных и целевых ориентаций всех субъектов взаимодействия;

– формирование единой стратегии взаимодействия, ориентированной на интересы субъектов взаимодействия [24; 26].

– соблюдение принципа органичности, то есть опору при создании реализации взаимодействия на сложившиеся в предыдущие периоды связи и формирование новых, отвечающих перспективным направлением взаимодействия связей, обеспечивающих продуктивность взаимодействия педагогического вуза и региональной системы образования» [25].

Представляется, что построение системы взаимодействия педагогического вуза и региональной системы образования на основе предложенных подходов и соблюдении рассмотренных выше условий позволит не только повысить конкурентоспособность всех субъектов взаимодействия, но и обеспечит становление педагогического вуза, как ядра образовательного кластера, являющегося действенным актором, как развития кадрового потенциала региональной системы образования, так и этой системы в целом, внося тем самым вклад в становление суверенной системы образования Российской Федерации.



Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 27ВГ)

The study was carried out at the expense of an internal grant of the A. I. Herzen State Pedagogical University (project No. 27InG)

ЛИТЕРАТУРА

1. Аналитический доклад к «Стратегии развития системы непрерывного педагогического образования в Российской Федерации до 2030 года». – М., 2020. – 59 с.
2. Анкудинова Е. В. Специфика взаимодействия педагогических университетов и институтов развития образования // Амурский научный вестник. – 2021. – № 3. – С. 4-9.
3. Володина Г. Е. Университетско-школьный кластер – среда развития профессиональных компетенций учителя / Г. Е. Володина, А. В. Оболонская, Т. А. Ратт // Вопросы образования. – 2014. – № 1. – С. 46-63.
4. Волох О. В. Региональный профессионально-педагогический кластер: возможности сетевого взаимодействия / О. В. Волох, Н. В. Чекалева // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 9. – С. 30-35.
5. Галанцева Е. А. Основные принципы взаимодействия «школа-вуз» // Молодой ученый. – 2022. – № 21 (416). – С. 411-413.
6. Дудина М. М. Развитие одаренности учащейся молодежи: сетевое взаимодействие организаций общего и высшего профессионального образования / М. М. Дудина, Ф. Т. Хаматнуров // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2 (22). – С. 9-13.
7. Зобнина А. А. Сетевое взаимодействие образовательных организаций: изменение содержания и задач совместной деятельности в контексте новой образовательной политики // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – Т. 26. – Вып. 4. – С. 118-123.
8. Игнатьев В. П. Три функции взаимодействия вуза и школы [Электронный ресурс] / В. П. Игнатьев, А. А. Дарамаева // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30578> (дата обращения: 22.09.2023).
9. Кесаева С. В. Педагогические условия организации сетевого взаимодействия образовательных организаций высшего и общего образования // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 3 (76). – С. 231-232.
10. Кластеризация в современном образовании: методология и практика / Н. М. Большаков, В. В. Жиделева, Л. А. Гурьева, Е. А. Рауш; науч. рук. д-р экон. наук, проф., акад. РАЕН Н. М. Большаков. – СПб.: СПбГЛТУ, 2016. – 200 с.
11. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 г. № 1688-р.
12. Корецкий Г. А. Предпосылки интеграции в образовательный кластер [Электронный ресурс] / Г. А. Корецкий, Д. Ю. Лапыгин // ВлГУ: электронный журнал. – 2006. – № 4. – URL: <http://journal.vlsu.ru/index.php?id=58> (дата обращения: 02.10.2023).



13. Курносова С. А. Сетевое взаимодействие в решении задач повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в сложных социальных условиях / С. А. Курносова, Н. Н. Шевелева, Э. Р. Баграмян // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2017. – № 3. – С. 11-19.
14. Рубанова И. В. Из опыта организации сетевого взаимодействия вузов / И. В. Рубанова, Л. А. Богданова, О. Ю. Овченкова // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – Т. 26. – Вып. 1. – С. 93-105.
15. Рюкер-Шеффер П. Не только образование: роль исследовательских университетов в инновационных экосистемах / П. Рюкер-Шеффер, Б. Фишер, С. Кьероз // ФОРСАЙТ. – 2018. – Т. 12. – № 2. – С. 50-61.
16. Соломин В. П. Педагогические кадры: новый образ, новое образование / В. П. Соломин, С. А. Гончаров // Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 1. – С. 26-38.
17. Строшков В. П. Особенности взаимодействия с институтами развития при управлении инновационными проектами: учебное пособие. – Екатеринбург: Урал. ун-т, 2015. – 132 с.
18. Bebell K. et al. Model for Improving the Framework of Multicultural Pedagogy in Russia and Germany // Mediterranean Journal of Social Sciences. – 2015. № 6(4): 176-183. doi: 10.5901/mjss.2015.v6n4s1p176.
19. Connor K. A., et al. A Super Department Model for Multi-University // Collaboration Paper presented at 2021 ASEE Virtual Annual Conference Content Access, Virtual Conference, 2021. – URL: <https://strategy.asee.org/36618> (accessed: 19.09.2021). doi: 10.18260/1-2-36618 11.
20. Dieter G. E. University Cooperation with Industry // Science. – 1973. – Vol. 182, No. 4111 (Nov. 2). – P. 434. – URL: <http://www.jstor.org/stable/1737307>.
21. Eberline A., Jones E. Authentic Partnerships in School–University Collaborations // Journal of Physical Education, Recreation & Dance. – 2020. № 91(8): 3-4. doi: 10.1080/07303084.2020.1800338.
22. Edwards A. (2010). Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise // Springer Science & Business Media. Vol. 3.
23. Guerrero G., Fernández Ugalde R. Teachers as researchers: reflecting on the challenges of Research-Practice Partnerships between school and university in Chile. London Review of Education. 2020. – № 18: 423-438. doi: 10.14324/LRE.18.3.07.
24. Khodjamkulov U. Cluster as innovative approach to pedagogical education. Mental Enlightenment Scientific Methodological Journal. – 2021. № 02: 36-54. doi: 10.51348/tziuj2021S24.
25. Makhmudov K. Innovative cluster of pedagogical education. Common goals and specific interests // Academic research in educational sciences. – 2020. № 2: 182-187. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovative-cluster-of-pedagogical-education-common-goals-and-specific-interests> (accessed: 18.12.2023).
26. Stronach I., McNamara O. Working together: the long spoons and short straws of collaboration. In: O. McNamara (Ed.) Becoming an evidence-based practitioner: a framework for teacher-researchers. – London, RoutledgeFalmer, 2002. – P. 155-170.



REFERENCES

1. Analiticheskiy doklad k «Strategii razvitija sistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija v Rossijskoj Federacii do 2030 goda». M., 2020. 59 p.
2. Ankudinova E. V. Specifika vzaimodejstvija pedagogicheskikh universitetov i institutov razvitija obrazovanija // Amurskiy nauchnyj vestnik. 2021. # 3. S. 4-9.
3. Volodina G. E. Universitetsko-shkol'nyj klaster sreda razvitija professional'nyh kompetencij uchitelja / G. E. Volodina, A. V. Obolonskaja, T. A. Ratt // Voprosy obrazovanija. 2014. # 1. Pp. 46-63.
4. Voloh O. V. Regional'nyj professional'no-pedagogicheskij klaster: vozmozhnosti setevogo vzaimodejstvija / O. V. Voloh, N. V. Chekaleva // Vyshee obrazovanie segodnja. 2015. # 9. Pp. 30-35.
5. Galanceva E. A. Osnovnye principy vzaimodejstvija «shkola-vuz» // Molodoj uchenyj. 2022. # 21 (416). Pp. 411-413.
6. Dudina M. M. Razvitie odarenosti uchashhejsja molodezhi: setevoe vzaimodejstvie organizacij obshhego i vysshego professional'nogo obrazovanija / M. M. Dudina, F. T. Hamaturov // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2015. # 2 (22). Pp. 9-13.
7. Zobnina A. A. Setevoe vzaimodejstvie obrazovatel'nyh organizacij: izmenenie sodержaniya i zadach sovmestnoj dejatel'nosti v kontekste novoj obrazovatel'noj politiki // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija Filosofija. Psihologija. Pedagogika. 2016. T. 26. Vyp. 4. Pp. 118-123.
8. Ignat'ev V. P. Tri funkcii vzaimodejstvija vuza i shkoly / V. P. Ignat'ev, A. A. Daramaeva // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2021. # 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30578> (accessed:: 22.09.2023).
9. Kesaeva S. V. Pedagogicheskie uslovija organizacii setevogo vzaimodejstvija obrazovatel'nyh organizacij vysshego i obshhego obrazovanija // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2019. # 3 (76). Pp. 231-232.
10. Klasterizacija v sovremennom obrazovanii: metodologija i praktika / N. M. Bol'shakov, V. V. Zhideleva, L. A. Gur'eva, E.A. Raush; nauch. ruk. d-r jekon. nauk, prof., akad. RAEN N. M. Bol'shakov. SPb.: SPbGLTU, 2016. 200 p.
11. Konceptcija podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlja sistemy obrazovanija na period do 2030 goda, utverzhdennaja Rasporjazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24.06.2022 g. # 1688-r.
12. Koreckij G. A. Predposylki integracii v obrazovatel'nyj klaster / G. A. Koreckij, D. Ju. Lapygin // VIGU: jelektronnyj zhurnal. 2006. # 4. URL: <http://journal.vlsu.ru/index.php?id=58> (data obrashhenija: 02.10.2023).
13. Kurnosova S. A. Setevoe vzaimodejstvie v reshenii zadach povyshenija kachestva obrazovanija v shkolah s nizkimi rezul'tatami obuchenija i shkolah, funkcionirujushhih v slozhnyh social'nyh uslovijah / S. A. Kurnosova, N. N. Sheveleva, Je. R. Bagramjan // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2017. # 3. Pp. 11-19.
14. Rubanova I. V. Iz opyta organizacii setevogo vzaimodejstvija vuzov / I. V. Rubanova, L. A. Bogdanova, O. Ju. Ovchenkova // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija Filosofija. Psihologija. Pedagogika. 2016. T. 26. Vyp. 1. Pp. 93-105.



15. Rjuker-Sheffer P. Ne tol'ko obrazovanie: rol' issledovatel'skikh universitetov v innovacionnyh jekosistemah / P. Rjuker-Sheffer, B. Fisher, S. K'eroz // FORSAJT. 2018. T. 12. # 2. Pp. 50-61.
16. Solomin V. P. Pedagogicheskie kadry: novyj obraz, novoe obrazovanie / V. P. Solomin, S. A. Goncharov // Vestnik Gercenovskogo universiteta. 2013. # 1. Pp. 26-38.
17. Stroshkov V. P. Osobennosti vzaimodejstviya s institutami razvitija pri upravlenii innovacionnymi proektami: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Ural. un-t, 2015. 132 p.
18. Bebell K. et al. Model for Improving the Framework of Multicultural Pedagogy in Russia and Germany // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. # 6(4): 176-183. doi: 10.5901/mjss.2015.v6n4s1p176.
19. Connor K. A., et al. A Super Department Model for Multi-University // Collaboration Paper presented at 2021 ASEE Virtual Annual Conference Content Access, Virtual Conference, 2021. URL: <https://strategy.asee.org/36618> (accessed: 19.09.2021). doi: 10.18260/1-2-36618 11.
20. Dieter G. E. University Cooperation with Industry // Science. 1973. Vol. 182, No. 4111 (Nov. 2). P. 434. URL: <http://www.jstor.org/stable/1737307>.
21. Eberline A., Jones E. Authentic Partnerships in School-University Collaborations // Journal of Physical Education, Recreation & Dance. 2020. # 91(8): 3-4. doi: 10.1080/07303084.2020.1800338.
22. Edwards A. (2010). Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise // Springer Science & Business Media. Vol. 3.
23. Guerrero G., Fernández Ugalde R. Teachers as researchers: reflecting on the challenges of Research-Practice Partnerships between school and university in Chile. London Review of Education. 2020. # 18: 423-438. doi: 10.14324/LRE.18.3.07.
24. Khodjamkulov U. Cluster as innovative approach to pedagogical education. Mental Enlightenment Scientific Methodological Journal. 2021. # 02: 36-54. doi: 10.51348/tziuj2021S24.
25. Makhmudov K. Innovative cluster of pedagogical education. Common goals and specific interests // Academic research in educational sciences. 2020. # 2: 182-187. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovative-cluster-of-pedagogical-education-common-goals-and-specific-interests> (accessed: 18.12.2023).
26. Stronach I., McNamara O. Working together: the long spoons and short straws of collaboration. In: O. McNamara (Ed.) Becoming an evidence-based practitioner: a framework for teacher-researchers. London, RoutledgeFalmer, 2002. P. 155-170.



БОДИНА

ЕЛЕНА АНДРЕЕВНА

доктор педагогических наук, профессор
департамента музыкального искусства
института культуры и искусств,
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»
e-mail: bodinae@mail.ru

ТЕЛЫШЕВА

НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент
дирекции образовательных программ,
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»
e-mail: nnteln@gmail.com

ELENA ANDREEVNA

BODINA

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of music art Department of
Institute of Culture and Arts,
Moscow City Pedagogical University

e-mail: bodinae@mail.ru

NATALYA NIKOLAEVNA

TELYSHEVA

candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of Directorate
of educational programs,
Moscow City Pedagogical University
e-mail: nnteln@gmail.com

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

Статья посвящена актуальным проблемам современной общественной жизни и школы, определяющим основные направления развития высшего образования. Рассмотрены проблемы универсализации и фасилитации образования, роль педагогического образования как носителя универсальных смыслов, имеющих общенаучное значение и др. Сделан вывод о значении самообучения, необходимости возрождения традиционных основ и масштабной гуманитаризация высшего образования.

Ключевые слова: образование, проблемы, модернизация, личность, индивидуализация, самообучение.

**ACTUAL PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION
IN THE MODERN WORLD**

The article is devoted to the actual problems of modern public life and school, which determine the main directions of higher education development. The problems of universalization and facilitation of education, the role of pedagogical education as a carrier of universal meanings of general scientific significance, etc. are considered. The conclusion is made about the importance of self-study, the need to revive traditional foundations and large-scale humanitarization of higher education.

Keywords: education, problems, modernization, personality, individualization, self-learning.



Современная ситуация в образовании в большинстве стран мира проблематична. Это в полной мере относится к системе высшего образования. Педагоги отмечают объективное снижение его уровня. Цель настоящей статьи – описать проблемы и возможные направления модернизации высшего образования, в частности, педагогического.

Несмотря на фиксацию 4-й промышленной революции и 6-го технологического уклада, которые явно свидетельствуют о развитии общественного производства и общественной жизни в целом, ученые все чаще задают вопрос: не находимся ли мы на пороге 6-го вымирания? Пока что это вопрос риторический, однако, неизвестно, каким он станет завтра. Попробуем обозначить актуальную проблематику в контексте развития высшего образования и наметить некоторые направления возможного решения проблем.

И начнем с человека, а именно – его личности. Сегодня свобода личности слабо соотносится со свободой других членов общества. Свободу личности мы понимаем, опираясь на п. 4 «Декларации прав человека и гражданина» времен Великой Французской революции: «Свобода – это возможность делать все, что не наносит вред другому человеку». Думается, что это определение и сегодня справедливо, поскольку в условиях «предельного произвола» (именно так определяют ученые тип современной культуры) люди часто забывают о соотношении себя и своих поступков с жизнью «других», нарушают их личные пространства, не соблюдают правила равноправного взаимодействия и т.д.

Распад общества на группы с различной дифференциацией (материальное положение, образовательный ценз, профессиональная принадлежность, сексуальная ориентация и др.) привел к изменению социальных ролей, трансформации системы образования, деформации условий семейного воспитания (ЛГБТ, частое проявление у детей синдрома дефицита внимания и гиперактивности, равнодушия к традиционным национальным и семейным ценностям и пр.). Все эти явления обостряются в процессе активной миграции, которая уже приближается к «переселению народов».



Негативное влияние на систему образования оказало принижение значения и сокращение времени на гуманитарное образование. Действительно, оно не дает материальной выгоды, четкой профессиональной ориентации, не имеет прямого выхода на социально-экономические условия жизни и положение в социуме. Однако гуманитарные дисциплины становятся основой личностного развития, осознанной выработки у человека собственных морально-этических принципов, активной жизненной позиции.

В связи с этим отметим характерный переход к полигамным профессиям, требующим от человека непрерывного обучения в течение всей жизни. Не случайно современная педагогика выдвигает в качестве основных две задачи: умение быстро и без особых потерь ориентироваться в новых условиях, а также умение находить продуктивный выход из любой проблемной ситуации. Реализация этих универсальных по своей природе задач требует формирования у обучающихся новых способностей. Назовем их.

1) Готовность к изменениям и принятие их как объективных и неизбежных.

2) Динамичность личностного проявления, в том числе, образовательная активность и самообразование на протяжении всей жизни.

3) Адаптивность и гибкость в решении новых проблем, требующих перестройки сознания, устоявшейся профессиональной и личностной позиции.

4) Способность работать в команде, сохранять установку на толерантность и желание помочь другим в любой проблемной ситуации.

5) Создавать динамичную развивающую производственную и личностную среду, сохраняя при этом личностное пространство как основу продуктивной жизнедеятельности и адаптации к быстрым изменениям в социуме.

6) Создавать многонациональные общности, дифференцированные и непротиворечивые в своем стремлении к сохранению экологически необходимой самости и индивидуальных особенностей в сочетании с лояльностью ко всему инородному, не



нарушающему базовые ценности и установки любого национального сообщества.

В этих условиях занятия искусством становятся уникальным общечеловеческим арт-терапевтическим ресурсом создания миролюбивого сообщества, сосредоточенного на построении дружеских отношений, независимо от национальности, религии, социальной и профессиональной принадлежности. Основа этих отношений – развитие духовного потенциала современного общества, который определяется следующими факторами: возвышенность помыслов, бескорыстие, ориентация на «другого», способность к самоограничению, стремление к самосовершенствованию и личностному развитию на протяжении всей жизни.

В условиях, пока еще далеких от решения перечисленных задач, художественно-содержательный, а также арт-терапевтический ресурс искусства (да и культуры в целом!) становится незаменимым средством и основой воспитания, с одной стороны, человека мира – с позиции не только лояльного, но и дружеского отношения к представителям других национальностей и культур, а с другой – патриота своей страны и культуры как гармоничной и неотъемлемой части мирового культурного наследия.

В этом плане духовность как отличительное качество русского человека (в широком понимании – с учетом многонационального русского народа) становится примером высокой идейной направленности и дружелюбности по отношению к любому «другому». Этому веками учило православие, декларировалось в трудах самых передовых ученых, таких, как П. А. Флоренский (о. Павел Флоренский), В. В. Розанов, Д. С. Лихачев, Б. П. Юсов, Д. Б. Кабалевский, Б. Т. Лихачев, В. А. Школяр и др.

Современная педагогика, идя в ногу с потребностями человека, стремится к воспитанию у него глубокого понимания явлений и процессов, происходящих в окружающем мире и отношениях с людьми. В основе такого понимания исследователи видят уподобление как мощный механизм созидательного сотрудничества человека с другими людьми, его непротиворечивого



и продуктивного влияния на окружающий мир. Сегодня понимание стало залогом развития и саморазвития личности, а также условием ее бесконфликтного существования в социуме.

Отметим еще одну черту современного образования, которое дифференцируется по линии индивидуализации и персонализации. Отдавая должное персонализации, исходящей из потребностей, целей и задач личности, подчеркнем ее уязвимость. Если личность с развитым самосознанием способна формулировать свои цели, ставить сложные задачи и программировать их выполнение, а таких, к сожалению, меньшинство, то ленивый человек с заниженными потребностями, туманными целями и облегченными задачами строит свое образование, идя по «линии наименьшего сопротивления». И это – его выбор. Но в итоге распространение персонализации как принципа организации образования способствует снижению его уровня. Это – общемировая тенденция, которая сегодня очевидна для многих педагогов и ученых.

В подавляющем большинстве развитых стран отмечается сокращение рождаемости. Это ведет к изменениям в социуме: изменению социальных ролей, трансформации образовательной системы, деформации исторически сложившихся традиционных условий семейного воспитания и др. Важную роль в этих изменениях сыграла пережитая нашей планетой пандемия. Ее последствия и потери в онлайн - образовании очевидны: резко снизилась потребность в личном общении, к нулевой отметке приблизилась воспитательная функция образования, увеличилась зависимость обучающихся от всех видов электроники, что привело к доминированию информации над знанием и пониманием.

Потребление информации стало еще более хаотичным, бессодержательным и безоценочным. Развилась форма «разовой информации», найденной по случаю, но по-настоящему не осмысленной, один раз использованной, быстро забытой и потому бесполезной. Используя скачанную из Интернета информацию, студенты охотно выступают с докладами, пишут курсовые и выпускные квалификационные работы, которые, однако, не имеют



достаточной научной ценности, зачастую не содержат оригинальных идей и минимально способствуют творческому развитию личности.

Об этом свидетельствуют педагоги вузов, фиксируя прагматизм значительной части студентов. В то же время они отмечают и прагматизм вузовского образования, лишённого мощной гуманитарной составляющей, что ведёт к снижению личностно-развивающей направленности образования в самом широком смысле. Вузы не забывают о физической культуре и занятиях спортом, но «забывают» о необходимости глубокого изучения философии, отечественной истории, социологии, истории культуры и искусства, культурологии, психологии личности, символогии, массовой культуры и многих других гуманитарных дисциплин, формирующих человека, его ценностные ориентации, менталитет и мышление.

Любопытным доказательством необходимости усиления гуманитаризации высшего образования являются, например, призывы ученых – специалистов в области квантовой физики к более тесному и профессионально значимому сотрудничеству с философами, социологами, психологами. Тот же вывод напрашивается, когда речь идет об искусственном интеллекте, нерегулируемое развитие которого может привести как к положительным, так и отрицательным, а возможно - катастрофическим последствиям.

В связи с этим подчеркнем значение воспитания у молодежи навыков критического мышления. Специалистами оно трактуется достаточно гибко, но обязательно – с учетом способности видеть положительные качества любого предмета или явления и его слабые стороны. Причем, речь идет не о обыденном, а о научном мышлении, связанном с соответствующим аппаратом и возможностями.

Отметим и распространение в развитых странах порочной практики микро-курсов, микро-кредитов и микро-образовательных систем. Эти системы могут продуцировать лишь «служебных людей» и свидетельствуют о новых формах квази-образования, не связанного с глубокими знаниями, пониманием окружающего мира и человека,



проникновением в тайны природы, пониманием иерархической структуры человеческих ценностей и приоритетов.

Заметим, что одна из новейших концепций мироустройства, разрабатываемая молодым ученым-физиком В. Ванчуриным, основана на идее самообучения Вселенной под руководством «наблюдателя». Обратим особое внимание на идею самообучения, которая в современной педагогике занимает одну из ведущих позиций. При этом идею наблюдателя можно трактовать по-разному: и как идею Высшего разума (Бога), и как идею педагогического невмешательства в процесс самостоятельного учения, а также накопления полезных знаний и опыта на протяжении всей жизни. Подчеркнем, что сегодня это приобрело кардинальное значение в связи с быстрым обновлением знаний, модернизацией образовательных процессов, совершенствования их содержания и форм.

Обобщим сказанное. В ряду первоочередных задач, обусловленных вызовами времени и требующих решения, стоят: возрождение традиционных основ и масштабная гуманитаризация вузовского образования; формирование у студентов критического мышления, отказ от неумеренной фасилитации обучения; совершенствование смешанного формата обучения как «новой нормальности» образования и др. Обратим особое внимание на то, что характерное педагогическое понятие «самообучение» приобрело новый - универсальный научный смысл и потому требует сегодня включения в широкий научный контекст. Это свидетельствует о неисчерпаемом потенциале педагогической науки и практики как руководства к воспитанию человека будущего, его подготовки к жизни в динамично меняющихся условиях и обеспечения возможности уверенного решения возникающих проблем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодина Е. А. Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века. – М.: Юрайт, 2020.
2. Бодина Е. А. Педагогика и образование перед новыми вызовами современности / Е. А. Бодина, Н. Н. Тельшева // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – № 5. – С. 6-14.



3. Вестник культурологии. – № 3 (106). – М.: ИНИОН РАН, 2023.
4. Lareau A. Cultural knowledge and social inequality // American Sociological Review. – 2015. – Vol. 80, no. 1. – Pp. 1-27.
5. Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации. – В 2 ч. – Пенза: Наука и Просвещение, 2022-2023.
6. Society and education in the early of 21th century: integration of tradition and innovation // Journal of Advanced Research in Law and Economics. – 2014. – Vol. 5. – № 2. – Pp. 82-91.
7. Чатфилд Т. Критическое мышление. – М.: Альпина, 2019. – 328 с.

REFERENCES

1. Bodina E. A. Muzykal'naja pedagogika i pedagogika iskusstva. Konceptii XXI veka. М.: Jurajt, 2020.
2. Bodina E. A. Pedagogika i obrazovanie pered novymi vyzovami sovremennosti / E. A. Bodina, N. N. Telysheva // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 5. S. 6-14.
3. Vestnik kul'turologii. № 3 (106). М.: INION RAN, 2023.
4. Lareau A. Cultural knowledge and social inequality // American Sociological Review. 2015. Vol. 80, no. 1. Pp. 1-27.
5. Sovremennaja nauka: aktual'nye voprosy, dostizhenija i innovacii. V 2 ch. Penza: Nauka i Prosveshhenie, 2022-2023.
6. Society and education in the early of 21th century: integration of tradition and innovation // Journal of Advanced Research in Law and Economics. 2014. Vol. 5. # 2. Pp. 82-91.
7. Chatfild T. Kriticheskoe myshlenie. М.: Al'pina, 2019. 328 p.



**ЭВЕРСТОВА ВАЛЕНТИНА
НИКОЛАЕВНА**

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теории и методики обучения
математике и информатике, ФГАОУ ВО
«Северо-Восточный федеральный
университет им. М. К. Аммосова»
e-mail: v.ewers2014@mail.ru

ПТИЦЫНА

ТАТЬЯНА СЕМЕНОВНА

магистрант,
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный
федеральный университет им.
М. К. Аммосова»
e-mail: pticynat130@gmail.com

**VALENTINA NIKOLAEVNA
EVERSTOVA**

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
North-Eastern Federal University

e-mail: v.ewers2014@mail.ru

TATIANA SEMENOVNA

PTITSYNA

Master's student,
North-Eastern Federal University

e-mail: pticynat130@gmail.com

**РАЗРАБОТКА И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЕБ-САЙТА ПРИ ОБУЧЕНИИ
МАТЕМАТИКЕ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

Статья посвящена проблеме использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в педагогической деятельности учителя основной школы. Утверждается, что применение в образовательном процессе мобильных и компьютерных устройств в условиях дистанционного обучения, требует от обучающихся навыков самоконтроля, саморегуляции, самообучения. Как показала практика, эти навыки необходимо прививать заранее, включая во время традиционных уроков элементы дистанционного обучения. Целью исследования является разработка образовательного веб-сайта и проверка эффективности использования его материалов на уроках математики. Методами исследования послужили теоретический анализ научной, педагогической и методической литературы, сравнение, обобщение, наблюдение, опрос. В статье обосновывается выбор конструктора сайтов Wix.com, с помощью которого был разработан авторский образовательный веб-сайт «Плюс» для обучающихся 8 класса. Раскрыто содержание сайта, который состоит из пяти разделов: «Методический раздел», «Тематический раздел», «Диагностический модуль», «Контроль знаний» и «Контакты». В ходе исследования были проведены уроки в исследуемом классе с использованием образовательного веб-сайта «Плюс» на различных этапах уроков. В статье приведены результаты заключительного этапа эксперимента, которые позволили сделать вывод об эффективности разработанных материалов образовательного веб-сайта «Плюс».

Ключевые слова: веб-сайт, дистанционное обучение, учебный процесс, основная школа, математика.



DEVELOPMENT AND EFFECTIVENESS OF THE EDUCATIONAL WEBSITE IN TEACHING MATHEMATICS IN MAIN SCHOOL

The article is devoted to the problem of using information and communication technologies (ICT) in the pedagogical activity of a main school teacher. It is argued that the use of mobile and computer devices in the educational process in the conditions of distance learning requires students to have skills of self-control, self-regulation, self-learning. As practice has shown, these skills need to be instilled in advance, including elements of distance learning during traditional lessons. The purpose of the study is to develop an educational website and test the effectiveness of using its materials in mathematics lessons. The research methods were theoretical analysis of scientific, pedagogical, and methodological literature, comparison, generalization, observation, survey. The article substantiates the choice of a website designer Wix.com, with the help of which the author's educational website «Plus» was developed for 8th grade students. The content of the site is disclosed, which consists of five sections: «Methodological section», «Thematic section», «Diagnostic module», «Knowledge control» and «Contacts». During the pedagogical experiment, lessons were conducted in the classroom under study using the educational website "Plus" at various stages of lessons. The article presents the results of the final stage of the experiment, which allowed us to conclude about the effectiveness of the developed materials of the educational website «Plus».

Keywords: website, distance learning, educational process, main school, mathematics.

Введение

Сегодня, в условиях активного использования различных современных мобильных и компьютерных устройств во всех сферах деятельности, особое значение при организации образовательного процесса приобретают средства информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). В приказе Министерства Просвещения РФ № 287 от 31 мая 2021 года сказано, что Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного общего образования (ООО) должен обеспечить: формирование и развитие навыков использования ИКТ у обучающихся на уровне общедоступного пользования. В частности, обучение навыкам безопасного использования информационных технологий, способствующих поиску необходимой информации для получения новых знаний, для



анализа имеющихся данных, а также воспитания культуры управления информационными технологиями [1].

В последние годы, ввиду объективных причин, дистанционное обучение стало нашей реальностью. Нормативно-правовой базой для организации и проведения данной формы обучения является Федеральный закон «Об образовании в РФ». А именно, статья 13, в которой говорится о том, что «при реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение»; а в статье 16 более подробно раскрываются понятия «электронного обучения», «дистанционного обучения» и «дистанционных технологий» [2]. Однако, для организации и проведения дистанционного обучения необходимы, как специалист, владеющий средствами ИКТ в соответствующей предметной области, так и ученик, который готов умело ими пользоваться, мотивирован на самостоятельное получение необходимых знаний. А этому нужно учить заранее.

В качестве теоретической базы использованы результаты исследований Е. Н. Зверевой, О. В. Харитоновой, подчёркивающих актуальность перехода к новым формам обучения, основанным на принципах использования компьютерных технологий в различных формах: тестовые оболочки, обучающие программы и платформы, электронные ресурсы, Интернет; Я. А. Ваграменко, М. П. Карпенко, обосновавших психолого-педагогические условия развития электронного обучения применительно к школьному и профессиональному образованию; М. И. Шаповалова, который разработал предложения по архитектонике курса дистанционного обучения; Т. С. Яшиной, определившей типологию образовательных веб-сайтов по их использованию в различных сферах образования и выделившей основные характеристики образовательных веб-сайтов: содержание, дизайн, техническая реализация и эксплуатационность.

Изучены исследования проблем, возникших в период перехода Российского образования на дистанционное обучение, проведенные Лабораторией медиакоммуникаций в образовании НИУ ВШЭ [3]. Интерес вызвали следующие данные (таблица 1):



Таблица 1

*Доля педагогов (из числа опрошенных),
пользующихся Интернетом*

Возраст респондентов	25-34	35-44	45-59	Старше 60
Пользуются Интернетом	95%	90%	73%	45%

Также авторы отмечают, что в период перехода школ на дистанционное обучение доля тех, кто стал использовать онлайн-ресурсы в своей работе, увеличилась с 64% до 85% [3]. Применение в процессе обучения электронных устройств (компьютеров, мобильных телефонов, планшетов и т. д.), которыми обучающиеся пользовались, в основном для игр, требует от них навыков самоконтроля, саморегуляции, самообучения. Как показало время, эти навыки необходимо прививать заранее, включая во время уроков элементы дистанционного обучения.

В связи с этим целью исследования является разработка образовательного веб-сайта и проверка эффективности использования его материалов на уроках математики.

Материалы и методы исследования

Для реализации поставленной цели были использованы в основном методы эмпирического исследования: изучение литературы, наблюдение, измерение, опрос, сравнение. Оценка эффективности обучения была проведена по адаптированной для обучающихся методике, предложенной Дональдом Киркпатриком, по следующим уровням: реакция, научение, поведение.

Результаты исследования и их обсуждение

Соглашаясь с точкой зрения Н. А. Яшиной, которая утверждает, что образовательный веб-сайт – это «совокупность веб-страниц с повторяющимся дизайном, обеспечивающих собой целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах



личности, общества, государства, объединенных по смыслу, навигационно и физически находящихся на одном сервере, использование которых может сопровождаться аттестацией обучающихся или констатацией достижения образовательных уровней» [8, с. 13], можем отметить, что для создания хорошего образовательного веб-сайта необходимо учесть основные риски при его создании, это связано с нарушениями основных принципов дидактики:

- принципа научности, когда авторы, стремясь упростить объяснение понятий и этим облегчить их понимание обучающимися, предлагают «ложные» утверждения и описания;
- принципа индивидуализации, когда материал веб-сайта содержит задания одного уровня сложности;
- принципа связи обучения с жизнью, когда отсутствуют задания с практическим применением в реальных условиях.

Прежде чем создать образовательный веб-сайт, были изучены и выполнен сравнительный анализ конструкторов сайтов. Конструктор сайтов – программно-реализованная сложная система для создания веб-страниц без знания языков программирования. Для работы с ними чаще всего не требуется специальных навыков: достаточно знания интерфейса, готовых макетов страниц и умения создавать контент.

Для выбора подходящего конструктора сайтов рассмотрены следующие конструкторы: wix.com, uKit.com, ucoZ.ru. Критериями отбора выбраны: интерфейс, возможность форматирования материала, наличие шаблонов, дизайн, занимаемое место на сервере, поддержка мобильной версии, наличие рекламы. В таблице 2 представлен сравнительный анализ конструкторов сайтов, поддерживающих создания образовательного веб-ресурса.

Таблица 2

Сравнительный анализ конструкторов сайтов

Критерии	Wix.com	Ukit.com	Ucoz.ru
Интерфейс	Интуитивный	Интуитивный	Понятный
Форматировани	Возможно	Нет возможности	Нет



е материала			возможности
Наличие шаблонов	Огромный выбор красивых и ярких шаблонов и макетов	Большая библиотека шаблонов, но мало чем отличаются друг от друга	Большая библиотека шаблонов
Наличие бесплатного тарифа	Есть	Есть, но ограничено по времени 14 дней	Есть
Дизайн	Адаптивный	Адаптивный, но однотипный	Неудобный визуальный редактор
Бесплатное место на сервере	500 мб	нет	400 мб
Мобильная версия	Бесплатное управление с телефона	Не имеет	Не имеет
Реклама	Есть	Отсутствует	Много рекламы

Из всего вышесказанного следует вывод, что конструктор сайтов wix.com больше всего подходит для создания образовательного веб-сайта простотой использования, управляемостью с телефона, наличием бесплатного тарифа, возможностью форматирования загруженных материалов.

Одним из важных направлений работы над веб-сайтом является организация его структуры таким образом, чтобы обеспечить обучающимся логическую последовательность изучения материалов и улучшить их навигацию. Основная функция сайта «Плюс» - образовательная, поэтому на веб-сайте были размещены: методические рекомендации, учебные материалы и ссылки на образовательные ресурсы, позволяющие использовать веб-сайт в учебном процессе. Таким образом, структура веб-сайта состоит из четырех разделов: «Методический раздел», «Тематический раздел «Квадратные уравнения», «Диагностический модуль», «Контроль знаний» и «Контакты».

Методический раздел содержит следующие подстраницы: «Инструкция по использованию веб-сайта «Плюс», «Дидактические материалы к учебнику Ю. Н. Макарычева «Алгебра, 8 класс». Подстраница «Инструкция по использованию веб-сайта «Плюс»



предоставляет обучающимся подробную информацию о том, как пользоваться образовательным веб-сайтом «Плюс». Содержание тематического раздела раскроем на примере темы «Квадратные уравнения»: «Неполные квадратные уравнения», «Формулы корней квадратного уравнения», «Уравнения, сводящиеся к квадратным», «Теорема Виета», «Разложение квадратного трехчлена на множители», «Дробно-рациональные уравнения», «Решение текстовых задач с помощью квадратных уравнений». К каждой подстранице прикреплены: исторические сведения, теоретическая часть, презентации, обучающие практико-направленные задания, примеры решения упражнений, видео-уроки или ссылки на видео-уроки из интернет-ресурсов. Диагностический модуль состоит из тестовых заданий, созданных на платформе Quizizz, где предлагаются различные форматы вопросов, такие как выбор одного или нескольких вариантов ответа, открытые вопросы и другие. Задания тестов позволят обучающимся: проверять свои знания, отрабатывать полученные знания при решении тестовых заданий, а также помогут им решать задачи разного характера, в том числе и прикладного. Тест можно проходить повторно, что будет способствовать закреплению материала. Раздел «Контроль знаний» содержит в себе разноуровневые контрольные работы. Во время дистанционного обучения важным аспектом является создание возможности обратной связи обучающихся с учителем, поэтому все вопросы и пожелания, возникающие у обучающихся, можно задать через встроенную гиперссылку «Связаться с учителем».

Дополнительные материалы, связанные с изучаемыми темами, включают ссылки на полезные веб-сайты, интерактивные приложения и дополнительные задания. Визуализацию концепций обеспечивают разнообразные иллюстрации, графики и диаграммы. Веб-сайт представляет контент наглядным, понятным и интерактивным образом. Текстовые материалы ясно структурированы и логично организованы, чтобы обучающимся было удобно обращаться к необходимым концепциям. Видеоуроки предоставляют возможность устного объяснения, а интерактивные задания и тесты позволяют обучающимся активно применять свои



знания и навыки на практике. Все разделы веб-сайта «Плюс» взаимосвязаны и стремятся к достижению образовательных целей, а разнообразный контент позволяет обучающимся обращаться к различным форматам, чтобы обрести полное понимание и применить на практике полученные знания при решении различных задач.

Перед запуском образовательного веб-сайта «Плюс» необходимо провести экспертизу, а также тестирование, чтобы проверить его функциональность и совместимость на разных устройствах и браузерах. Кроме того, веб-сайт следует оптимизировать для максимальной производительности и быстрой загрузки страниц. Использование конструктора сайтов wix.com значительно упрощает и делает более доступным процесс создания и оптимизации веб-сайта для учителей и других специалистов в области образования. Его гибкость и интуитивно понятный интерфейс позволяют эффективно создавать, настраивать и обновлять образовательный веб-сайт, который соответствует целям обучения и образовательным потребностям обучающихся.

Оценка эффективности обучения с помощью веб-сайта показало: уровень реакции на использование материалов веб-сайта обучающихся определен через наблюдение, которое показало, что обучающиеся владеют базовыми навыками пользования ИКТ технологиями, продемонстрировали частичную или полную самостоятельность, стремление использовать материалы образовательного веб-сайта для достижения положительных и высоких результатов, понимают задания и дают достаточно убедительные ответы на вопросы. Также положительные результаты реакции показал опрос, на вопрос «Нравится ли им обучаться через сайт?» все респонденты ответили «да».

Уровень научения был определен с помощью контрольных срезов. Результаты сравнительного анализа показали, что качество обученности значительно повысилось по сравнению с констатирующим этапом с 45,45% до 59,09%. Из результатов опроса обучающихся отметим, что 95,5% респондентов указали, что



усвоение изученных тем улучшилось благодаря использованию материалов веб-сайта «Плюс».

Уровень поведения показал положительную динамику, за время использования веб-сайта было замечено, что обучающиеся стали больше общаться друг с другом по вопросам изучаемых тем, пытаются передавать полученные знания своим одноклассникам, дети стали открытее, увереннее.

Выводы и заключение

Таким образом, анализ полученных данных двух замеров, проведенный опрос и итоги педагогического наблюдения свидетельствуют об эффективности разработанного образовательного веб-сайта «Плюс» при изучении темы «Квадратные уравнения» в 8 классе.

Данный образовательный веб-сайт, созданный на wix.com, сможет значительно обогатить учебный процесс и способствовать эффективному усвоению математических тем. Помимо этого, учителям, не обладающим техническими навыками, будут предоставлены интуитивно понятный интерфейс и простые инструменты для создания и обновления содержания веб-сайта, что обеспечит простоту и эргономичность их использования.

В дальнейшей перспективе будет рассмотрена методика применения образовательного веб-сайта «Плюс» на уроках математики в условиях дистанционного обучения, а также процедура оценки качества образовательного веб-сайта, разработанная на основе метода Дельфы – метода экспертного прогнозирования путем организации системы сбора экспертных оценок с использованием метода статистической обработки и последовательной корректировки на основе результатов каждого цикла обработки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (с изм. на 8 ноября 2022 года) [Электронный ресурс] // Электронный фонд актуальных правовых и нормативно-технических документов Консорциума «Кодекс». – URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175848> (дата обращения: 11.03.2023).



2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 17 февраля 2023 года) [Электронный ресурс] // Электронный фонд актуальных правовых и нормативно-технических документов Консорциума «Кодекс». – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 11.03.2023).
3. Сапрыкина Д. И. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей / Д. И. Сапрыкина, А. А. Волохович // Факты образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – № 4. – 32 с.
4. Зверева Е. Н. ИКТ как эффективный инструмент в современной системе образования / Е. Н. Зверева, О. В. Харитоновна // Экономика, статистика и информатика. – 2015. – № 3. – С. 3-5.
5. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. Теория и практика. Ч. 1 / Под науч. ред. Я. А. Ваграменко, М. П. Карпенко. – М.: СГУ, 2017. – 527 с.
6. Шаповалов М. И. Дистанционное обучение: теория и практика. – М.: Эдитус, 2015. – 97 с.
7. Яшина Т. С. Оценка качества образовательных веб-сайтов как фактор развития единого информационного образовательного пространства: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Елец, 2005. – 25 с.

REFERENCES

1. Prikaz Minprosveshhenija Rossii ot 31.05.2021 N 287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovanija» (s izmenenijami na 8 nojabrja 2022 goda) [Jelektronnyj resurs] // Jelektronnyj fond aktual'nyh pravovyh i normativno-tehnicheskikh dokumentov Konsorciuma «Kodeks». URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175848> (accessed: 11.03.2023).
2. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 17.02.2023) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (s izmenenijami na 17 fevralja 2023 goda) [Jelektronnyj resurs] // Jelektronnyj fond aktual'nyh pravovyh i normativno-tehnicheskikh dokumentov Konsorciuma «Kodeks». URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (accessed: 11.03.2023).
3. Saprykina D. I. Problemy perehoda na distancionnoe obuchenie v Rossijskoj Federacii glazami uchitelej / D. I. Saprykina, A. A. Volohovich // Fakty obrazovanija. M.: NIU VShJe, 2020. # 4. 32 s.
4. Zvereva E. N. IKT kak jeffektivnyj instrument v sovremennoj sisteme obrazovanija / E. N. Zvereva, O. V. Haritonova // Jekonomika, statistika i informatika. 2015. # 3. Pp. 3-5.
5. Jelektronnoe obuchenie i distancionnye obrazovatel'nye tehnologii. Teorija i praktika. Ch. 1 / Pod nauch. red. Ja. A. Vagramenko, M. P. Karpenko. M.: SGU, 2017. 527 p.
6. Shapovalov M. I. Distancionnoe obuchenie: teorija i praktika. M.: Jeditus, 2015. 97 s.
7. Jashina T. S. Ocenka kachestva obrazovatel'nyh veb-sajtov kak faktor razvitija edinogo informacionnogo obrazovatel'nogo prostranstva: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Elec, 2005. 25 p.



СЛОБОДЧИКОВ

ВИКТОР ИВАНОВИЧ

доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

e-mail: dir.irdorao@ya.ru

VIKTOR IVANOVICH

SLOBODCHIKOV

Doctor of Psychology, Professor,
Corresponding Member of the
Russian Academy of Education

e-mail: dir.irdorao@ya.ru

О НАЧАЛАХ, ИСТОЧНИКАХ И ОСНОВАНИЯХ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ РУССКОГО МИРА¹

В статье рассматривается сущностный строй культурно-цивилизационной общности Русского мира – как источника и начала традиционных ценностей народов России. Культурно-исторические и духовно-нравственные ценности полагаются в качестве содержания и смысла воспитания человека Российской цивилизации.

Ключевые слова: Русский мир, государство-цивилизация, вера, народ, Отечество, традиционные ценности, со-бытийная общность, значимый Другой, воспитание человека.

ABOUT THE BEGINNINGS, SOURCES AND FOUNDATIONS OF TRADITIONAL VALUES OF THE RUSSIAN WORLD

The article examines the essential structure of the cultural and civilizational community of the Russian World - as the source and beginning of the traditional values of the peoples of Russia. Cultural-historical and spiritual-moral values are considered to be the content and meaning of human upbringing in Russian civilization.

Keywords Russian World, state-civilization, faith, people, Fatherland, traditional values, co-existential community, Significant Other, human upbringing.

Введение

Прошло почти три года с момента вступления в силу поправок в Конституцию РФ; из Федерального Закона «Об образовании» исчезло понятие «услуга» и появилось понятие «воспитание»; Президент подписал Указ «Об Основах государственной политики по сохранению традиционных российских духовно-нравственных

¹ По материалам пленарного доклада на Азиатском Форуме «Традиционные ценности – основа единства и благополучия народов». Ташкент, 3-4 октября 2023 г.



ценностей»; прошло уже больше года со дня начала специальной военной операции на Украине. Серьёзные изменения произошли в армии, промышленности, отчасти в СМИ, культуре. И только **система образования** (просвещения, обучения и воспитания), как самая большая по численности её участников, и самая массивная по своему устройству, кажется, **оцепенела**.

А ведь именно образование призвано быть той жизненной практикой, которая наследует, хранит, защищает и транслирует во времени истории базовые *смыслы и ценности бытия* человека Российской цивилизации. Но сегодня такой практикой оно так и не стало: ни в лице образовательных институтов, ни в лице образовательной общественности, ни в лице образовательных властей. *Во всём образовательном пространстве России царит расслабленность ума, рыхлость структур, безволие и очевидный саботаж действующих лиц.*

Сказанное – это *диагноз*. В чём же болезнь и каково лечение? Имя болезни – царящая до сего дня *политическая*, и прежде всего – *идеологическая и мировоззренческая неопределённость* не только в образовании, но и во всех социально-гуманитарных сферах нашей страны. А лечение как раз и состоит в принципиальном преодолении этой «неопределённости». Только *явно выраженная политическая воля и юридическая ответственность* «власть имущих» (на всех уровнях этой власти) за настоящее и будущее наших детей, подростков, юношества являются залогом изживания этого морока неопределённости во всех структурах государственного строя Российской Федерации. Именно для этого срочно необходимы *специальные нормативно-правовые акты*, раскрывающие и закрепляющие исторические, экзистенциальные, ценностно-смысловые основания подлинно народного образования – как *главной социокультурной практики* становления и развития сынов и дочерей нашего Отечества.

Начала

У знаменитого историка, философа Михаила Яковлевича Гефтера однажды спросили: «А с чего *начинается* человеческая история?» И его ответ: «История начинается с *Начала!*» Этот, на



первый взгляд, «простецкий» ответ резко проблематизирует наше обыденное (и научное и не научное) сознание. Ну, и как же нам узнать эти «начала»? Оказывается, что, не назвав это начало, эту точку отсчёта всего последующего, мы ничего толком не можем *понять* в этом последующем, и соответственно – что-либо *сделать* с ним. А все наши упования на вековые архео-логические или палео-антропологические изыскания уму покоя не дают. Всё это – бесконечные версии, всё это «сад расходящихся тропинок» (Х.Л. Борхес).

Начала не открываются и не вычисляются, они – *полагаются*. Они – Начала – это свет **в начале** туннеля (мы почему-то всегда обсуждаем только «свет *в конце* туннеля»); такой свет буквально высвечивает (иногда – до мельчайших деталей) весь Путь, который необходимо пройти в этом туннеле, чтобы обрести его Смысл. Так, нам хорошо известна точка отсчёта, начало **Священной Истории** человека и мира: «В начале сотворил Бог небо и землю» (Быт 1,1). И ещё одна точка отсчета в становлении **собственно человеческого в человеке**: «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог (Ин 1,1) ... Всё через Него начало быть, и без Него ничто не начало быть, что начало быть (Ин 1,3). Это и есть «свет в начале туннеля», священное Начало теозиса (обожения) человека, так как, по словам св. Афанасия Великого, «Бог вочеловечился, чтобы человек обожился».

В контексте нашей темы такими Началами для меня стали экзистенциальные понятия - «**Русский мир**» и «**Россия – государство-цивилизация**», включенные в один из важнейших государственных документов страны – Концепцию внешней политики Российской Федерации. Цитирую: «Более чем тысячелетний опыт самостоятельной государственности, культурное наследие предшествовавшей эпохи, глубокие исторические связи с традиционной европейской культурой и другими культурами Евразии, выработанное за много веков умение обеспечивать *на общей территории* гармоничное сосуществование *различных народов, этнических, религиозных и языковых групп* определяют особое положение России как самобытного *государства-цивилизации*,



обширной евразийской и евро-тихоокеанской державы, сплотившей русский народ и другие народы, составляющие культурно-цивилизационную общность Русского мира»¹ (курсив мой – В.С.).

Для всех неравнодушных граждан России – это принципиально новое слово о ней!

И ещё. В ноябре 2014 года на открытии XVIII Всемирного русского народного собора Святейший Патриарх Кирилл сказал: «Мы должны взять из различных исторических периодов всё по-настоящему значимое и ценное. Нам нужен великий синтез высоких духовных идеалов древней Руси, государственных и культурных достижений Российской империи, социальных императивов солидарности и коллективных усилий для достижения общих целей, определявших жизнь нашего общества большую часть века XX-го, справедливое стремление к осуществлению прав и свобод граждан в постсоветской России»² (курсив мой – В.С.).

Такой синтез очевидным образом лежит за пределами привычных дихотомий: «красные и белые», «правые и левые», «иноверцы и православные», «иноземцы и русские» и множество других дихотомий, которые всегда носят агрессивно разрушительный характер.

И это также абсолютно новый Образ России, которого в нашем историческом сознании еще не было.

Особо хочу обратить внимание на принципиально новые идеологические и мировоззренческие константы в заявленных позициях наших политических и духовных лидеров, которые задали, в данном случае, формулу созидания современного государства российского. Так, Русский мир – это **надэтническая, надконфессиональная, ценностно-смысловая сущность** современной России как самобытного государства-цивилизации. Это не фундамент, на котором выстраиваются здания остальных культур и

¹ Концепция внешней политики Российской Федерации. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 31 марта 2023 года № 229 // Официальный интернет-портал правовой информации. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303310007>.

² Кирилл, Патриарх Московский и Всея Руси. Слово на открытии XVIII Всемирного русского народного собора 11 ноября 2014 г. // Русская Православная Церковь. Официальный сайт Московского Патриархата <http://www.patriarchia.ru/db/text/3367103.html>.



народов, это, можно сказать – *небесная высь*, к которой они устремляются и к которой крепятся, чтобы длить своё историческое предназначение.

Русский мир – это **духовное единство** Православия и других традиционных религий России. Русский мир – это **культурно-историческое единство** русского народа и комплементарных братских народов. Русский мир – это **геополитическое и территориальное единство** Российской державы и дружественных государств, объединённых с Россией общей историей и общим пониманием традиционных духовно-нравственных ценностей.

Двумя *главными скрепами*, удерживающими единство многонационального и поликультурного Русского мира были, есть и будут могучий, живой **великорусский язык** и **объединяющая история** наших совместных побед и достижений. Бытие Русского мира – это единая и нераздельная история прошлого, настоящего и будущего – славного *прошлого*, которое заставляет нас в *настоящем* строить будущее, которое глазами *былых героев* смотрит на нас с верой и надеждой. Бытие Русского мира – это пространственно-временной хронотоп, неслиянно и нераздельно соединяющий все «цвета» времени нашей общей истории и «цветущую сложность» наших культур.

Источники

Раскрытие подлинных источников традиционных культурно-исторических и духовно-нравственных ценностей чрезвычайно важны для любого народа, любой страны, любого государства. Прежде всего потому, что *именно традиционные ценности являются той самой материей, тем «веществом»* (в кавычках, конечно), из которого создается *собственно человеческое измерение в каждом человеке*. Поэтому нам необходима сегодня короткая и достаточно ёмкая формула источников таких традиционных ценностей, которые и лежат в основе *созидания человека Русского мира*. Как когда-то, почти двести лет назад министр народного просвещения С. С. Уваров провозгласил свою знаменитую триаду **«Православие – самодержавие – народность»**, назвав их хранительными началами, «последним якорем нашего спасения и вернейшим залогом силы и



величия нашего Отечества». Увы, ждать от сегодняшних министров образования и просвещения подобных идей не приходится.

Однако именно сегодня - экзистенциально, как говорит наш Президент – важно не только *назвать*, но и *утвердить* такую всеобъемлющую формулу созидющего начала, фундаментального основания для построения *национально ориентированного образования человека* в Российской Федерации. Несомненно, одним из важнейших таких начал, должен стать исходный целостный образ, явленный в формуле – **культурно-цивилизационная общность Русского мира**. Мирь, который теперь уже средствами образования нам с вами и предстоит созидать «здесь и сейчас».

Самое главное, названная общность – это *религиозно-ценностная (Вера), национально-культурная (Народ), государственно-территориальная (Отечество) целостность* – соборная и «мозаичная» (Л.Н. Гумилёв), «цветущая сложность» (К.Н. Леонтьев), с единым, содержащим социокультурный русский код, «цивилизационным ядром» (архимандрит Георгий (Шестун) и М.В. Захарченко), которое обладает «цивилизационной гравитацией» (С.Е. Кургинян).

Соответственно, глубинными источниками наших представлений о высшем Идеале, высших Ценностях, высших Смыслах бытия человека в Российской цивилизации, а также источниками содержания образования и содержания воспитания человека Русского мира – это **«Вера – Народ – Отечество»**. Принципиально важно, что данная мировоззренческая формула *не находится в противоречии* ни с религиозным, ни с культурным, ни с национальным многообразием России как мозаичной цветущей сложностью, и составляет цивилизационное ядро Русского мира. Позволю себе расшифровать названную формулу через ключевое содержание традиционных ценностей в каждой части этой формулы.

Вера: это – Бог, Всевышний, Творец всего видимого и невидимого; это – культуuroобразующие традиционные религии; это – высшие идеалы и смыслы жизни, свобода совести и вероисповедания, духовно-нравственные скрепы,



межконфессиональный мир и сотрудничество, торжество добра и истины.

Вера как духовное основание Русского мира **«СВЫШЕ»** представляет собой **симфонию** традиционных религий Русского мира, *неслиянных* в своих догматических константах и *нераздельных* в своих нравственных установках различения добра и зла, в понимании вопросов справедливости и милосердия.

Народ: это – прежде всего, традиционная, крепкая семья; это – государствообразующий народ, чуждый узконациональному пониманию этничности; другие народы и национальные общности; это – единство в многообразии культур и укладов жизни; это – общность исторической судьбы.

Народ как культурно-природное основание Русского мира **«СНИЗУ»** представляет собой **гармонию** самобытных этносов, *неслиянных* в своей культуре и языке и *нераздельных* в своей комплементарности друг к другу, основанной на дружбе, уважении и взаимовыручке (в нашем народе – мы друг для друга – *Свои, Наши*).

Отечество: это – люди: сыны и дочери его в их верности и служении; это – историческая связь времен, духовно-нравственная связь поколений; это – Отечество небесное и Отечество земное; это – великая и малая Родина; это культурно-историческое достояние и наследие, державность и вселенскость; русский язык как государственный и межнациональный, языки народов России; русская и национальные культуры.

Отечество как государственно-территориальный **горизонт** совместного бытия народов Русского мира – представляет собой **содружество** суверенных государств, *неслиянных* в своих правовых и территориальных началах и *нераздельных* в единстве общей многовековой исторической судьбы.

Очевидно, что высшими целями государства в целом и каждого из нас в свете сказанного становятся: **укоренение Веры** – как Истины, Добра и Красоты; **сбережение и благополучие Народа**, органической частью которого являюсь и я сам (или – как говорил наш замечательный писатель А. Платонов: «Без меня народ не



полный!»); это - **защита, безопасность и суверенность** моего Отечества.

Основания

Таким образом, мировоззренческая формула – «Вера – Народ – Отечество» – это и есть **сущностный строй** того, что Владимир Владимирович Путин поименовал *культурно-цивилизационной общностью* народов России; именно отсюда проистекают начала и ценностные основания **созидания** (образования и воспитания) **человека Русского мира**.

В таком контексте, необходимо решительно отказаться от пустого и бессмысленного перечня, прейскуранта разнородных ценностей, которые сегодня, в массе своей, и составляют на злобу дня в образовании и в прикладной социологии – вчера одни, сегодня другие, завтра третьи. В таких перечнях, в отдельных ценностях самих по себе *нет способа их оценивания* – какие из них выше, какие ниже, какие из них базовые, а какие второстепенные. В подобных случаях, как правило, и говорят: *на вкус и цвет товарищей нет!*

Речь идёт о *целостном ансамбле* вышеназванных традиционных – ключевых ценностей, которые невозможно транслировать через *насильственное внедрение*, их *назойливую пропаганду*, их *формальное декларирование*; таким образом вообще никакие ценности не транслируются, не воспринимаются, а главное – *на-дух не принимаются*. Ибо ценности такого рода передаются, как говорится: *из рук в руки*, утверждаются лишь *во встречах, во взаимных и живых отношениях между людьми*.

Встреча всех со всеми – это элементарная единица *воспитывающей реальности*. Встреча (славянское «сретенье», в переводе - *счастливый случай и нечаянная радость*) есть источник и начало становления *воспитывающей человеческое в человеке событийной общности*. Радостная и счастливая встреча с Другим – это **антропологическая первооснова**, на которой выстраиваются полноценные воспитательные системы. В *событийной Встрече* с другими происходит *восполнение друг друга до полноты подлинно человеческой*. Здесь впервые зарождаются специфические



способности, позволяющие нам быть человеком и отстаивать свою человечность. Подлинная человечность бытийствует во встречах, в Сретении с Вышним и ближним. И одной из фундаментальных практик такой радостной встречи должно стать наше современное образование человека Русского мира.

Встреча человека со **Значимым Другим**: со *значимым старшим* – родным и духовно близким; со *значимым младшим*, который ждёт от нас любви и заботы; со *значимым сверстником*, во встречах с которым я становлюсь всё более понятным самому себе – это со-дружеское событие (а не мероприятие), в основу которого положено *доверие* к другому, *любовь* к другому и *забота* о другом. Именно в таких *Встречах-Событиях* и происходит – неявно и незаметно – *пропитывание*, буквально, «*просаливание*» человека подлинно традиционными – культурно-историческими и духовно-нравственными ценностями.

В заключение хочу ещё раз подчеркнуть, что *подлинная человечность, одухотворенность и осмысленность* индивидуального бытия каждого из нас окажутся возможными, если линия нашей жизни, наших подрастающих поколений будет связана с нашим **укоренением** в отеческой культуре, если будет культивироваться **преемственность и верность** традиционным, коренным ценностям исторического бытия своего народа, если будут раскрываться перспективы и панорама духовных **устремлений** к Высшему Идеалу каждого - за пределы нашего обыденного существования.

Так,

– *ценность укоренения* человека в отеческой культуре связана с преодолением его **без-родности** и **без-домности** (когда говорят: «человек без роду, без племени»; или – «иваны, не помнящие своего родства»); эта ценность связана с формированием патриотической позиции человека – как его личной ответственности за судьбу страны;

– *ценность преемственности* восстанавливает и сохраняет связь времен, со-бытийное единство поколений, преодолевая тем самым нарастающую **без-призорность** всех – и старых и малых;



– *ценность устремлений* в небесное Отечество определяет вектор и масштаб человеческих деяний в интервале индивидуальной жизни каждого человека, преодолевая тем самым **обездушенность** и **бездуховность** его наличного существования.

Во всём сказанном я и вижу антропологический, подлинно человеческий смысл традиционных ценностей для каждого человека, для каждой страны, для каждого государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рябцев В. К. Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации / В. К. Рябцев, В. И. Слободчиков // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Том 14. – № 3. – С. 113-130.
2. Слободчиков В. И. Воспитание человеческого в человеке... Механический конструктор или органическая система? / В. И. Слободчиков, А. А. Остапенко // Народное образование. – 2021. – № 6 (1489). – С. 26-39.
3. Слободчиков В.И. Время пришло. О началах и основаниях воспитания человека Русского мира / В. И. Слободчиков, А. А. Остапенко // Народное образование. – 2023. – № 3 (1498). – С. 11-22.

REFERENCES

1. Rjabcev V. K. Pedagogicheskie uslovija i mehanizmy formirovanija cennostno-smyslovyh orientacij detej v obrazovatel'noj organizacii / V. K. Rjabcev, V. I. Slobodchikov // Psihologo-pedagogicheskie issledovanija. 2022. Tom 14. # 3. Pp. 113-130.
2. Slobodchikov V. I. Vospitanie chelovecheskogo v cheloveke... Mehanicheskij konstruktor ili organicheskaja sistema? / V. I. Slobodchikov, A. A. Ostapenko // Narodnoe obrazovanie. 2021. # 6 (1489). Pp. 26-39.
3. Slobodchikov V.I. Vremja prishlo. O nachalah i osnovanijah vospitanija cheloveka Russkogo mira / V. I. Slobodchikov, A. A. Ostapenko // Narodnoe obrazovanie. 2023. # 3 (1498). S. 11-22.



ЧЕБОТАРЕВА

ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА

соискатель кафедры педагогики и управления образованием, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»; учитель, МКОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» муниципального образования город Ноябрьск
e-mail: ochebotareva@mail.ru

OLGA VLADIMIROVNA

CHEBOTAREVA

Research Scholar the Department of Pedagogy and Education Management, Tomsk State Pedagogical University; Teacher, «Special (correctional) General Education School For Students With Limited Health Capacities» of Municipal Formation of the Town Noyabrsk, the Yamalo-Nenets Autonomous District
e-mail: ochebotareva@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРСНИФИЦИРОВАННОГО
И ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА УЧИТЕЛЯ
В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ**

Данное исследование посвящено изучению персонифицированного и индивидуализированного подходов в контексте профессионального роста учителей общеобразовательных организаций. Автор рассматривает значимость индивидуализации и персонификации процесса профессионального развития педагогов, представляет обзор существующих исследований и практик в этой области. В статье также выделены ключевые компоненты, определена последовательность действий и предложены рекомендации для разработки системы персонифицированного обучения учителей. Обосновывается важность саморазвития, практического опыта, менторства, обратной связи и других аспектов процесса.

Исследование включает ценный обзор современных методов и подходов к формированию персонифицированного профессионального роста преподавателей и способствует дальнейшему обсуждению и разработке стратегий для улучшения образовательных систем. Работа представляет интерес для практиков, исследователей и руководителей, работающих в сфере образования.

Ключевые слова: профессиональный рост, персонифицированный подход, индивидуализированное обучение, личное развитие, повышение квалификации, образовательные потребности, педагогическая компетентность, адаптация, индивидуальные особенности.



FORMATION OF PERSONALIZED AND INDIVIDUALIZED PROFESSIONAL GROWTH OF A TEACHER IN THE CONDITIONS OF A GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION

This research is devoted to the study of personalized and individualized approaches in the context of the professional teacher development in general educational institutions. The author considers the significance of individualized and personalized professional pedagogical development; provide an overview of existing studies and practices in this field. The article identifies key aspects, determines the order of actions and offers recommendations for the creation of a system of personalized training of teachers. It justifies the importance of self-education, practical experience, mentoring, feedback and other components of the process.

The study includes a valuable review of current methods and approaches to the generation of the personalized teacher development. It promotes further discussion and development of strategies to improve educational systems. The work is of interest to practising teachers, researchers and leaders working in the field of education.

Keywords: professional development, personalized approach, individualized training, personal development, advanced training, educational needs, pedagogical competence, adaptation, individual features.

Введение в проблему

В современной сфере образования, где каждый ученик уникален, важно также признавать отличительные особенности и потребности педагогов. Для обеспечения качественного и эффективного обучения учителя должны иметь возможность профессионально развиваться в соответствии со своими индивидуальными возможностями, интересами и целями. В этом контексте упор делается на конкретные характеристики образовательного процесса, такие как индивидуализация и персонификация. Эта тенденция проявляется на всех уровнях образования, а наиболее наглядно она прослеживается именно в сфере профессионального роста учителей, так как является ключевым принципом качественного обучения. Педагоги, преподающие в общеобразовательных организациях, сталкиваются с разнообразными вызовами в своей профессиональной деятельности. В каждом классе учатся школьники с разными



способностями, интересами и потребностями, что требует от педагогов гибкости и адаптации. Таким образом, персонифицированный и индивидуализированный характер профессионального роста учителей становится все более приоритетными.

Персонифицированный рост предполагает, что развитие строится вокруг индивидуальных возможностей, потребностей, интересов и целей каждого преподавателя, а лекции, тренинги и другие формы обучения адаптируются к потребностям и специфике конкретного педагога. Это означает, что подход к развитию является не стандартизированным, а, наоборот, индивидуализированным, персонально адаптированным и подразумевает, что специалисты могут иметь разные потребности в своем профессиональном росте. Например, один учитель может быть заинтересован в углубленном изучении методик STEM-образования, в то время как другой будет нуждаться в совершенствовании и тренировке навыков обучения детей с особенностями развития. Персонифицированный рост также учитывает уровень опыта, степень подготовки и текущие успехи каждого учителя. Целью такого подхода является обеспечение максимальной пользы и эффективности профессионального развития педагогов, чтобы они, в свою очередь, могли более эффективно обучать своих учеников и достигать лучших результатов. Также это способствует повышению уровня мотивации учителей и их удовлетворенности работой, ведь при таком подходе учитываются потребности и цели специалистов в вопросе повышения квалификации.

Индивидуализированный профессиональный рост, с другой стороны, акцентирует внимание на разработке персональных навыков и компетенций, необходимых конкретному специалисту. Подразумевается, что педагог сам определяет свои приоритеты в профессиональном развитии и работает над ними в индивидуальном порядке. Вместо массовых программ обучения создаются индивидуальные планы развития, учитывающие навыки, знания, опыт и амбиции человека. Этот метод обеспечивает более эффективное и мотивирующее обучение, так как он выстроен вокруг



конкретных потребностей и уровня готовности педагога. Кроме того, данная концепция основана на том, что учителя могут находиться на разных этапах своего профессионального развития и, соответственно, иметь различные индивидуальные образовательные потребности. Индивидуализированный подход включает в себя анализ сильных и слабых сторон сотрудника, а также определение ключевых направлений для развития. Он также может включать в себя разнообразные методы обучения, в том числе менторство, тренинги, онлайн-курсы и практические занятия. Именно поэтому индивидуализированный подход в профессиональном росте способствует эффективной реализации целей, что в итоге приносит пользу, как самим педагогам, так и организации, в которой они работают, поскольку это повышает их производительность и уровень удовлетворенности работой.

Данное исследование посвящено рассмотрению методов и стратегий формирования персонифицированного и индивидуализированного профессионального роста учителей в условиях общеобразовательных организаций. Мы рассмотрим различные направления этого процесса, разберем методики, способствующие развитию и профессиональному росту учителей. Данная статья обращает внимание на важность индивидуализации и персонализации профессионального роста учителей с целью стимулирования постоянного развития педагогов и обеспечения оптимального качества образования.

Краткий обзор исследований (литературы)

Тема персонифицированного профессионального развития учителей активно освещается в современной научной литературе. Множество статей, публикаций и образовательных инициатив посвящены данному вопросу. К примеру, эту тему раскрывают исследования В. В. Обухова, М. П. Войтеховской и Е. Е. Сартаковой [1], М. С. Барского [2], Т. И. Волчок [3], М. С. Клевцовой [4] и др. Это отражает не только актуальность тенденции, но и растущее признание важности персонифицированного и индивидуализированного подходов в профессиональном развитии учителей.



Одним из наиболее комплексных и обширных исследований в данной сфере является доклад Э. Ф. Алиевой на тему «Разработка системы персонифицированного сопровождения учителей в рамках национальной системы профессионального роста педагогических работников» [5]. По мнению автора, «наличие такой системы позволяет избежать формализма в помощи педагогическим работникам». Для раскрытия данной концепции в работе представлены факторы, влияющие на эффективность такого подхода, модели обучения, в рамках которых возможна реализация системы, и, что особенно важно, перечень рекомендаций для организаций и центров, способствующих профессиональному развитию и росту педагогов. Особое внимание в исследовании уделяется рассмотрению тьюторских практик, их функций и этапов. Автор анализирует обязанности и роль каждого члена педагогического коллектива, подробно разбирая особенности работы и функции участников процесса (тьютора, координатора, психолога, администрации образовательной организации, руководителя и др.).

Другим, исследованием по данной теме является статья О. В. Ройтблат «Проектирование персонифицированной образовательной стратегии педагога» [6]. Автором была представлена модель и результаты апробации персонифицированной стратегии развития педагогов, в основу которой легли анализ и показатели работы Тюменского областного государственного института развития регионального образования. По словам автора, «данная модель выступила логическим результатом многолетней работы института по поиску оптимального варианта удовлетворения практикующих педагогов в минимизации профессиональных затруднений, в преодолении трудностей в педагогической деятельности». В статье также рассматриваются принципы данного подхода, этапы реализации предложенной модели и предлагаются механизмы и ресурсы, способствующие ее эффективной деятельности. На наш взгляд, оба рассмотренных выше исследования вносят значительный вклад в развитие индивидуализированного и персонифицированного подхода к профессиональному росту педагогов. В наше время, когда



образовательные потребности становятся все более разнообразными и динамичными, несомненно, важно обеспечить учителей инструментами и методиками, способствующими их развитию.

Литературные исследования в этой области предоставляют ценные научные и практические данные. Специалисты делятся своими результатами, наиболее эффективными практиками и методиками, которые способствуют успешному внедрению персонифицированного профессионального роста в педагогическую практику. Эти исследования стимулируют обсуждение и разработку новых политик в сфере образования, моделей и стратегий, направленных на развитие учителей, повышения их квалификации и улучшения качества обучения. Поэтому, несмотря на уже существующий объем литературы, исследования в этой области продолжают быть актуальными и важными для развития современной образовательной системы.

Методы (методики)

В ходе исследования были применены различные методы получения и обработки информации. Посредством систематического наблюдения за работой учителей и взаимодействия с учениками и школьной администрацией можно определить, насколько успешно индивидуализация и персонификация применяются в вопросе профессионального роста педагогов, а также идентифицировать факторы, способствующие или препятствующие этому. Это позволило выявить эффективные методы и практики, используемые учителями для поддержки индивидуализированного профессионального роста. Наблюдение, наш взгляд, является важным инструментом для понимания того, как индивидуализация и персонификация могут быть успешно внедрены в профессиональное развитие учителей и способствовать разработке стратегий для улучшения образования.

Метод анализа также был применен нами в исследовании. Анализ ситуаций помогает раскрыть передовой опыт и подходы, которые также могут быть дополнительно изучены и адаптированы в других образовательных контекстах. При помощи контент-анализа можно выделить ключевые темы, тенденции и практики, связанные с



данными аспектами развития учителей. Благодаря выявлению общих черт и объединению данных из различных источников, которыми для данного исследования выступают специальная научная литература, результаты наблюдения, общения с педагогами, авторы смогли сформулировать реалистические рекомендации для образовательных организаций и преподавателей, нацеленные на улучшение качества обучения и профессионального развития в условиях, где особое внимание уделяется индивидуальным потребностям и целям. Указанное позволило сформировать комплексное представление об эффективности подходов к профессиональному развитию учителей в общеобразовательных организациях.

Результаты и их обсуждение

На основе изучения и анализа данных, полученных в рамках исследования, представлена стратегия персонифицированного и индивидуализированного профессионального роста учителя, включающая два ключевых направления:

1) перечень конкретных последовательных шагов для разработки собственной модели персонифицированного и индивидуализированного подхода для повышения квалификации педагогов;

2) компоненты процесса профессионального развития педагога, требующие внимания со стороны работников сферы образования.

Рассмотрим каждый из этих направлений более подробно.

Первое направление подразумевает, что разработка модели персонифицированного и индивидуализированного подхода в вопросе повышения квалификации работников образования требует осуществления руководством организации последовательных действий:

1. Сбор информации о работниках. Сбор данных о каждом работнике образования, включая их текущий уровень образования, стаж, профессиональный опыт, интересы, амбиции и потребности в развитии.



2. Анализ потребностей. На основе собранной информации проводится анализ потребностей для каждого педагога. Выявление, в каких областях им требуется повышение квалификации.

3. Установление целей и целевых показателей. Совместно с каждым учителем установление конкретных образовательных целей, которые они хотели бы достичь. Цели должны быть измеримыми и реалистичными.

4. Разработка индивидуальных образовательных планов. Создание индивидуализированных образовательных планов для каждого специалиста, учитывая их потребности и цели; специфические курсы, семинары и методы обучения.

5. Планирование и организация. Составление графика обучения и организация мероприятия с учетом рабочего времени педагогов. Обеспечение гибкого графика совмещения обучения с работой.

6. Выбор образовательных ресурсов и методов. Обеспечение педагогам доступа к разнообразным обучающим ресурсам, включая курсы, семинары, вебинары, онлайн-платформы, литературу и менторство. Предоставление выбора тех ресурсов, которые будут соответствовать потребностям и предпочтениям учителей. Предоставление возможности обратиться за помощью к опытным специалистам, которые могут оказать поддержку и дать рекомендации.

7. Постоянное обновление, оценка и обратная связь. Установление системы регулярной оценки прогресса и предоставления обратной связи. Регулярное оценивание эффективности модели и корректировка ее, основываясь на обратной связи и результатах.

8. Гибкость и адаптация. Адаптация образовательных планов, внесение в них изменений в соответствии с обновляющимися потребностями и задачами. Поддержка и поощрение реализации корректирующих мероприятий.

Также мы можем предложить несколько рекомендаций, соблюдение которых в процессе реализации описанных выше этапов, сделают систему более эффективной и слаженной:



– Необходимо вовлечение учителей в процесс разработки модели профессионального роста и согласование принимаемых изменений с коллективом, в целях учета потребностей и ожиданий.

– Обеспечение возможности обмена опытом и сотрудничества педагогов, например, через регулярные собрания или внутренние форумы.

– Поощрение участия педагогов в научной деятельности, исследовательских проектах. Создание условий, чтобы учителя могли экспериментировать с новыми методами и технологиями в своей практике.

– Обеспечение возможности для педагогов сохранить баланс между профессиональным развитием и личной жизнью.

– Кроме того, формирование профессионального роста учителя – это сложный многогранный процесс, который состоит из составляющих. Ниже представлены некоторые из основных составляющих и пояснение их роли.

– Непрерывное обучение. Учитель должен постоянно обновлять свои знания и навыки, чтобы соответствовать современным требованиям.

– Практический опыт. Преподавание в школе и работа с учениками помогут учителям развивать профессиональные навыки.

– Участие в профессиональных сообществах. Членство в профессиональных ассоциациях и сообществах поможет учителям узнать о современных педагогических трендах и обеспечит обмен необходимым опытом с коллегами.

– Работа над педагогической методикой. Изучение и применение современных методик обучения, технологий и инноваций является залогом эффективной преподавательской практики.

– Развитие лидерских навыков. Лидерские навыки способствуют результативной деятельности педагога в роли наставника, координатора или руководителя проектов в образовательной среде.

Учитывая все вышеизложенное, сформировать и адаптировать к конкретным условиям модель персонифицированного и



индивидуализированного профессионального роста педагогов становится важным и оправданным шагом. Каждая образовательная организация имеет свои особенности, ученический и педагогический состав, цели и ресурсы. Поэтому разработка собственной модели позволяет наилучшим образом адаптировать стратегии профессионального развития к уникальным характеристикам образовательной организации.

Исследование данной темы подчеркивает важность персонифицированного и индивидуализированного подходов к профессиональному развитию учителей. Результаты наблюдения и анализа говорят о том, что педагоги, получающие индивидуализированную поддержку и обучение, становятся более компетентными, мотивированными и удовлетворенными своей работой. Это ведет к улучшению результатов учащихся и качества образования, способствует личному развитию учителей и совершенствованию образовательных организаций и системы обучения. Такая стратегия позволяет адаптировать образовательный процесс к потребностям разнообразных учеников и помогает справиться с современными вызовами в педагогике.

В заключение хочется отметить, что персонифицированный и индивидуализированный профессиональный рост учителей является неотъемлемой частью современной образовательной практики. Он поддерживает учителей в их стремлении к постоянному совершенствованию и способствует достижению профессионального стандарта. Данный подход оказывает положительное воздействие на всех участников образовательного процесса и способствует успешной реализации общих целей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Обухов В. В. Модели персонифицированного и индивидуализированного повышения квалификации работников образования: постановка задач исследования / В. В. Обухов, М. П. Войтеховская, Е. Е. Сартакова // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 13. – С. 76-81.
2. Барский М. С. Формирование комплексной модели непрерывного повышения квалификации учителей в условиях введения ФГОС [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. – 2019. – №8. – URL: <https://human.snauka.ru/2019/08/25892> (дата обращения: 25.10.2023).



3. Волчок Т. И. Проектирование и управление реализацией персонифицированных программ повышения квалификации педагогов // Среднее профессиональное образование. – 2019. – № 8. – С. 25-31.
4. Клевцова М. С. Персонифицированная модель повышения квалификации специалистов начального и среднего профессионального образования // Психология обучения. – 2012. – № 5. – С. 70-79.
5. Алиева Э. А. Разработка системы персонифицированного сопровождения учителей в рамках национальной системы профессионального роста педагогических работников. – Москва: Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education, 2020. – 56 с.
6. Ройтблат О. В. Проектирование персонифицированной образовательной стратегии педагога // Вестник НВГУ. – 2021. – №4. – С. 87-97.

REFERENCES

1. Obuhov V. V. Modeli personificirovannogo i individualizirovannogo povyshenija kvalifikacii rabotnikov obrazovanija: postanovka zadach issledovanija / V. V. Obuhov, M. P. Vojtehovskaja, E. E. Sartakova // Vestnik TGPU. 2013. # 13. Pp. 76-81.
2. Barskij M. S. Formirovanie kompleksnoj modeli nepreryvnogo povyshenija kvalifikacii uchitelej v uslovijah vvedenija FGOS // Gumanitarnye nauchnye issledovanija. 2019. #8. URL: <https://human.snauka.ru/2019/08/25892> (accessed: 25.10.2023).
3. Volchok T. I. Proektirovanie i upravlenie realizaciej personificirovannyh programm povyshenija kvalifikacii pedagogov // Srednee professional'noe obrazovanie. 2019. # 8. Pp. 25-31.
4. Klevцова M. S. Personificirovannaja model' povyshenija kvalifikacii specialistov nachal'nogo i srednego professional'nogo obrazovanija // Psihologija obuchenija. 2012. # 5. Pp. 70-79.
5. Alieva Je. A. Razrabotka sistemy personificirovannogo soprovozhdenija uchitelej v ramkah nacional'noj sistemy professional'nogo rosta pedagogicheskikh rabotnikov. Moskva: Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Federal m State Budgetary Educational Institution of Higher Education, 2020. 56 p.
6. Rojtblat O. V. Proektirovanie personificirovannoj obrazovatel'noj strategii pedagoga // Vestnik NVGU. 2021. #4. Pp. 87-97.



СОБОЛЕВСКАЯ

ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

аспирант,
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский
государственный университет»
e-mail: 012748@pnu.edu.ru

ТКАЧ

ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

доцент, кандидат психологических наук,
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский
государственный университет»
e-mail: elenat3004@mail.ru

TATYANA VIKTOROVNA

SOBOLEVSKAYA

Postgraduate Student,
Pacific National University

e-mail: 012748@pnu.edu.ru

ELENA NIKOLAEVNA

TKACH

Associate Professor, Candidate of
Psychological Sciences,
Pacific National University
e-mail: elenat3004@mail.ru

**ПОТЕНЦИАЛ ВАРИАТИВНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА
В КОНТЕКСТЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
БАРЬЕРОВ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Авторы статьи обращаются к анализу проблемы потенциала вариативной информационно-образовательной среды университета в контексте преодоления психологических барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов. Информационно-образовательная среда все плотнее входит в образовательный процесс и привносит не только новые формы обучения, а также может способствовать использованию методов и технологий преодоления психологических барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов. Осуществлен анализ некоторых потенциальных аспектов вариативной информационно-образовательной среды, которые можно использовать в этом направлении. Практическая реализация потенциала вариативной информационно-образовательной среды университета позволит продуктивно трансформировать образовательный процесс и обеспечить качественное проживание и преодоление студентами психологических барьеров учебно-профессиональной деятельности, которые неизменно сопровождают процесс обучения.

Ключевые слова: вариативная информационно-образовательная среда университета, потенциал, студенты, обучение, психологические барьеры, учебно-профессиональная деятельность.



POTENTIAL OF VARIATION INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF OVERCOMING PSYCHOLOGICAL BARRIERS STUDENTS' EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES

The authors of the article turn to the analysis of the problem of the potential of a variable information and educational environment of the university in the context of overcoming psychological barriers to the educational and professional activities of students. The information and educational environment is becoming increasingly integrated into the educational process and introduces not only new forms of learning, but can also contribute to the use of methods and technologies to overcome psychological barriers to students' educational and professional activities. The authors of the article turned to the analysis of some potential aspects of a variable information and educational environment that can be used in this direction. The practical implementation of the potential of the variable information and educational environment of the university will make it possible to productively transform the educational process and ensure quality living and for students to overcome the psychological barriers of educational and professional activities that invariably accompany the learning process.

Keywords: variable information and educational environment of the university, potential, students, training, psychological barriers, educational and professional activities.

В настоящее время активно трансформируется образовательная среда высших учебных заведений. Цифровизация оказывает существенное влияние на организацию и использование возможностей информационно-образовательной среды университета в образовательном процессе. В связи с этим возникает много вопросов и проблем, к рассмотрению и анализу которых обращаются разные исследователи [1; 3; 5; 9; 10; 11].

Современная информационно-образовательная среда университета имеет ряд особенностей. Среди основных характеристик, которыми должна обладать такая среда – гибкость и вариативность, позволяющие обеспечивать учет разнообразных потребностей, как субъектов образовательного процесса, так и общества. Вариативная информационно-образовательная среда университета является относительно новой образовательной



реальностью, потенциал которой может быть применен во многих аспектах учебно-профессиональной деятельности студентов.

В поле нашего исследовательского интереса находятся психологические барьеры учебно-профессиональной деятельности студентов. Поиск возможностей и ресурсов преодоления этих барьеров в условиях вариативной информационно-образовательной среды университета является актуальной проблемой, поскольку это может способствовать успешному обучению студентов в университете и их эффективной адаптации к меняющимся условиям жизни и вызовам современности [4; 6; 7; 8].

Под вариативной информационно-образовательной средой университета мы понимаем комплекс образовательных ресурсов и технологий, обеспечивающих возможность выбора методов обучения и других аспектов образовательного процесса в зависимости от индивидуальных потребностей, интересов и способностей каждого обучающегося.

Под психологическими барьерами учебно-профессиональной деятельности студентов мы понимаем психическое состояние, вызывающее эмоциональное напряжение и психологический дискомфорт, возникающее в процессе обучения и тормозящее процесс формирования навыков, умений и развитие личностных и профессиональных способностей обучающихся.

В настоящее время в образовательном процессе соотносятся три основные компонента: обучающийся, преподаватель и информационно-образовательная среда. Последняя является во многом самостоятельным фактором обучения. Как отмечает Ю. Е. Шабалин, данная самостоятельность ограничена и является во многом ложной, но отрицать такой фактор самостоятельности невозможно [10].

Н. В. Аксенчик выделяет следующие научные принципы функционирования и развития информационно-образовательной среды:

– принцип открытости, который обеспечивает возможность расширения информационно-образовательной среды в зависимости от личностных потребностей обучающихся, что позволяет



организовывать вариативное обучение, отвечающее запросам участников образовательного процесса;

– принцип многокомпонентности, который описывает включение взаимосвязанных и структурно определяемых элементов, таких как, учебно-методические материалы, наукоемкое программное обеспечение, тренинговые системы, системы контроля знаний, технические средства, базы данных и информационно-справочные системы, хранилища информации любого вида, включая графику, видео и т.д.;

– принцип структурированной ресурсной избыточности отвечает за возможность выработки единого подхода к усвоению и формированию самим обучающимся систематизированных знаний, что создает условия для индивидуализации и дифференциации обучения;

– принцип адаптивности и избирательности, который позволяет гибко реагировать на изменяемые условия, предоставляя в ситуации адаптации выбор наиболее эффективного технико-технологического и дидактического обеспечения;

– принцип функционального разнообразия, который способствует реализации многообразия технологических и дидактических возможностей всех компонентов информационно-образовательной среды;

– принцип дидактической обусловленности коммуникации реализуется через обязательность взаимодействия субъектов образовательного процесса и наличия обратной связи, такой как дидактическое сопровождение, выполнение организующей, мониторинговой, медиаторной и контрольно-оценочной функций преподавателя;

– принцип доступности отвечает за возможность доступа к учебным компонентам информационно-образовательной среды и в удовлетворении потребностей обучающихся в актуальной и необходимой информации различного характера;

– принцип нелинейности информационно-образовательной среды выражается в общедоступности, уходя от узко дисциплинарного подхода и жесткого разграничения гуманитарных и



естественнонаучных дисциплин, формируя такую информационно-образовательную среду, которая бы позволила объединить предметные среды и индивидуальные;

– принцип временной индикативности обеспечивает мониторинг и фиксацию промежуточных и итоговых результатов функционирования и развития информационно-образовательной среды, например, через качество усвоения учебной информации [1].

Необходимо отметить, что в настоящее время информационное пространство больше нельзя рассматривать изолированно от всего пространства социализации человека. На это обращает внимание Ю. Е. Шабалин, который указывает на то, что все процессы социализации студента не ограничиваются только одним пространством, но для становления личности, для ее социализации, особенно культурной, общественной, профессиональной важны различные среды и пространства [10]. Так, информационно-образовательная среда применительно к области образования для значительной части студентов имеет преобладающий характер. Поэтому она как необходимый компонент организации учебного процесса является в настоящее время важным условием обеспечения высокого качества образования студентов [10].

Безусловно, потенциал информационно-образовательной среды нельзя сводить только к наличию определенной информации и использованию определенных информационных технологий. Размышляя об этом, Ю. Е. Шабалин отмечает, что такой подход формирует редуцированное понимание деятельности образовательного учреждения, сводящее все процессы развития личности, овладение необходимыми современному человеку компетенциями, группой и профессиональной социализации к оперированию информацией в разных формах ее представления [10]. Таким образом, процесс обучения в пространстве информационно-образовательной среды не может быть сведен к взаимодействию только лишь с информационными потоками, так как для студентов неестественно иметь дело только с информацией, потому что это не отвечает потребностям личности, нуждающейся в



спектре разнообразных контактов (общественных, социальных, личностных, профессиональных) [10].

Процесс обучения в университете – это период развития и становления потенциальных возможностей человека через активизацию развития способностей, личностного потенциала. Но в процессе обучения у многих обучающихся возникают определенные трудности – психологические барьеры учебно-профессиональной деятельности, связанные со снижением продуктивности, недооценкой своих возможностей, слабыми и сильными сторонами и т.д. [2]. Специально организованная вариативная информационно-образовательная среда позволяет оказывать влияние на преодоление различных психологических барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов через комплекс материальных, психологических, информационных и других условий.

Например, если обратиться к проблеме преодоления мотивационных барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов, которые проявляются в потере интереса к учебе, то перед информационно-образовательной средой стоит важная задача – удержать и увеличить интерес обучающихся к образовательному процессу, содержанию изучаемых учебных дисциплин, а также к будущей профессии.

Наш опыт и практика взаимодействия со студентами показывают, что особенно обучающиеся первого курса часто сталкиваются с мотивационными барьерами. Это обусловлено тем, что учебный план первого года обучения наполнен в основном общеобразовательными предметами, в которых для многих студентов не прослеживается связь с будущей профессией. Таким образом, студентам не понятен смысл и необходимость изучения этих общеобразовательных предметов.

Исходя из того, что лекции по общеобразовательным предметам проходят потоками, где собираются студенты разных направлений профессиональной подготовки, что не позволяет лекционный материал разделить для каждого направления отдельно, по нашему представлению, для преодоления мотивационных барьеров можно использовать потенциал информационно-



образовательной среды и действовать через разработку и наполнение необходимым содержанием электронных учебных курсов по общеобразовательным предметам с учетом специфики каждого направления. Например, короткие видео-обращения, записанные преподавателем каждого общеобразовательного предмета, объясняющие значимость содержания изучаемого предмета для конкретной профессии, помогут студентам обнаружить для себя определенные смыслы-опоры в освоении учебной дисциплины.

Кроме этого информационно-образовательная среда университета может обеспечить реализацию части практических и лабораторных занятий, разработанных специально для студентов разных направлений профессиональной подготовки, что было бы затруднительно в обычном очном формате обучения. Таким образом будет реализоваться принцип индивидуализации в освоении общеобразовательных предметов, определяющий направленность на повышение мотивации обучающихся и стимулирование их учебно-профессиональной деятельности.

Рассматривая варианты преодоления в информационно-образовательной среде университета когнитивных барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов, которые мешают им воспринимать, обрабатывать, запоминать информацию и возникают из-за различных факторов (забывчивость, трудности запоминания и сосредоточения, отвлекаемость и медленный темп мышления и т.д.), можно обнаружить и использовать различные методы и технологии.

Одним из вариантов решения рассматриваемой нами проблемы является создание виртуальных тренажеров для развития и тренировки памяти по каждому учебному предмету и создание студентами совместно с преподавателями и в качестве самостоятельной работы интеллект-карт (ментальных карт) в электронной информационно-образовательной среде университета. Интеллект-карты (ментальные карты) позволяют представлять информацию через творческую визуализацию, отражающую связи между целым и его элементами (частями). Таким образом возникает (строится) своеобразная диаграмма, в центре которой располагается



визуально выраженная основная идея, проблема, тема, концепция, от неё отходят (ветвятся) связанные с центральной дополнительные идеи. Интеллект-карты (ментальные карты) можно применять для структурирования любого учебного материала, в частности определенного содержания конкретных учебных дисциплин. Образовательная технология интеллект-карт (ментальных карт) может быть использована для представления различных процессов, событий, идей в систематизированной, комплексной графической форме. Использование этой технологии способствует анализу и систематизации информации и ее запоминанию, активизации развития мышления, рефлексии и творческих способностей.

Важным элементом организации образовательного процесса является создание и насыщение электронных учебных курсов дисциплин в информационно-образовательной среде университета комплексом таких промежуточных (пошаговых) заданий, которые студенты могли бы выполнять и каждый раз видеть свой прогресс, что стимулировало бы процесс обучения и помогало преодолевать недостаток знаний и предубеждения о собственной некомпетентности (невроз некомпетентности), что тоже является существенным фактором возникновения когнитивных барьеров.

Если обратиться к осмыслению таких психологических барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов, как психоэмоциональные и коммуникативные, которые проявляются в беспокойстве, подавленности, тревожности и сложностях в организации и развитии коммуникативных контактов и отношений с одноклассниками и преподавателями, то в пространстве информационно-образовательной среды вуза можно использовать следующие варианты их преодоления:

- создание электронной психологической службы поддержки студентов, испытывающих серьезные трудности, в частности, трудности адаптации, и негативные психоэмоциональные состояния, где бы обучающиеся могли оперативно получать необходимую помощь по запросу;
- активное использование информационных технологий для создания возможности организации и проведения групповых



психологических поддерживающих встреч студентов с целью коррекции недостатков эмоционально-волевой сферы, развития их рефлексивных и коммуникативных способностей и умений в психологически безопасной обстановке;

– использование ресурсов электронной образовательной среды для создания сообществ (клубов, кружков, отрядов, советов) обучающихся, способствующих обнаружению единомышленников и содержательному времяпрепровождению.

Подводя итог всему сказанному выше, следует отметить, что информационно-образовательная среда образовательного учреждения в настоящее время является относительно новым элементом образовательного процесса, возможности которого еще не до конца исследованы. Потенциал вариативной информационно-образовательной среды университета в контексте преодоления психологических барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов остается не изученным. Информационно-образовательная среда все плотнее входит в образовательный процесс и приносит не только новые формы обучения, а также может способствовать использованию методов и технологий преодоления психологических барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов. Мы обратились к анализу лишь некоторых потенциальных аспектов вариативной информационно-образовательной среды, которые можно использовать в этом направлении. Практическая реализация потенциала вариативной информационно-образовательной среды университета позволит продуктивно трансформировать образовательный процесс и обеспечить качественное проживание и преодоление студентами психологических барьеров учебно-профессиональной деятельности, которые неизменно сопровождают процесс обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенчик Н. В. Научные принципы функционирования и развития информационно-образовательной среды современного УВО // Вышэйшая школа: навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. – 2021. – № 1. – С. 51-54.
2. Ваганова О. И. Технология индивидуализации обучения / О. И. Ваганова, Е. С. Павлова, О. Г. Шагалова, И. Р. Воронина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – № 2 (31). – С. 208-211.



3. Квашко Л. П. Электронная информационно-образовательная среда в вузе: дидактический аспект // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 3. – С. 210-218.
4. Милаева Т. В. Барьеры социализации студентов в условиях образовательной среды // Управление пространственным развитием Европейского Севера России: социально-экономические, политические и исторические аспекты: материалы Всероссийской научной конференции (с международным участием). – Сыктывкар: Коми республиканская академия государственной службы и управления, 2019. – С. 256-260.
5. Мовчан И. Н. Информационно-образовательная среда образовательного учреждения // Электротехнические системы и комплексы. – 2015. – № 3 (28). – С. 55-58.
6. Подымов Н. А., Ли Чжан, Нго Т. Н. Психологические барьеры в учебно-профессиональной деятельности студентов / Н. А. Подымов, Ли Чжан, Т. Н. Нго // Проблемы современного образования. 2018. №3. С.35-46
7. Соболевская Т. В. Психологические барьеры учебно-профессиональной деятельности студентов гуманитарного и технического направлений подготовки / Т. В. Соболевская, Е. Н. Ткач // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2023. – Том 6. – № 5. – С. 54-67.
8. Соболевская Т. В. Психологические барьеры учебно-профессиональной деятельности студентов и возможности их преодоления в аспекте здоровьесбережения / Т. В. Соболевская, Е. Н. Ткач // Актуальные вопросы и перспективы физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности. – Хабаровск: Изд-во ТОГУ, 2023. – С. 180-186.
9. Терещенкова Е. В. Информационно-образовательная среда образовательной организации: теоретический аспект // Форум. – 2017. – № 1(10). – С. 10-12.
10. Шабалин Ю. Е. Учебный процесс в информационно-образовательной среде образовательного учреждения: аспект средств обучения // Совет ректоров. – 2014. – № 1. – С. 53-63.
11. Gussenova S. S., Babaev D. B., Smagulov E. Z. (2020) The concept of information and educational environment in the context of updated education // Bulletin of national academy of sciences of the republic of Kazakhstan. – № 5. – P. 253-258.

REFERENCES

1. Aksenichik N. V. Nauchnye principy funkcionirovaniya i razvitija informacionno-obrazovatel'noj sredy sovremennogo UVO // Vyshnejshaja shkola: navukova-metadychny i publicystychny chasopis. 2021. # 1. Pp. 51-54.
2. Vaganova O. I. Tehnologija individualizacii obuchenija / O. I. Vaganova, E. S. Pavlova, O. G. Shagalova, I. R. Voronina // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2020. # 2 (31). Pp. 208-211.
3. Kvashko L. P. Jelektronnaja informacionno-obrazovatel'naja sreda v vuze: didakticheskij aspekt // Vestnik pedagogicheskikh nauk. 2022. # 3. Pp. 210-218.
4. Milaeva T. V. Bar'ery socializacii studentov v uslovijah obrazovatel'noj sredy // Upravlenie prostranstvennym razvitiem Evropejskogo Severa Rossii: social'no-jekonomicheskie, politicheskie i istoricheskie aspekty: materialy Vserossijskoj



nauchnoj konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem). Syktyvkar: Komi respublikanskaja akademija gosudarstvennoj sluzhby i upravlenija, 2019. Pp. 256-260.

5. Movchan I. N. Informacionno-obrazovatel'naja sreda obrazovatel'nogo uchrezhdenija // Jelektrotehnicheskie sistemy i komplekсы. 2015. # 3 (28). Pp. 55-58.

6. Podymov N. A., Li Chzhan, Ngo T. N. Psihologicheskie bar'ery v uchebno-professional'noj dejatel'nosti studentov / N. A. Podymov, Li Chzhan, T. N. Ngo // Problemy sovremennogo obrazovanija. 2018. #3. Pp.35-46

7. Sobolevskaja T. V. Psihologicheskie bar'ery uchebno-professional'noj dejatel'nosti studentov gumanitarnogo i tehničeskogo napravlenij podgotovki / T. V. Sobolevskaja, E. N. Tkach // Antropologičeskaja didaktika i vospitanie. 2023. Tom 6. # 5. Pp. 54-67.

8. Sobolevskaja T. V. Psihologicheskie bar'ery uchebno-professional'noj dejatel'nosti studentov i vozmožnosti ih preodolenija v aspekte zdorov'esberezhenija / T. V. Sobolevskaja, E. N. Tkach // Aktual'nye voprosy i perspektivy fizičeskoi kul'tury, sporta i bezopasnosti žiznedejatel'nosti. Habarovsk: Izd-vo TOGU, 2023. Pp. 180-186.

9. Tereshhenkova E. V. Informacionno-obrazovatel'naja sreda obrazovatel'noj organizacii: teoretičeskij aspekt // Forum. 2017. # 1(10). Pp. 10-12.

10. Shabalin Ju. E. Uchebnyj process v informacionno-obrazovatel'noj srede obrazovatel'nogo uchrezhdenija: aspekt sredstv obuchenija // Sovet rektorov. 2014. # 1. Pp. 53-63.

11. Gussenova S. S., Babaev D. B., Smagulov E. Z. (2020) The concept of information and educational environment in the context of updated education // Bulletin of national academy of sciences of the republic of Kazakhstan. # 5. Pp. 253-258.



РАЕВА

МАРИЯ СЕРИКОВНА

аспирант,
ФГБОУ ВО «Башкирский
государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы»
e-mail: rayevamariya.77@mail.ru

АСАДУЛЛИН

РАИЛЬ МИРВАЕВИЧ

доктор педагогических наук,
профессор,
ФГБОУ ВО «Башкирский
государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы»
e-mail: rail_53@mail.ru

MARIYA SERIKOVNA

RAYEVA

Postgraduate Student,
Bashkir State Pedagogical University
n.a. M. Akmulla

e-mail: rayevamariya.77@mail.ru

RAIL MIRVAYEVICH

ASADULLIN

Doctor of Pedagogy, Professor,
Bashkir State Pedagogical University
n.a. M. Akmulla

e-mail: rail_53@mail.ru

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ШКОЛЫ

В данной работе изучаются теоретико-методологические основы процесса формирования проектной компетентности учителя, а также освещаются элементы практического исследования в контексте выявления уровня сформированности компонентов проектной компетентности.

Основной целью исследования является проведение опытно-экспериментальной работы по формированию проектной компетентности учителя в школе. При этом отмечено, что сам формирующий эксперимент находится на этапе реализации. Объектом исследования является процесс формирования проектной компетентности, предмет исследования – проектная компетентность как составляющая профессиональной компетентности педагога

Автор определяет структуру и содержание понятия проектной компетентности, разрабатывает модель процесса ее формирования. Кроме того, в статье представлены результаты диагностического этапа эксперимента и определены перспективы реализации учебного курса, определенного в качестве основы практической деятельности.

Ключевые слова: проектная компетентность, универсальные компетенции, экспериментальная работа, образовательный процесс, педагогические технологии, проектные навыки.



EXPERIMENTAL WORK ON FORMING PROJECT COMPETENCE OF SCHOOL TEACHERS

This paper studies the theoretical and methodological foundations of the process of forming the project competence of a teacher, and also highlights the elements of practical research in the context of identifying the level of formation of the components of project competence.

The main purpose of the study is to conduct experimental work on the formation of the project competence of a teacher at school. At the same time, it is noted that the formative experiment itself is at the stage of implementation. The object of the study is the process of formation of project competence, the subject of the study is project competence as a component of the professional competence of a teacher

The author defines the structure and content of the concept of project competence, develops a model of the process of its formation. In addition, the article presents the results of the diagnostic stage of the experiment and identifies the prospects for the implementation of the training course, defined as the basis of practical activity.

Keywords: project competence, universal competencies, experimental work, educational process, pedagogical technologies, project skills.

Введение в проблему

Актуальность формирования проектной компетентности учителя современной школы вызвана множеством социальных преобразований не только в системе образования, но также и на международном рынке специалистов, современные требования к которым постоянно растут. Учитель должен быть, как и любой профессионал, конкурентоспособным, желающим повышать свою квалификацию, а также обладать достаточно широким спектром знаний, чтобы не только преподавать определенный предмет, но и иметь возможности проектировать возможные педагогические результаты и в соответствии с этим строить систему целей и задач.

Именно в проектной компетентности раскрываются основные педагогические умения учителя, касающиеся как преподавания конкретных предметов, так и общедисциплинарные знания. Проектная компетентность учителя является необходимым условием организации образовательного процесса, который способствует созданию проектно-развивающей среды и единого учебно-воспитательного пространства. В данной среде педагог помогает обучающимся не только получать новые актуальные знания, но и



раскрыть творческий и образовательный потенциал, а также определить перспективы дальнейшего обучения и развития. Кроме того, проектная компетентность позволяет учителю моделировать образовательную среду, комфортную и полезную для обучающихся.

В контексте вышесказанного целью нашей работы определено проведение опытно-экспериментальной работы по формированию проектной компетентности учителя в школе.

Объектом исследования – является процесс формирования проектной компетентности, предмет исследования – проектная компетентность как составляющая профессиональной компетентности педагога.

Для достижения данной исследовательской цели нами были определены следующие задачи:

1. Определение структуры и содержания понятия «проектная компетентность» учителя;
2. Проведение диагностики уровней компонентов проектной компетентности учителя;
3. Определение содержания процесса формирования проектной компетентности учителя (этапов и методов работы).

Краткий обзор исследований (литературы)

Проективные компетенции раскрывают сущность целостной картины мира с точки зрения восприятия человека как творца (К. Э. Циолковский, В. П. Иванов). В контексте социокультурного развития человека в педагогике большое значение уделяется изучению ролей и функций учителя как субъекта гражданского общества (Г. А. Антонюк, В. И. Катаева и др. [8]). В исследованиях А. Н. Бондарец, В. В. Щеголь [8] отмечена важность профессиональной самореализации и становления учителя в контексте формирования проектных мышлений. Кроме того, проектная деятельность учителя очень важна для организации эффективного образовательного процесса и формирования универсальных и предметных компетентностей у обучающихся. Актуальность становления проектной педагогической компетенции как компонента общепрофессиональной компетентности,



затрагивается в трудах В. Г. Веселовой [2], Л. А. Филимонюк [10] и др.)

Кроме того, необходимо отметить, что при подготовке данной статьи нами были использованы публикации современных авторов, посвященные общим вопросам формирования актуальных компетенций педагога (З. Н. Касумова, А. Р. Гасанов, Н. В. Моргачева и пр.), проблемам становления проектных компетенций (О. В. Плетенева, А. Б. Макарова, В. В. Целикова, З. Рузева и др.)

Методы и методология

В ходе нашего исследования были использованы

1. Теоретические методы:

- теоретико-методологический анализ источников;
- сравнительный анализ различных точек зрения на понятие «проектная компетентность»;

2. Практические диагностические методы, которые представлены:

- опросной группой: анкетирование, опрос, наблюдение, интервьюирование и беседа;
- методами математической статистики (коэффициент линейной корреляции Спирмена; дисперсионный анализ Фишера-Снедекора; метод Стьюдента; критерий χ^2 – угловое преобразование Фишера);

3. Эмпирические методы:

- моделирование эксперимента по формированию проектной компетентности учителя в школе.

База экспериментального исследования: филиал акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт профессионального развития по Актыубинской области».

Результаты и их обсуждение

На начальном этапе нашего исследования необходимо рассмотреть различные точки зрения на понятие и содержание «проектной компетентности». М. А. Малькова [5] в своих работах говорит о проектной компетентности как образовательной



интегративной характеристике педагога, которая способствует успешной адаптации в профессиональной среде, а также позволяет обеспечить одновременно личностное развитие учителя и высокую эффективность его деятельности. Данный автор выделяет следующие компоненты проектной компетентности учителя:

– индивидуальная составляющая (мотивация, эмоции, личностный и социальный опыт, развитие чувственной сферы, личностные позиции). Данный компонент отражает комплексную целостную структуру данного понятия в контексте особенностей личностно-профессиональных проявлений по осознанному становлению функций контроля и саморегуляции в поведении, регулированию эмоционально-чувственной сферы, повышению уровня трудоспособности, активности и самостоятельности субъекта педагогической деятельности;

– когнитивная составляющая включает уровень образования, наличие фундаментальных и специальных знаний, креативность, умение нестандартно решать рабочие ситуации;

– нравственность – наличие ценностных ориентиров, морально-нравственных установок, системы норм и правил, которые отражаются в профессиональной деятельности;

– интеллектуальная работоспособность – возможность своевременно и качественно реагировать на профессиональные задачи с активизацией личностного и интеллектуального потенциала.

Также интересным нам представляется анализ мнения С. Е. Захаровой, которая определяет зависимость проективных умений от содержательных характеристик деятельности. Проективная профессиональная деятельность будет усложняться в соответствии с переходом когнитивных и эмоциональных компонент в деятельностные установки, реализующиеся в поведении.

Изучение данных точек зрения привело к необходимости интеграции их основных положений и выработке авторской структуры проектной компетентности учителя в школе. Нами учитывались ключевые моменты, которым уделялось максимальное значение в работах различных авторов. В контексте вышесказанного



нами были выделены следующие компоненты данного вида компетентности:

- личностный,
- когнитивный,
- деятельностно-инструментальный.

Разработка модели формирования проектной компетентности предполагает выстраивание логических взаимосвязей между теорией и практикой. Это позволяет корректировать не только структуру и содержание данной модели, но также варьировать технологии работы в процессе апробации выстроенной системы. В данном случае обеспечивается целый ряд свойств модели формирования проектной компетентности учителя, а именно:

- интегративность, отражающая взаимовключенность различных компонентов и методологических концепций и их воздействие на содержательный компонент;
- универсальность модели, позволяющая реализовывать ее в контексте любого общеобразовательного учреждения для педагогов различной направленности;
- наглядность. Данное свойство помогает проиллюстрировать наиболее важные моменты обучения, акцентировать внимание на приоритетных направлениях развития.

Целостность и комплексность разрабатываемой модели обуславливается единством функциональных и структурных элементов, которые тесно связаны между собой. В качестве основных элементов модели, как отмечают Т. А. Парфенова, С. А. Севенюк [8] можно назвать образовательную цель, содержание обучения и результат, который был достигнут в ходе реализации данного процесса. Безусловно, данная модель ориентирована на формирование проектной компетентности педагогов, однако, необходимо учитывать отличия в обучении уже работающих учителей от тех, кто получает образование в вузе. Основным фактором, дифференцирующим эти две категории, является социальный и профессиональный опыт, который оказывает существенное влияние на формирование проектных навыков и умений. В процессе осуществления профессиональной деятельности учитель имеет



возможность отработать разработанные варианты развития учебных ситуаций «в полевых условиях», а не в специально созданных определить эффективность реализуемых педагогических технологий и получить объективную оценку своей работы.

Кроме того, на практике возможно реализовать функциональную составляющую, которая реализуется на различных уровнях, в контексте комплекса критериев, выявляющих эффективность работы. К числу таких критериев можно отнести:

- процессуальный, включающий содержательные моменты становления проективной компетентности (длительность процесса, объем и скорость предоставления информации);
- интегративный (значимость данного педагогического процесса для формирования иных профессиональных компетенций учителя и роль технологии в образовательном процессе в целом);
- результативный, отражающий соответствие результата образовательным целям и задачам.

Данный функциональный компонент укрепляет основные связи между первоначальным состоянием определенных структурных компонентов проектной компетентности (личностный, когнитивный, деятельностно-инструментальный) и конечным результатом педагогического процесса.

В целях разработки и апробации эффективной технологии по формированию проектной компетенции педагогов нами было проведено исследование, направленное на диагностику уровня сформированности компонентов проектной компетентности, а также дальнейшее создание и осуществление образовательного процесса для педагогов. Результаты эмпирической и практической деятельности представлены нами далее в исследовании.

В исследовании принимали участие 100 респондентов, из них 50 учителей из четырех средних школ Кобдинского района Актыобинской области Республики Казахстан (Кобдинская школа-гимназия, Кобдинская казахская средняя школа, Кобдинская средняя школа им. Кобыланды и Кызылжарская средняя школа).

В процессе планирования опытно-экспериментальной работы нами подчеркивалось, что только учет всех компонентов



компетентности, деталей образовательного процесса, а также выявление логических взаимосвязей между этапами и структурными элементами учебно-воспитательного пространства обеспечивает валидность реализуемых методик, а также достоверность данных, полученных в ходе эксперимента. Исключение отдельных аспектов исследования, невнимательное отношение к мельчайшим деталям может исказить эксперимент, а также повлиять на качественные результаты работы.

Вышесказанное явилось методологической основой разработки модели реализации опытно-экспериментальной работы, которая проводилась в три этапа: 1-этап – 2020-2021 гг. (констатирующий), 2-этап – 2021-2022 гг. (формирующий), 3-этап – 2022-2024 гг. (контрольный). В контексте тематики исследования наибольший интерес для нас представляет второй этап, однако для построения модели формирования проектной компетентности необходимо определить изначальный уровень отношения, интереса и мотивации учителей к педагогическому проектированию.

В самом начале респондентам предлагалось ответить на вопросы анкеты следующего содержания:

1. Испытываете ли Вы потребность в проектировании?
2. Удастся ли Вам прогнозировать результаты педагогической деятельности?
3. Какое место занимает проектирование в профессиональной деятельности учителя?

Первые три вопроса позволили выявить, насколько отчётливо в сознании опрашиваемых отражается такой феномен, как «проектная деятельность учителя». Более половины опрашиваемых (64%) не смогли корректно сформулировать определение данного понятия. При этом практически то же количество респондентов (69%) владеют информацией о специфике проектной деятельности.

1. Есть ли у Вас интерес к созданию чего-то нового?
2. Знакомы ли Вы с деятельностью педагогического проектирования?

Данные вопросы не вызывали особых затруднений у опрашиваемых.



Большинство опрошенных (Урлеу) (75%) и учителя (92%) проиллюстрировали собственную педагогическую деятельность наглядными примерами реализации проектной деятельности, а также конкретизировали результаты своей работы: календарно-тематическое планирование, сценарий, план, конспект урока, различные дидактические материалы, педагогические проекты и др. Не все респонденты из выборки смогли определить средства и инструментарий, необходимый для педагогического проектирования и это позволило выявить определенные сложности в конкретизации содержания проектной деятельности.

6. Считаете ли Вы проблему формирования проектной компетентности учителя в процессе исследовательской деятельности в общеобразовательной школе актуальной, почему?

7. Хотите ли Вы узнать теоретические основы педагогического проектирования?

8. Хотите ли Вы овладеть деятельностью педагогического проектирования

На данные вопросы практически все учителя ответили положительно (96%), аргументируя свои ответы тем, что в процессе практики они испытывают большие затруднения при подготовке и осуществлении проектной деятельности: не всегда могут определять объекты (темы, проблемы) педагогического проектирования, а также его этапов; затрудняются в подборе дидактического материала к проектным работам; не имеют достаточно развитых навыков в структурировании содержания проекта с учётом интересов детей, результативности, пользы учебной информации и т.д.

Таким образом, на личностном уровне присутствует необходимость работы с учителями по формированию проектной компетентности учителя в процессе исследовательской деятельности в общеобразовательной школе.

По результатам реализации данных методик были выявлены следующие показатели составляющих проектной компетентности на этапе констатирующего эксперимента (рис. 1).



Критерии	Показатели	Методики
Личностный	Мотивация к развитию проектной компетентности учителя	Диагностика групповой мотивации И.Д. <u>Ладанова</u> , методика мотивации к профессиональной деятельности К. <u>Замфир</u>
	Интерес к проектной деятельности	Анкетирование
	Ориентации на ценностные отношения	Методика М. <u>Рокича</u>
Когнитивный	Полнота знаний	Наблюдения за выполнением и содержанием проектов
	Осознанность знаний	
	Систематичность знаний	
Деятельностно-инструментальный	Прогностические умения	Наблюдения
	Организационно- <u>деятельностные</u> умения	Анкетирование, активность участия в проектной деятельности
	Коммуникативные умения	<u>Анкетирование</u>
	Творческие умения	Методика Г.Б. Скока
	Готовность к саморазвитию	Опросник личной креативности Е.Е. Тунник, наблюдения
	Рефлексивные умения	Наблюдения

Рисунок 1 – Таблица связи критериев, их показателей и методик измерения результатов развития проектной компетентности учителя

В ходе реализации данных методик были получены следующие результаты диагностики уровней проектной компетентности учителей (табл. 1-3).

Таблица 1

Уровни сформированности личностного компонента проектной компетентности учителей контрольной и экспериментальной групп

Личностный компонент проектной компетентности учителей	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий	33%	38%
Средний	51%	48%
Низкий	16%	14%



Таблица 2

Уровни сформированности когнитивного компонента проектной компетентности учителей контрольной и экспериментальной групп

Когнитивный компонент проектной компетентности учителей	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий	17%	15%
Средний	44%	42%
Низкий	39%	43%

Таблица 3

Уровни сформированности деятельностно-инструментального компонента проектной компетентности учителей контрольной и экспериментальной групп

Деятельностно-инструментальный компонент проектной компетентности учителей	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий	24%	25%
Средний	48%	49%
Низкий	28%	26%

Исходя из данных первичной диагностики, важно отметить, что сформированность компонентов проектной компетентности была примерно тождественных уровней. Результаты реализации диагностических методик стандартизированного и проективного типа показали преобладающие значения среднего и низкого уровня сформированности проектной компетентности учителя в процессе исследовательской деятельности. Этот факт обусловил необходимость разработки структурно-функциональной модели научно-методического сопровождения процесса формирования проектных компетенций учителей в общеобразовательной школе, внедрение которой осуществлялось в ходе формирующего этапа эксперимента.

Технология формирования проектной компетентности учителя основывается на сочетании методов организации и сопровождения процесса формирования проектной компетентности, а также



изучении качественной специфики сформированности данных компонентов у учителей.

Модель процесса формирования проектной компетентности учителя должна включать в себя содержательные и процессуальные компоненты, которые являются необходимыми элементами моделирования и собственно проектирования. Данная модель направлена не только на становление необходимого вида компетенции (проектной), но также и на активизацию роли учителя в ее реализации. Ведь участвуя в образовательном процессе как субъект, педагог, с одной стороны, получает необходимые знания и умения, с другой – вооружает ими обучающихся, трансформируя в предметные, межпредметные и универсальные компетенции. Проектные умения при этом позволяют обеспечить прогнозирование развития учебных ситуаций, а также определить наиболее значимые области знаний, которые являются приоритетными в процессе обучения.

Отдельное значение приобретает аспект самосознания, осмысления своего места в образовательном процессе, а также становлению рефлексивных навыков у учителя, которым в дальнейшем он может научить и обучающихся. Рефлексия, по мнению ряда авторов [5, с. 4] является мощнейшим инструментом познания не только педагогического пространства, но и преобразования окружающей действительности.

Как отмечает А. К. Маркова [6], мотивация к регулярной и конструктивной самооценке характеризует профессиональную педагогическую деятельность учителя. Смысл педагогической деятельности учителя не только в передаче новых знаний, но и в познании личности ученика, понимании его особенностей, осмыслении содержания своей работы, выделении положительных моментов и недостатков. Способность к осознанию и принятию своей деятельности, уровня компетентности. Не очень часто в школе появляется такая возможность, т.к. педагог ориентирован на учебный, а не на воспитательный процесс. Это не способствует эффективному проектированию педагогической деятельности. В большинстве общеобразовательных учреждений стремление



учителей к профессиональному росту и самосовершенствованию стимулируется крайне редко и не получает поддержки со стороны руководства.

Выводы

В ходе теоретико-методологического исследования нами были определены основные составляющие проектной компетентности учителя. Комплекс личностных свойств и качеств, специфика развития когнитивной сферы педагога, а также знания, реализующиеся в деятельностно-инструментальном компоненте, и являются теми педагогическими явлениями, которые нас интересуют.

Целостный педагогический процесс работы с педагогами должен быть ориентирован на становление данных компонентов в комплексе. Также необходимо включать в него диагностические методики, которые позволяют определить «проблемные зоны» и ресурсы педагогов, помогающие скорректировать образовательные методы и приемы.

Изучение научных основ проектирования и прогнозирования позволяет сформировать концептуальную базу исследования, а также методологию организации работы.

Практический компонент, который отражает реализацию самого педагогического процесса, предполагает непременно рефлексию, являющуюся важнейшим инструментом, с одной стороны, и результатом формирования проектной компетентности - с другой. Именно рефлексия является частью комплекса метакогнитивных навыков обучающегося вне зависимости от возраста и уровня обучения. На этапе дополнительного профессионального образования пристальное внимание необходимо уделить тем компетенциям, которые необходимы конкретным педагогам в практической деятельности и способствуют организации работы с обучающимися в плане развития личностных качеств и учебных компетенций.

В качестве основных рекомендаций по разработке и реализации процесса формирования проектной компетентности необходимо определить следующее:



1. Разработка критериев, показателей и уровней сформированности проектных компетенций учителей общеобразовательной школы.

2. Разработка и апробация концептуальной, структурно-функциональной модели научно-методического сопровождения процесса формирования проектных компетенций учителей в общеобразовательной школе.

3. Разработка методических рекомендаций, которые раскрывают содержание, формы и методы исследовательской работы учителя школы, и способствуют формированию проектной педагогической деятельности.

В качестве основных перспектив нашего исследования мы определили проведение формирующего эксперимента в контексте тематики работы. Разработанная нами модель формирования проектной компетентности в рамках учебного курса «Основы проектной компетентности учителя в процессе исследовательской деятельности» реализуется в процессе осуществления образовательной деятельности и подлежит интерпретации в соответствии с исследовательскими целями и задачами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуазизова В. Теория адаптивного управления качеством образовательной деятельности / В. Абдуазизова, Д. Ахмаджанов // Строительство и образование. – 2023. – № 3. – С. 77-80.
2. Веселова В. Г. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя в условиях широкой социальной конкуренции: автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. – Брянск, 2002. – 22 с.
3. Зайцева С. А., Крылова Ю. А., Смирнов В. А., Ермошин А. В. Включение будущих педагогов в проектную деятельность как средство формирования у них исследовательских компетенций / С. А. Зайцева, Ю. А. Крылова, В. А. Смирнов, А. В. Ермошин // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2023. – № 1 (69). – С. 203-212.
4. Касумова З. Н., Гасанов А. Р. Компетентность учителя будущего / З. Н. Касумова, А. Р. Гасанов // Вестник СПИ. – 2021. – № 3 (39). – С. 61-65.
5. Малькова М. А. Интегративные уровневые характеристики профессионально-личностного развития преподавателя высшей школы // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-4. – С. 77-81.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.



7. Моргачева Н. В. Формирование методической компетентности будущих учителей естествознания посредством использования технологии проектного управления // КПЖ. – 2018. – № 6 (131). – С. 63-66.
8. Плетенева О. В. Управление внедрением проектно-дифференцированного обучения в образовательную деятельность школы / О. В. Плетенева, А. Б. Макарова, В. В. Целикова // Нижегородское образование. – 2017. – № 2. – С. 25-30.

REFERENCES

1. Abduazizova V. Teorija adaptivnogo upravljenija kachestvom obrazovatel'noj dejatel'nosti / V. Abduazizova, D. Ahmadzhanov // Stroitel'stvo i obrazovanie. 2023. # 3. Pp. 77-80.
2. Veselova V. G. Proektnaja dejatel'nost' kak sredstvo formirovanija professional'noj kompetentnosti budushhego uchitelja v uslovijah shirokoj social'noj konkurencii: avtoref. disc. ... kandidata pedagogicheskikh nauk : 13.00.08. Brjansk, 2002. 22 p.
3. Zajceva S. A., Krylova Ju. A., Smirnov V. A., Ermoshin A. V. Vkljuchenie budushhih pedagogov v proektnuju dejatel'nost' kak sredstvo formirovanija u nih issledovatel'skikh kompetencij / S. A. Zajceva, Ju. A. Krylova, V. A. Smirnov, A. V. Ermoshin // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Serija: Social'nye nauki. 2023. # 1 (69). Pp. 203-212.
4. Kasumova Z. N., Gasanov A. R. Kompetentnost' uchitelja budushhego / Z. N. Kasumova, A. R. Gasanov // Vestnik SPI. 2021. # 3 (39). Pp. 61-65.
5. Mal'kova M. A. Integrativnye urovnevye harakteristiki professional'no-lichnostnogo razvitija prepodavatelja vysshej shkoly // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2023. # 78-4. Pp. 77-81.
6. Markova A. K. Psihologija professionalizma. M.: Znanie, 1996. 308 p.
7. Morgacheva N. V. Formirovanie metodicheskoi kompetentnosti budushhih uchitelej estestvoznaniija posredstvom ispol'zovanija tehnologii proektnogo upravljenija // KPZh. 2018. # 6 (131). Pp. 63-66.
8. Pleteneva O. V. Upravlenie vnedreniem proektno-differencirovannogo obuchenija v obrazovatel'nuju dejatel'nost' shkoly / O. V. Pleteneva, A. B. Makarova, V. V. Celikova // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2017. # 2. Pp. 25-30.



ГАЛКИНА

НАТАЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

ассистент высшей школы педагогического и дефектологического образования, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
e-mail: 010368@pnu.edu.ru

ШАХМАТОВ

ОЛЕГ ДМИТРИЕВИЧ

ассистент высшей школы педагогического и дефектологического образования, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
e-mail: 012725@pnu.edu.ru

NATALIA ALEKSANDROVNA

GALKINA

Assistant of the Higher School of Pedagogical and Defectology Education, Pacific National University
e-mail: 010368@pnu.edu.ru

OLEG DMITRIEVICH

SHAKHMATOV

Assistant of the Higher School of Pedagogical and Defectology Education, Pacific National University
e-mail: 012725@pnu.edu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДЕФЕКТОЛОГИЯ» В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В наше время одним из важнейших направлений деятельности университетов является формирование зрелых личностей, способных к самореализации в профессиональной сфере. Высшее образование стремится подготовить компетентных, гибких и конкурентоспособных специалистов, способных решать профессиональные задачи независимо и творчески. Одной из ключевых задач университетов является подготовка профессионально компетентных педагогов. Этот процесс начинается с момента поступления студентов и продолжается на протяжении всего учебного процесса, особенно в ходе практики. Практика является мостом между теоретическим и практическим обучением, а её результаты служат показателями готовности студентов к профессиональной деятельности. Еще одним важным аспектом деятельности университетов является формирование субъектной личности учащихся, готовых к самореализации в профессиональной сфере. Это актуализирует вопросы организации воспитательной работы, которые обусловлены особенностями студенческой среды.

В данной статье рассматривается компетентностный подход, который предполагает качественные изменения в установлении целей, разработке учебного материала и оценке результатов. Целью статьи является решение проблемы формирования профессиональных компетенций студентов, которая связана с разрывом между повышенными требованиями общества к



профессиональной подготовке выпускников и их актуальным уровнем компетентности. Для достижения данной цели высшие учебные заведения, используя этот подход, не только обеспечивают приобретение знаний, навыков и умений, но и стимулируют студентов к осознанию своего потенциала и личностному, профессиональному росту.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, профессиональная компетентность, дефектология, образовательные стандарты, педагогическая психология, ограниченные возможности здоровья.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS STUDYING IN THE SPECIALTY "DEFECTOLOGY" IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Nowadays, one of the most important activities of universities is the formation of mature personalities capable of self-realization in the professional sphere. Higher education strives to prepare competent, flexible and competitive specialists capable of solving professional tasks independently and creatively. One of the key tasks of universities is to train professionally competent teachers. This process begins from the moment of admission of students and continues throughout the entire educational process, especially during practice. Practice is a bridge between theoretical and practical training, and its results serve as indicators of students' readiness for professional activity. Another important aspect of the activity of universities is the formation of the subjective personality of students who are ready for self-realization in the professional sphere. This creates topical issues of the organization of educational work, which are conditioned by the peculiarities of the student environment.

This article discusses the competence-based approach, which involves qualitative changes in the setting of goals, the development of educational material and the evaluation of results. The purpose of the article is to solve the problem of the formation of professional competencies of students, which is associated with the gap between the increased requirements of society for the professional training of graduates and their current level of competence. To achieve this goal, higher education institutions, using this approach, not only provide the acquisition of knowledge, skills and abilities, but also stimulate students to realize their potential and personal, professional growth.

Keywords: professional competencies, professional competence, defectology, educational standards, pedagogical psychology, limited health opportunities.

В современном мире специалисты в области дефектологии играют важную роль в обеспечении качественного образования и реабилитации лиц с различными нарушениями развития. При



получении образования студенты изучают теоретические аспекты дефектологии, психологии, педагогики, медицины и других смежных областей. Кроме того, они осваивают методы работы с различными категориями людей с нарушениями развития, включая детей с ограниченными возможностями, интеллектуальными и физическими дефектами и другими патологиями.

Студенты, обучающиеся по специальности "дефектология", обладают уникальной миссией в сфере образования. Они готовятся к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, и их компетенции играют важную роль в обеспечении качественного образования своих будущих учеников. Профессиональные компетенции могут включать следующие аспекты:

1. *Знание и понимание различных видов дефектов и особенностей развития.* Студенты должны обладать глубокими знаниями о специфических особенностях каждого вида дефекта и понимать, как они влияют на образовательный процесс.

2. *Навыки адаптации и индивидуализации обучения.* Способность адаптировать учебные программы и методику обучения для удовлетворения потребностей каждого конкретного студента с дефектом.

3. *Способность работы в мультидисциплинарной команде.* Дефектологи часто работают в команде с психологами, педагогами и медицинскими специалистами. Студенты должны учиться сотрудничать и координировать усилия в рамках таких команд.

4. *Способность взаимодействия с родителями и семьями.* Дефектологи должны уметь устанавливать партнерские отношения с родителями и семьями своих подопечных, чтобы обеспечивать непрерывное образование и поддержку.

Формирование профессиональных компетенций начинается в рамках учебного процесса. Важно, чтобы учебные программы предоставляли студентам не только теоретические знания, но и практические навыки, необходимые для работы с детьми с особыми потребностями. Специфика специальности требует от студентов не только теоретических знаний, но и практических навыков. Поэтому они проходят стажировку в специализированных учреждениях и



работают над конкретными кейсами, чтобы лучше понимать потребности и особенности учеников. Одним из важных элементов формирования компетенций студентов является разработка исследовательских проектов и курсовых работ в области дефектологии. Эти проекты позволяют студентам глубже понять проблемы и вызовы, с которыми они столкнутся в своей будущей профессиональной деятельности.

В то же время в системе обучения, особенно в сфере специального коррекционного образования, несколько важных проблем. Одной из таких проблем является подготовка кадров для специальных коррекционных учреждений. Сегодняшний учитель в данной области должен обладать не только профессиональными компетенциями, но и особым педагогическим отношением. Перед организациями высшего образования стоит задача практической реализации компетентностного подхода, который включает в себя набор качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности [16, с. 620].

Интеграционные процессы в российской системе образования уделяют особое внимание соответствию нормативным требованиям, регулирующим образовательный процесс для студентов с особыми образовательными потребностями. Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения подчеркивают важность формирования компетенций у студентов, что способствует их личностному и профессиональному росту и развитию.

Одной из важных задач является развитие профессиональных компетенций будущих педагогов специальных коррекционных учреждений, их знаний, умений и навыков. В педагогическом процессе студентам часто объясняют «как надо» проводить диагностику нарушений, вести коррекционно-развивающую работу, сотрудничать с другими специалистами и вовлекать родителей в коррекционный процесс. Однако, несмотря на полученные знания, не все студенты способны реально и эффективно применять их на практике. Это свидетельствует о наличии противоречий в процессе подготовки студентов к практической деятельности [14, с. 82].



В сфере специальной педагогики и психологии существует противоречие между необходимостью подготовки квалифицированных педагогических кадров для специальных коррекционных учреждений и нехваткой эффективных методов формирования ценностного отношения студентов-дефектологов к педагогической деятельности. Это вызвано спецификой коррекционного образования и недостаточным развитием подходов к этой проблеме в современных учебных заведениях.

В настоящее время необходимо обеспечить будущим выпускникам возможность профессионального самоопределения. Это означает, что студенты должны выбрать смысл своей профессиональной деятельности и развивать свои навыки.

Субъектность студентов формируется и развивается через взаимодействие в процессе деятельности. Субъект можно рассматривать как идеальную реальность и как функцию. Субъектность определяется через отношение к себе как к деятелю и к другим людям [17, с. 633].

Современные исследования подчеркивают значение личных качеств, способностей и процессов, происходящих внутри человека, таких как самоопределение, самосознание, саморегуляция и субъективизация, в формировании профессиональной идентичности студентов. Развитие профессионализма и самоопределения студентов становится важной задачей современных образовательных учреждений. Для будущих педагогов, понимание важности воспитательной работы в их профессиональной подготовке является ключевым аспектом. Эффективность помощи, которую они смогут предоставить детям, тесно связана с их компетенциями.

Учебные программы для формирования профессиональных компетенций студентов, обучающихся по специальности "дефектология", должны включать в себя следующие элементы:

1. *Практика и стажировки.* Предоставление студентам возможности проводить стажировки в специализированных учреждениях и школах, где они могут непосредственно применять свои знания и навыки.



2. *Проектная работа.* Задачи, ориентированные на реальные проблемы и ситуации, позволяют студентам разрабатывать планы и решения, которые могут быть полезными в будущей практической работе.

3. *Семинары и дискуссии.* Стимулирование обсуждений и анализа случаев помогает студентам развивать аналитические способности и принимать обоснованные решения.

Помимо учебного процесса, внеучебные мероприятия также могут способствовать развитию профессиональных компетенций у студентов-дефектологов:

1. *Волонтерская деятельность.* Участие в волонтерских проектах, связанных с образованием и поддержкой детей с дефектами, позволяет студентам применить свои знания на практике и развивать навыки работы с детьми.

2. *Участие в специализированных мероприятиях и конференциях.* Посещение конференций и семинаров по дефектологии предоставляет студентам возможность узнать о последних научных и практических разработках в этой области.

3. *Менторство и наставничество.* Студенты могут работать под руководством опытных дефектологов, чтобы приобрести ценные практические знания и опыт.

Учебная и внеучебная деятельность предоставляют дополнительные возможности для улучшения профессиональной подготовки будущих специалистов. Одной из основных целей воспитательной работы является формирование личностных и профессиональных качеств, которые выделяют педагогов-дефектологов среди представителей других специальностей. Поэтому важно, чтобы учебная и внеучебная деятельность со студентами проводилась профессиональными педагогами, учитывая индивидуальные особенности и потребности выпускников-дефектологов.

Формирование профессиональных компетенций предполагает наличие сбалансированного подхода, включающего в себя как учебный процесс, так и внеучебные активности. Этот процесс позволяет студентам развивать не только технические навыки, но и



межличностные и адаптационные способности, необходимые для успешной карьеры в этой важной сфере образования [15, с. 54]:

- знание правовых и этических основ профессиональной деятельности, позволяющее работать в соответствии с нормативами и нормами профессиональной этики в образовании;
- умение разрабатывать образовательные программы и их компоненты;
- навык организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности;
- способность создавать воспитывающую образовательную среду, основанную на духовных и нравственных ценностях;
- навык контроля и оценки образовательных результатов обучающихся, а также умение выявлять и корректировать трудности в обучении;
- применение психолого-педагогических технологий для индивидуализации обучения и развития обучающихся;
- взаимодействие с обучающимися в рамках образовательных программ;
- осуществление педагогической деятельности на основе научных знаний.

Формирование этих компетенций происходит в процессе учебных и производственных практик, основанных на теоретических знаниях, полученных при изучении профессиональных дисциплин.

Для развития профессиональных навыков будущих дефектологов требуется активизация педагогического потенциала в различных сферах их обучения и практики [12, с. 344]. Для улучшения подготовки студентов необходимо более глубоко изучать эту проблему и разработать четкую концепцию воспитательной работы с будущими дефектологами, которая станет основой для более эффективного обучения.

Важной ролью в формировании саморазвития студентов является воспитательная среда в университете. Участие студентов в круглых столах и форумах студенческого актива способствует их включению в университетскую жизнь, укрепляет чувство принадлежности к университету и сплоченности. Участие студентов в



воспитательных мероприятиях на университетском уровне способствует формированию правильного отношения к труду, чувству ответственности и желанию совершенствоваться.

Для развития субъектности и профессионального самоопределения студентов критическое значение имеет качественная воспитательная работа [9, с. 35]. Она должна осуществляться квалифицированными специалистами и учитывать индивидуальные особенности и потребности студентов.

Внеучебная деятельность вуза играет важную роль в формировании профессиональной самоидентификации студентов, позволяя им свободно выбирать активности, углублять свой профессиональный путь и раскрывать свою уникальность и значимость в социокультурном контексте. Она оказывает значительное воздействие на их профессиональное развитие и мотивацию в области психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Учебная и производственная практика являются важными составляющими подготовки бакалавров, помогая им углубить и закрепить знания и навыки, полученные в течение учебы [8, с. 31]. Практика способствует развитию самостоятельной профессиональной работы и позволяет применять научные методы для решения педагогических задач. Это обогащает опыт студентов и приобретение практического опыта в их области.

Исследование Т. С. Ручица показывает, что студенты, готовящиеся к будущей профессии дефектологов, формируют необходимые профессиональные навыки и умения в ходе своей образовательной практики [11, с. 158]. Процесс обучения включает учебную и производственную практику, проводимую на разных этапах учебной программы.

Учебная практика в Институте направлена на приобретение первичных профессиональных навыков и осуществляется в двух формах [4, с. 53]:

1. Учебная практика для освоения начальных профессиональных умений и навыков.



2. Учебная практика, включающая научно-исследовательскую работу для развития умений в области научного исследования.

Производственная практика также направлена на развитие профессиональных навыков и опыта в профессиональной деятельности, и она представлена следующими формами [2, с. 20]:

1. Практика для приобретения профессиональных навыков и опыта работы в специальном образовании.

2. Дефектологическая практика, ориентированная на работу с детьми с особенностями развития.

3. Логопедическая практика для работы с детьми, испытывающими проблемы в речи.

Студенты применяют на практике теоретические знания и практические навыки, полученные при изучении различных дисциплин, таких как «Специальная педагогика», «Специальная психология», «Сурдопедагогика», «Логопедия», «Тифлопедагогика и тифлопсихология», и другие. В процессе практики студенты осваивают методики диагностики особенностей развития детей с психофизическими нарушениями, проводят коррекционные занятия и учатся взаимодействовать с педагогическими коллективами и родителями детей с нарушениями развития [3, с. 78].

В ходе практики каждому студенту предоставляются индивидуальные задания, соответствующие характеру и форме практики.

Задания для учебной практики включают:

- создание портфолио педагога-дефектолога;
- проведение диагностики и анализ результатов диагностических методик для детей с конкретными нарушениями развития.

Задания для производственной практики включают:

- осуществление всех видов деятельности, связанных с работой специалиста в области специального образования;
- посещение и анализ коррекционных и развивающих занятий, проводимых педагогами-дефектологами, а также ознакомление с методикой психолого-педагогического обследования



детей и проведение различных коррекционных занятий, включая индивидуальные, групповые и фронтальные занятия.

Также в рамках производственной практики студенты могут проводить консультации и просветительскую работу с родителями и педагогами. Важной частью производственной практики является также научно-исследовательская работа, включающая характеристику детей с речевыми нарушениями и диагностическую деятельность логопеда.

Практика проводится в различных учебных и профессиональных учреждениях, включая образовательные учреждения, организации здравоохранения и социальной защиты, а также в организациях, специализирующихся в данной области в Российской Федерации [10, с. 224].

Студентам, изучающим дефектологию, предоставляется ценная возможность применить свои теоретические знания на учебных и производственных практиках. Однако, по приходу на практику, каждый студент сталкивается с рядом вызовов, которые не имеют прямого отношения к учебной подготовке.

В первую очередь, студентам дефектологии необходимо научиться взаимодействовать с детьми, у которых есть ограничения в здоровье, и проводить занятия с детьми, имеющими нарушения в психофизическом развитии. Это требует способности удерживать внимание и интерес детей в течение определенного времени, а также организации коррекционной работы. Для преодоления этих трудностей студентам-практикантам необходимо получить практический опыт в ходе учебных и производственных практик. Этот опыт важен для развития профессиональных и личностных качеств студентов и формирования необходимых компетенций [13, с. 21].

В рамках практики будущие дефектологи получают возможность не только вести уроки, но и организовывать психолого-педагогическую поддержку детей с ограниченными возможностями здоровья, а также создавать условия для развития личности обучающихся. На практике студенты приобретают основные компетенции, профессиональные навыки и умения, необходимые для успешной организации образовательной и воспитательной



работы с детьми, имеющими нарушения в психофизическом развитии.

Завершая свое образование, студенты специальности «дефектология» обладают не только теоретическими знаниями, но и практическими навыками, необходимыми для успешной работы в данной области. Они готовы к оказанию помощи людям с разными нарушениями развития и способствуют улучшению их качества жизни. В итоге, формирование профессиональных компетенций у студентов, изучающих «дефектологию» в высших учебных заведениях, несомненно, оказывает положительное влияние на общество и помогает создать более инклюзивное образовательное и социальное пространство.

Таким образом, воспитательная работа в вузе, внеурочная деятельность студентов, прохождение учебных и производственных практик содействуют формированию профессиональных компетенций и предоставляют студентам возможность продемонстрировать свои теоретические знания в практической среде. Эти студенты, будучи хорошо подготовленными и заинтересованными в своей будущей профессиональной деятельности, имеют возможность показать себя с наилучшей стороны как будущие специалисты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баракова Э. Н. Формирование профессиональной компетенции дефектолога в области специального образования // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы. – Гродно, 2021. – С. 73-78.
2. Бездетко С. Н. Изучение формирования профессиональных компетенций студентов-дефектологов в процессе воспитательной работы // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. – Екатеринбург, 2019. – С. 19-21.
3. Бездетко С. Н. Теоретические аспекты формирования профессиональных компетенций у будущих дефектологов в процессе воспитательной работы // Междисциплинарный подход в изучении и образовании лиц с особыми потребностями. – Екатеринбург, 2019. – С. 76-79.
4. Бекирова М. И. Элементы реализации компетентностного подхода в подготовке будущих учителей-дефектологов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – № 4 (43). – С. 50-60.



5. Бычкова Е.С. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов как фактор готовности к профессиональной деятельности / Е. С. Бычкова, А. В. Лыткина // Образование XXI века: гуманизация, поливариативность, цифровизация. – 2019. – С. 27-31.
6. Каширская Н. В. Реализация компетентного подхода в профессиональной подготовке педагогов-дефектологов // Антропологическая миссия российского учительства в современном мире. – Ставрополь, 2022. – С. 468-472.
7. Логинова Е. А. Формирование профессиональных компетенций студентов-дефектологов // Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки. – Санкт-Петербург, 2020. – С. 153-158.
8. Малярчук Н.Н. Роль практики в качественном освоении профессиональных компетенций будущими дефектологами-логопедами / Н. Н. Малярчук, М. В. Бояринцева // Образование и качество жизни. – 2021. – № 4 (26). – С. 30-36.
9. Науменко О. А. Формирование профессиональных компетенций учителя-дефектолога в процессе преподавания специальных учебных дисциплин / О. А. Науменко, С. П. Хабарова, Е. А. Харитоновна // Вестник Минского городского института развития образования. – 2020. – № 3. – С. 32-38.
10. Перельгина М. А. Развитие профессиональных компетенций будущих учителей-дефектологов как условие повышения качества специального образования // Педагогическая наука и современное образование. – Санкт-Петербург, 2023. – С. 221-225.
11. Ручица Т. С. Формирование профессиональных компетенций будущих дефектологов в процессе учебной и производственной практик // Актуализация практической подготовки студентов в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов 3++. – Донецк, 2020. – С. 157-163.
12. Терентьева Н.П. Проектная деятельность как средство формирования профессиональных компетенций студентов-дефектологов / Н. П. Терентьева, Е. А. Захаркина // Шаг в науку. – 2019. – С. 343-347.
13. Филатова И. А. Формирование профессиональных компетенций у будущих дефектологов в процессе воспитательной работы / И. А. Филатова, С. Н. Бездетко // Социально-воспитательная деятельность в вузе как условие обеспечения качества подготовки учителя-дефектолога. – Москва, 2022. – С. 20-26.
14. Фирсова Е. Ю. К вопросу формирования профессиональных компетенций при подготовке бакалавров направления 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» в условиях инклюзивной практики // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2021. – № 1(13). – С. 80-86.
15. Хайртдинова Л. Ф. Социально-педагогическая деятельность как условие формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов / Л. Ф. Хайртдинова, В. Я. Сайтханова, А. Ф. Сайтханов // Конструирование стратегических приоритетов развития образования как ответ на вызовы третьего тысячелетия. – Уфа, 2021. – С. 53-56.
16. Христолюбова Л. В. Межпредметные связи в формировании профессиональных компетенций у педагогов-дефектологов //



Междисциплинарный подход в изучении и образовании лиц с особыми потребностями. – Екатеринбург, 2019. – С. 618-622.

17. Чечель Е. О. Роль образовательного пространства вуза в формировании профессиональных компетенций будущих дефектологов // Современная дефектология: междисциплинарный подход к теоретическим и практическим проблемам нарушений развития у детей. – Москва, 2022. – С. 631-634.

REFERENCES

1. Barakova Je. N. Formirovanie professional'noj kompetencii defektologa v oblasti special'nogo obrazovanija // Socializacija lichnosti na raznyh jetapah vozrastnogo razvitija: opyt, problemy, perspektivy. Grodno, 2021. Pp. 73-78.
2. Bezdetko S. N. Izuchenie formirovanija professional'nyh kompetencij studentov-defektologov v processe vospitatel'noj raboty // Izuchenie i obrazovanie detej s razlichnymi formami dizontogeneza. Ekaterinburg, 2019. Pp. 19-21.
3. Bezdetko S. N. Teoreticheskie aspekty formirovanija professional'nyh kompetencij u budushhij defektologov v processe vospitatel'noj raboty // Mezhdisciplinarnyj podhod v izuchenii i obrazovanii lic s osobymi potrebnoostjami. Ekaterinburg, 2019. Pp. 76-79.
4. Bekirova M. I. Jelementy realizacii kompetentnostnogo podhoda v podgotovke budushhij uchitelej-defektologov // Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta. 2019. # 4 (43). Pp. 50-60.
5. Bychkova E.S. Formirovanie professional'nyh kompetencij budushhij pedagogov-defektologov kak faktor gotovnosti k professional'noj dejatel'nosti / E. S. Bychkova, A. V. Lytkina // Obrazovanie XXI veka: gumanizacija, polivariativnost', cifrovizacija. 2019. Pp. 27-31.
6. Kashirskaja N. V. Realizacija kompetentnostnogo podhoda v professional'noj podgotovke pedagogov-defektologov // Antropologicheskaja missija rossijskogo uchitel'stva v sovremennom mire. Stavropol', 2022. Pp. 468-472.
7. Loginova E. A. Formirovanie professional'nyh kompetencij studentov-defektologov // Special'noe obrazovanie XXI veka: ot rannej pomoshhi do professional'noj podgotovki. Sankt-Peterburg, 2020. Pp. 153-158.
8. Maljarchuk N.N. Rol' praktiki v kachestvennom osvoenii professional'nyh kompetencij budushhimi defektologami-logopedami / N. N. Maljarchuk, M. V. Bojarinceva // Obrazovanie i kachestvo zhizni. 2021. # 4 (26). Pp. 30-36.
9. Naumenko O. A. Formirovanie professional'nyh kompetencij uchitelja-defektologa v processe prepodavanija special'nyh uchebnyh disciplin / O. A. Naumenko, S. P. Habarova, E. A. Haritonova // Vestnik Minskogo gorodskogo instituta razvitija obrazovanija. 2020. # 3. Pp. 32-38.
10. Perelygina M. A. Razvitie professional'nyh kompetencij budushhij uchitelej-defektologov kak uslovie povyshenija kachestva special'nogo obrazovanija // Pedagogicheskaja nauka i sovremennoe obrazovanie. Sankt-Peterburg, 2023. Pp. 221-225.
11. Ruchica T.S. Formirovanie professional'nyh kompetencij budushhij defektologov v processe uchebnoj i proizvodstvennoj praktik // Aktualizacija prakticheskoj podgotovki studentov v uslovijah vnedrenija federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov 3++. Doneck, 2020. Pp. 157-163.



12. Terent'eva N.P. Proektnaja dejatel'nost' kak sredstvo formirovanija professional'nyh kompetencij studentov-defektologov / N. P. Terent'eva, E. A. Zaharkina // Shag v nauku. 2019. Pp. 343-347.

13. Filatova I. A. Formirovanie professional'nyh kompetencij u budushhix defektologov v processe vospitatel'noj raboty / I. A. Filatova, S. N. Bezdetko // Social'no-vospitatel'naja dejatel'nost' v vuze kak uslovie obespechenija kachestva podgotovki uchitelja-defektologa. Moskva, 2022. Pp. 20-26.

14. Firsova E. Ju. K voprosu formirovanija professional'nyh kompetencij pri podgotovke bakalavrov napravlenija 44.03.03 «Special'noe (defektologicheskoe) obrazovanie» v uslovijah inkluzivnoj praktiki // Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta. 2021. # 1(13). Pp. 80-86.

15. Hajrtdinova L. F. Social'no-pedagogicheskaja dejatel'nost' kak uslovie formirovanija professional'nyh kompetencij budushhix pedagogov-defektologov / L. F. Hajrtdinova, V. Ja. Sajthanova, A. F. Sajthanov // Konstruirovanie strategicheskix prioritetov razvitija obrazovanija kak otvet na vyzovy tret'ego tysjacheletija. Ufa, 2021. Pp. 53-56.

16. Hristoljubova L. V. Mezhpredmetnye svjazi v formirovanii professional'nyh kompetencij u pedagogov-defektologov // Mezhdisciplinarnyj podhod v izuchenii i obrazovanii lic s osobymi potrebnoostjami. Ekaterinburg, 2019. Pp. 618-622.

17. Chechel' E. O. Rol' obrazovatel'nogo prostranstva vuza v formirovanii professional'nyh kompetencij budushhix defektologov // Sovremennaja defektologija: mezhdisciplinarnyj podhod k teoreticheskim i prakticheskim problemam narushenij razvitija u detej. Moskva, 2022. Pp. 631-634.



ТЕРЕЩЕНКО

ОЛЬГА ВИКТОРОВНА

аспирант,
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный
экономический университет»
e-mail: 79281348425@yandex.ru

OLGA VIKTOROVNA

TERESHCHENKO

Postgraduate Student,
Rostov State University of Economics
e-mail: 79281348425@yandex.ru

ОГАНЯН

ТАТЬЯНА БОРИСОВНА

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный
экономический университет»
e-mail: zacharash@yandex.ru

TATIANA BORISOVNA

OHANYAN

PhD, Professor,
Rostov State University of Economics
e-mail: zacharash@yandex.ru

**ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ
МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НЕКЛИНОВСКИЙ РАЙОН РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ**

В данной статье авторами проведено исследование функционирования инклюзивной среды в образовательных организациях для: детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья (далее детей с ОВЗ) и детей, вынужденно покинувших территории ведения специальной военной операции в целях более глубокого изучения: численной составляющей детей по категориям; нормативно-правовой базы; организации обустройства образовательных объектов в рамках доступности для разных категорий детей; условий быстрой адаптации детей, указанных категорий, временно находящихся на территории муниципального образования «Неклиновский район» в новых условиях; применение методов и методик в общеобразовательных организациях; кадрового потенциала муниципального образования и необходимости повышения квалификации; выявленных проблем и способов их устранения. Данная тема требует особого внимания в условиях сложившейся социально-политической обстановки.

Ключевые слова: муниципальное образование, общеобразовательная организация, инклюзивная среда, дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети, вынужденные переселенцы.



THE FUNCTIONING OF AN INCLUSIVE ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MUNICIPALITY NEKLINOVSKY DISTRICT ROSTOV REGION

In this article, the authors conducted a study of the functioning of an inclusive environment in educational institutions for: disabled children, children with disabilities (hereinafter referred to as children with disabilities) and children who were forced to leave the territories of a special military operation in order to study in more depth: the numerical component of children by category; the regulatory framework; the organization of educational facilities within the framework of accessibility for different categories of children; conditions for rapid adaptation of children of these categories temporarily located on the territory of the municipality "Neklinovsky district" in new conditions; application of methods and techniques in general education organizations; human resources of the municipality and the need for professional development; identified problems and ways to eliminate them. This topic requires special attention in the current socio-political situation.

Keywords: municipal education, general education organization, inclusive environment, disabled children, children with disabilities, children, internally displaced persons.

Введение в проблему

Современные образовательные организации в настоящее, быстро меняющееся время являются проводниками детей, которые делают первые осмысленные шаги в сторону активного развития личности и самоутверждения. Изменения в образовательных организациях зависят от реальных социальных запросов: людей, законодательства, экономической и политической ситуации и т.д. Новые запросы общества ведут к изменениям и трансформациям образовательных организаций, развивая, расширяя и улучшая их инклюзивную среду.

Понятие «инклюзивное образование» имеет трактовку в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» как обеспечение равного доступа к образованию [1]. В 2016 году утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в соответствии, с которым любая школа обязана организовать среду подходящую всем детям без исключения [2].



Равный доступ к образованию должны иметь и дети, вынужденные переселенцы. Процесс воспитания не терпит пауз. Он не должен прерываться до наступления «лучших времён». Все указанные выше категории детей представлены в Неклиновском районе Ростовской области, что позволяет говорить о необходимости смыслового расширения самого понятия «инклюзивное образование» и соответственно ему функционального обогащения инклюзивной среды.

Краткий обзор исследований (литературы)

Проблема создания и функционирования инклюзивной среды особенно широко представлена в психолого-педагогических исследованиях последних двух десятилетий. Современные педагоги и психологи Т. М. Ковалева, Н. Б. Крылова, Л. В. Мардахаев, А. В. Мудрик, Т. В. Насибулина, В. А. Петровский, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, Т. И. Цветкова, А. В. Шамова, В. В. Ясвин считают инклюзивную образовательную среду активно развивающейся вместе с развитием общества [11].

Исследователи С. В. Алехина, М. Ю. Перфильева, С. А. Прушинский, Е. В. Самсонова, В. К. Чернявская, С. А. Ярмакеева отмечают, что инклюзивная образовательная среда – это среда, ведущая к саморазвитию в условиях образовательной организации [11].

Обширный теоретический и практический опыт педагогов-исследователей, изучающих понятие «инклюзивная среда» в условиях сложной социально-политической обстановки ведения специальной военной операции и, как следствие, экстренного приема большого количества детей, вынужденных переселенцев из территорий ДНР, ДНР, Херсонской и Запорожской областей в пунктах временного размещения с зачислением в образовательные организации муниципального образования «Неклиновский район» [12], привели к мысли о необходимости исследования функционирования инклюзивной среды не только для детей-инвалидов, детей с ОВЗ, но и для детей, вынужденно покинувших постоянное место жительства.



Методы (методики)

Исследование проходило на базе образовательных организаций муниципального образования «Неклиновский район». Эмпирическими методами исследования выступили методы статистической обработки данных и их последующего анализа.

Результаты и их обсуждение

В состав муниципального образования «Неклиновский район» входит 18 сельских поселений (126 населенных пунктов) с численностью населения 89,9 тысяч человек. Система образования района представлена следующими организациями:

- 1 Управление образования администрации Неклиновского района;
- 34 организации дошкольного образования;
- 32 общеобразовательные организации;
- 1 детская юношеская спортивная школа;
- 1 центр внешкольной работы;
- 1 станция юных техников;
- 1 центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

Функционирование инклюзивной среды в образовательных организациях муниципального образования «Неклиновский район» осуществляется на основе материально-технического оснащения, правового, организационного, психолого-медико-педагогического сопровождения.

Правовое обеспечение инклюзивного образования в муниципальном районе включает:

1. Приказ Управления образования администрации Неклиновского района от 12.10.2015 года №642 «Об утверждении положения об организации инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях»;
2. Приказ Управления образования администрации Неклиновского района от 12.11.2019 года №750 «Об организации деятельности психолого-педагогического консилиума в общеобразовательных организациях»;



3. Договор о взаимодействии между районной психолого-медико-педагогической комиссией и психолого-педагогическим консилиумом общеобразовательных организаций по реализации консультативной и коррекционно-педагогической деятельности;

4. Договор о сотрудничестве между психолого-медико-педагогической комиссией и «Таганрогской специальной школой №19» с целью оказания методической помощи в организации обучения детей с нарушениями интеллекта.

Правовое обеспечение инклюзивного образования на локальном уровне включает:

1. Положение об организации инклюзивного образования детей с ОВЗ;

2. Положение о приеме детей с ОВЗ и детей-инвалидов в общеобразовательные организации;

3. Положение о психолого-педагогическом консилиуме общеобразовательных организаций.

4. Положение о логопедическом пункте при общеобразовательных организациях.

5. Приказы, направленные на организацию инклюзивного обучения и воспитания детей с ОВЗ.

6. Документы, позволяющие использовать программы дополнительного образования.

7. Документы взаимодействия всех субъектов инклюзивной среды, определяющие правовые механизмы изменения образовательного маршрута в соответствии с особенностями и возможностями ребенка, в том числе новыми, возникающими в процессе образования.

Беспрепятственный доступ и достойные условия для детей с ОВЗ и детей-инвалидов организован с учетом требований Государственной программы «Доступная среда».

В рамках Государственной программы «Доступная среда» шесть общеобразовательных организаций района дополнительно обустроены и обеспечены оборудованием для детей с ОВЗ и инвалидностью, указанным в таблице 1.



Обустройство и оборудование общеобразовательных организаций

Наименование общеобразовательных организаций	Обустройство	Оборудование
МБОУ Покровская СОШ №2	устройство пандуса, ремонт санузла, расширение дверных проемов	система видеоконференцсвязи для дистанционного обучения: сервер - 1, автоматизированное рабочее место -1, система видеоконференции - 2, система визуализации и озвучивания для системы видеоконференции -2, система клиент-серверной архитектуры - 1, коммутатор -1
МБОУ Лакедемоновская СОШ	устройство пандуса, ремонт санузла	аппаратно-программный комплекс для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (включая детский церебральный паралич); комплект оборудования для обеспечения видеоконференцсвязи
МБОУ Н-Бессергеновская СОШ	устройство пандуса, ремонт санузла	аппаратно-программный комплекс для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (включая детский церебральный паралич); комплект оборудования для обеспечения видеоконференцсвязи
МБОУ Покровская СОШ «НОК»	устройство пандуса, ремонт санузла, ремонт столовой	аппаратно-программный комплекс для слабовидящих и слабослышащих детей
МБОУ Троицкая СОШ	устройство пандуса, ремонт санузла	аппаратно-программный комплекс Inclusive для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слабовидящих, слабослышащих; специализированный программно-аппаратный комплекс для детей с ОВЗ (наушники с микрофоном;



		компьютерный джойстик)
МБОУ Николаевская СОШ		аппаратно-программный комплекс для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (включая детский церебральный паралич)

В рамках проекта «Здоровьесбережение» в 15 общеобразовательных организациях района в работе используется система контроля здоровья «Армис».

В общеобразовательных организациях по состоянию на 1 сентября 2023 года обучаются 9031 ребенок, из них 240 детей с ОВЗ, 174 ребенка-инвалида, 447 детей, вынужденно покинувших территории ведения боевых действий.

Дети с ОВЗ имеют следующие нозологические группы:

- слабослышащие дети – 2 человека;
- слабовидящие дети – 1 человек;
- дети, имеющие задержку психического развития – 151 человек;
- дети, имеющие тяжелые нарушения речи – 8 человек;
- дети, имеющие умственную отсталость – 29 человек;
- дети, имеющие тяжелые и множественные нарушения развития – 23 человека;
- дети, имеющие расстройства аутистического спектра – 15 человек;
- дети, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата – 11 человек;
- дети-инвалиды из числа детей, вынужденных переселенцев – 7 (3 детей обучаются в школах района, 4 обучаются дистанционно в школах по месту постоянного проживания).

Адаптированные основные общеобразовательные программы осваиваются детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами в очной форме, в условиях совместного обучения с нормотипичными детьми или в условиях обучения в специальных классах.



В МБОУ Покровская СОШ №2 функционирует 2 специальных класса:

- для детей, имеющих задержку психического развития (8 человек);
- для детей с нарушением интеллекта (5 человек).

При наличии медицинских показаний организуется обучение на дому по индивидуальному учебному плану. Реализация обучения в домашних условиях детей с ОВЗ производится в соответствии определенным пакетом документов: заявление родителей; справка врачебной комиссии медицинского учреждения; заключение психолого-медико-педагогической комиссии.

В 2023-2024 учебном году 89 детям организовано обучение на дому, из них 68 детей с инвалидностью и 15 детей с ОВЗ. Адаптированные образовательные программы разрабатываются индивидуально для каждого ребенка в зависимости от возраста и категории. Правовое обеспечение разработки программ указано в таблице 2.

Таблица 2

**Правовое обеспечение разработки
адаптированных программ**

Программа	Нормативно-правовой документ
Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования для детей с ОВЗ	приказ Министерства просвещения РФ от 24.11.2022 года №1023
Адаптированная основная общеобразовательная программа основного общего образования для детей с ОВЗ	приказ Министерства просвещения РФ от 24.11.2022 года №1025
Адаптированная основная общеобразовательная программа для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	приказ Министерства просвещения РФ от 24.11.2022 года №1026

Дети с ОВЗ обучаются в общеобразовательных организациях в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии с учетом особенностей их развития и состояния здоровья.



Все программы, реализуемые в общеобразовательных организациях, размещены на их интернет порталах.

При организации воспитательно-образовательного процесса детей с ОВЗ и с инвалидностью применяется система специальных методов и приемов, направленных на коррекцию нарушений и формирование личности обучающегося в целом, проводится индивидуальная и групповая адаптационная и коррекционно-развивающая работа.

В Неклиновском районе реализуется двухуровневая система психолого-медико-педагогического консультирования (далее ПМПК): районная ПМПК и психолого-педагогический консилиум образовательной организации. Взаимодействие между ними осуществляется на договорной основе. Коррекционная работа осуществляется в рамках деятельности психолого-педагогического консилиума. Все педагоги, работающие с детьми с ОВЗ, владеют специальными методами обучения и воспитания, прошли курсы повышения квалификации в объеме 72 часов и более по следующим темам:

- «Современный урок (занятие) для детей с ОВЗ как одна из форм реализации Федеральных государственных образовательных стандартов»;
- «Инклюзивное и интегрированное образование детей с ОВЗ и в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов»;
- «Инклюзивное образование и технологии работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью в рамках Федеральных государственных образовательных стандартов»;
- «Психолого-педагогические технологии с детьми с ОВЗ в начальной школе в рамках Федеральных государственных образовательных стандартов»;
- «Логоритмика: коррекция речевых нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возраста»;
- «Активизация познавательной деятельности обучающихся с ОВЗ для достижения метапредметных результатов»;



– «Индивидуальные технологии и методы обучения школьников с ОВЗ в контексте Федеральных государственных образовательных стандартов»;

– «Современные технологии инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ в условиях Федеральных государственных образовательных стандартов».

В настоящее время во всех 32 общеобразовательных организациях района введены ставки педагогов-психологов (34), социальных педагогов (34). Постепенно вводятся ставки учителей-логопедов (6) дефектологов (2). В муниципальном бюджетном учреждении «Центр психолого-медико-педагогической и социальной помощи» (далее – ЦППМ и СП) осуществляют психолого-педагогическое сопровождение педагог-психолог, социальный педагог, учитель-дефектолог, учителя-логопеды (2). С целью обеспечения качественного воспитательного и образовательного процесса, дети с ОВЗ всех нозологических групп снабжены специальными учебными изданиями.

Специалистами ЦППМ и СП совместно с педагогами-психологами школ района организована работа по оказанию психологической помощи лицам, вынужденно покинувшим территорию ведения специальной военной операции. В ходе работы оказывается индивидуальная и групповая помощь, сопровождение массовых мероприятий. Положительным опытом стало сотрудничество с психологами МЧС, которое на сегодняшний день приобрело форму регулярного взаимодействия в практической деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение организовано на базе пунктов временного размещения, образовательных организаций и включает в себя:

– психолого-педагогическую диагностику с целью определения уровня адаптации, изучения эмоционального состояния несовершеннолетних, выявления воспитательных, образовательных и психологических проблем;

– индивидуальную и групповую работу, направленную на сохранение спокойного эмоционального состояния и психического



здоровья обучающихся, проработку эмоциональных переживаний, связанных с травмой, адаптацию в образовательном учреждении и на новом месте жительства, актуализацию и укрепление личностных ресурсов.

В ходе работы педагогами-психологами использовались следующие методики: «Цветовой тест Люшера»; «САН (Самочувствие-активность-настроение)»; Опросник детской депрессии CDI (М. Ковак); «Шкала тревоги Бека»; Опросник агрессии (А. Басс-Дарки); Детская шкала реакций на травматический стресс, CPTS-RI; Проективные методики: рисунок семьи, «Кактус», «Человек под дождем», «Дерево с человечками».

По результатам диагностики у некоторых детей выявлены следующие проблемы:

- нестабильное эмоциональное состояние (повышенная тревожность, чувство страха в связи с переездом и произошедшими событиями, беспокойство за близких родственников и друзей);
- невротические реакции, нарушение сна и аппетита как следствие травматического шока;
- низкий уровень общей социальной и психологической адаптации;
- трудности общения, как с детьми, так и со взрослыми;
- трудности усвоения отдельных предметов.

Для решения психологических проблем для детей и родителей (законных представителей) было организовано на постоянной основе консультирование детей и родителей, использовались методы арт-терапии (рисунок), групповые занятия в классах по развитию позитивного взаимодействия и бесконфликтного общения.

Выводы и заключение

Проведенный анализ данных общеобразовательных организаций муниципального образования «Неклиновский район» показал необходимость более детального рассмотрения факторов функционирования и расширения инклюзивной среды для более оперативной и легкой адаптации не только детей с ОВЗ и детей с инвалидностью, но и особой категории детей, вынужденно покинувших территории ведения боевых действий, в результате



которых они получают сложно устранимые физические и психологические травмы. Исследование данной проблемы позволит выработать наиболее эффективные способы расширения инклюзивной среды и приблизить её совершенствование с учётом особенностей разных категорий обучающихся (воспитанников).

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.11.2023).
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/ (дата обращения: 25.11.2023).
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 24.11.2022 года №1023 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ОВЗ» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_442699/ (дата обращения: 25.11.2023).
4. Приказ Министерства просвещения РФ от 24.11.2022 года №1025 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с ОВЗ» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_442698/ (дата обращения: 25.11.2023).
5. Приказ Министерства просвещения РФ от 24.11.2022 года №1026. «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_436515/ (дата обращения 25.11.2023).
6. Баринаева Е. Б. Особенности реализации инклюзивного образования в Российской Федерации на современном этапе [Электронный ресурс]// Современное образование. – 2020. – № 1. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=32248 (дата обращения 25.11.2023).
7. Инклюзивное образование в условиях реализации ФГОС и профессионального стандарта педагога: Сб. трудов участников конф. – СПб.: Международные образовательные проекты, 2019. – 62 с.
8. Реализация инклюзивного образования в образовательной организации: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Будникова, Е. В. Резникова. – Челябинск: Изд-во Цицеро, 2017. – 110 с.
9. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководителей и педагогических работников общеобразовательных организаций / Под ред. С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2022. – 151 с.



10. Инклюзивное образование: учеб. пособие / Ж. А. Левшунова, Н. В. Басалаева, Т. В. Казакова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017. – 114 с.
11. Терещенко О. В. Основные педагогические подходы к организации инклюзивного ландшафта в образовательной среде // Российская наука в современном мире Сборник статей LI международной научно-практической конференции. – Москва: «Научно-издательский центр «Актуальность.РФ», 2023.
12. Терещенко О. В. Расширение понятия «инклюзивное образование» с учетом новых задач системы образования / О. В. Терещенко, Т. Б. Оганян // Научный вектор : сборник научных трудов / Под науч. ред. Е. Н. Макаренко. – Ростов н/Д : Издательско-полиграфический комплекс Рост. гос. экон. ун-та (РИНХ), 2023. – Вып. 9. – 432 с.

REFERENCES

1. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 # 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed: 25.11.2023).
2. Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 19 dekabrja 2014 g. # 1598 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija obuchajushhihsja s OVZ». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/ (accessed: 25.11.2023).
3. Prikaz Ministerstva prosveshhenija RF ot 24.11.2022 goda #1023 «Ob utverzhdenii federal'noj adaptirovannoj obrazovatel'noj programmy nachal'nogo obshhego obrazovanija dlja obuchajushhihsja s OVZ». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_442699/ (accessed: 25.11.2023).
4. Prikaz Ministerstva prosveshhenija RF ot 24.11.2022 goda #1025 «Ob utverzhdenii federal'noj adaptirovannoj obrazovatel'noj programmy osnovnogo obshhego obrazovanija dlja obuchajushhihsja s OVZ». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_442698/ (accessed: 25.11.2023).
5. Prikaz Ministerstva prosveshhenija RF ot 24.11.2022 goda #1026. «Ob utverzhdenii federal'noj adaptirovannoj osnovnoj obshheobrazovatel'noj programmy obuchajushhihsja s umstvennoj otstalost'ju (intellektual'nymi narushenijami)». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_436515/ (accessed 25.11.2023).
6. Barinova E. B. Osobennosti realizacii inkljuzivnogo obrazovanija v Rossijskoj Federacii nasovremennom jetape // Sovremennoe obrazovanie. 2020. # 1. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=32248 (accessed 25.11.2023).
7. Inkljuzivnoe obrazovanie v uslovijah realizacii FGOS i professional'nogo standarta pedagoga: Сб. трудов uchastnikov konf. SPb.: Mezhdunarodnye obrazovatel'nye proekty, 2019. 62 p.
8. Realizacija inkljuzivnogo obrazovanija v obrazovatel'noj organizacii: uchebnoe posobie dlja studentov vyssh. ucheb. zavedenij / E. S. Budnikova, E. V. Reznikova. Cheljabinsk: Izd-vo Cicero, 2017. 110 p.



9. Sozdanie inkljuzivnoj obrazovatel'noj sredy v obrazovatel'nyh organizacijah: metodicheskie rekomendacii dlja rukovodjashhij i pedagogicheskijh rabotnikov obshheobrazovatel'nyh organizacij / Pod red. S. V. Alehinoj, E. V. Samsonovoj. M.: MGPPU, 2022. 151 p.
10. Inkljuzivnoe obrazovanie: ucheb. posobie / Zh. A. Levshunova, N. V. Basalaeva, T. V. Kazakova. Krasnojarsk: Sib. feder. un-t, 2017. 114 p.
11. Tereshhenko O. V. Osnovnye pedagogicheskie podhody k organizacii inkljuzivnogo landshafta v obrazovatel'noj srede // Rossijskaja nauka v sovremennom mire Sbornik statej LI mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: «Nauchno-izdatel'skij centr «Aktual'nost'.RF», 2023.
12. Tereshhenko O. V. Rasshirenie ponjatija «inkljuzivnoe obrazovanie» s uchetom novyh zadach sistemy obrazovanija / O. V. Tereshhenko, T. B. Oganjan // Nauchnyj vektor : sbornik nauchnyh trudov / Pod nauch. red. E. N. Makarenko. Rostov n/D : Izdatel'sko-poligraficheskij kompleks Rost. gos. jekon. un-ta (RINH), 2023. Vyp. 9. 432 p.



КАЛИМУЛЛИНА

ОЛЬГА АНАТОЛЬЕВНА

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующая кафедрой педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория»; заместитель директора, руководитель Казанского филиала ФГНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований»
e-mail: olca.1970@mail.ru

OLGA ANATOLIEVNA

KALIMULLINA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of the Kazan State Conservatory; Deputy Director, Head of the Kazan branch of the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research
e-mail: olca.1970@mail.ru

БРАГИНА

МАРИЯ КОНСТАНТИНОВНА

аспирант, ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория»
e-mail: masha.bragina.99@mail.ru

MARIA KONSTANTINOVNA

BRAGINA

Postgraduate Student, Kazan State Conservatory

e-mail: masha.bragina.99@mail.ru

**СМЫСЛОВЫЕ АКЦЕНТЫ В ФОРМИРОВАНИИ
ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СФЕРЫ
МУЗЫКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ**

Смысловые акценты являются ключевыми факторами и приоритетными ориентирами, которые определяют цель и содержание профессионального развития преподавателей. В данном контексте рассматривается понятие профессионального совершенствования, его развитие и направленность. Анализируются особенности сферы музыкального исполнительства в контексте развития профессиональных навыков преподавателей. Также рассматривается понятие готовности и обосновывается важность готовности к изменениям и развитию в области музыкальной педагогики.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, педагог-музыкант, профессиональное совершенствование, непрерывное обучение, профессиональная готовность, инновационные подходы и технологии.



MEANINGFUL ACCENTS IN FORMING THE READINESS OF TEACHERS IN THE FIELD OF MUSICAL PERFORMANCE FOR PROFESSIONAL IMPROVEMENT

Semantic accents are key factors and priority guidelines that determine the purpose and content of professional development of teachers. In this context, the concept of professional development, its development and direction is considered. The features of the field of musical performance are analyzed in the context of the development of professional skills of teachers. The concept of readiness is also discussed and the importance of readiness for change and development in the field of music pedagogy is substantiated.

Keywords: music pedagogy, musician teacher, professional development, lifelong learning, professional readiness, innovative approaches and technologies.

В сегодняшней парадигме образования, когда необходимо сохранить традиции при этом предложить новые академические подходы в педагогической деятельности, отвечающие современным вызовам и специфике ФГОСОВ, важным становится понимание того, что от воспитания и развития профессиональных навыков будущих учителей, преподавателей зависит, в определенном смысле, будущее страны.

Все современные ученые и исследователи отмечают, что в профессиональной сфере происходит все более интенсивный обмен информацией, требующий высокоразвитых навыков и стремления к непрерывному обучению.

В научно-профессиональном мире претерпевают изменения паспорта специальностей, существовавшим ранее несколько десятилетий, быстрая и творческая адаптация к новым научным и практическим достижениям становятся ключевыми факторами успеха.

Немецкий социолог В. Кербер подчеркивает важность продолжительного обучения, творческого мышления, коллективной работы и личной ответственности, объединенных в концепции «жизненной компетенции» [6, с. 8].

Современное общество нуждается не только в образованных педагогах, но и в педагогах, обладающих высоким уровнем профессиональной культуры, способных постоянно обновлять свои



навыки и развивать компетентности. Будущим педагогам-музыкантам необходимо учитывать влияние новых технологий на их профессиональное развитие. Применение современных информационных и коммуникационных технологий способствует более широкому доступу к актуальным знаниям и ресурсам, а также стимулирует развитие творческих и инновационных подходов в педагогической практике. Осознание и использование современных технологий становятся неотъемлемой составляющей профессионального роста и развития будущих педагогов-музыкантов.

Профессиональное совершенствование является неотъемлемой и важной составляющей в формировании педагога-музыканта. Оно достигается систематическим обновлениям и расширением знаний, навыков и компетенций, необходимых для достижения высокого профессионального уровня. Важным аспектом профессионального совершенствования является не только приобретение новых знаний и навыков, но и их интеграция в практическую деятельность преподавателя. Применение новых подходов, методик и технологий в учебном процессе помогает улучшить качество образования и повысить результативность обучения.

Профессиональное развитие педагога представляет собой сложный и длительный процесс формирования существенных качеств и компетенций. Важность стремления к развитию в сфере музыкального образования как личности, так и профессионала-музыканта, играет важную роль в обеспечении стабильного и долгосрочного профессионального роста. Понятие "постоянное развитие" включает в себя саморазвитие, самореализацию, обучение, воспитание и образование, которые представляют собой неотъемлемые элементы данного процесса.

В современной ситуации аномии важную роль играет смыслодержающие основы формирования профессиональной готовности к включению в современную парадигму у педагогов музыкантов. Известно, что академизм, который присущ в процессе обучения музыкантов-исполнителей, будущих преподавателей музыкально-исполнительской сферы, в современных вузах культуры,



а особенно в консерваториях очень консервативен. Обучение в консерваториях – академический процесс, сложно включающийся в быстрые процессы трансформации. Это связано с уникальностью обучения в данных учебных заведениях. При этом развитие саморазвитие, творческая направленность на решение креативных задач – то, что выделяет эту группу обучающихся.

Исследования, проведенные С. Ф. Аблеевым, О. А. Базалуком, Д. Н. Ушаковым и другими авторами, подтверждают важность этих аспектов в контексте развития будущих педагогов-музыкантов. Осознание и применение концепции постоянного развития и самообразования в контексте музыкального образования будущих педагогов-музыкантов содействуют их профессиональной компетентности и способности эффективно формировать мировоззренческие убеждения своих учеников. Это в свою очередь способствует созданию благоприятной образовательной среды и вносит позитивные изменения в сферу музыкального образования.

Саморазвитие представляет собой результат проявления творческого потенциала в рамках профессиональной сферы. Важную роль в саморазвитии играют как внешние, так и внутренние источники мотивации и активности. Самообразование включает в себя самообучение и самосовершенствование, и именно этот процесс является одной из ключевых составляющих постоянного развития профессиональной личности. Человечество всегда успешнее развивалось путем самообразования, утверждал философ Г. Спенсер [12, с. 76] Самообразование, или аутодидактика, играет существенную роль в современном образовательном контексте, поскольку оно предоставляет возможность не только получать необходимую информацию, но и расширять кругозор, а также способствует формированию личности педагога-музыканта.

Исследования В. В. Анненкова, В. А. Куринского и Д. Г. Левитеса имеют особое значение в изучении проблем аутодидактики. Особенно важным для нашего исследования является анализ аутодидактики В.В. Анненкова с учетом современных информационно-коммуникативных технологий. В своих исследованиях В. В. Анненков подчеркивает роль интернета в



непрерывном процессе самообразования и выделяет различие между традиционной аутодидактикой, основанной на использовании классических источников информации, и новой аутодидактикой, где информационная культура и технологии играют важную роль. Таким образом, изучение подхода Анненкова позволяет понять, как современные технологии влияют на процесс самообразования и каким образом информационные ресурсы могут быть эффективно использованы в подготовке будущего педагога-музыканта.

Через систематическое саморазвитие и самообразование педагога-музыканта осуществляется процесс формирования и развития профессиональной направленности в контексте музыкального образования. Как известно, направленность личности проявляется в различных сферах человеческой деятельности. Профессиональная направленность возникает на определенном этапе развития личности, чаще всего в юности. Она становится центральным личностным образованием, формирующимся в результате многомерного социально-нравственного, профессионального и личностного самоопределения, а также в процессе трудовой или учебной профессиональной деятельности. Эта направленность влияет как на самоопределение, так и на деятельность [9, с. 61].

Объективно-предметное содержание профессиональной направленности педагога-музыканта определяется особенностями профессии и специальности, поскольку их профессиональная деятельность направлена на развитие, обучение и воспитание детей с использованием музыки. Ни одна другая педагогическая специальность не испытывает такого сильного влияния собственной специализации на предметную деятельность учителя.

В исследовании Л. Ю. Боликовой и В. А. Лушниковой были выделены три ключевых компонента, которые формируют музыкально-педагогическую направленность у будущих педагогов-музыкантов. Эти компоненты включают мотивационный, эмоционально-волевой и когнитивно-деятельный аспекты. Мотивационный компонент охватывает цель выбора профессии и специальности, мотивы, стоящие за желанием обучаться и



раскрывать свой потенциал в профессионально-педагогической деятельности, а также адекватность самооценки и осознания себя в качестве профессионала. Особое внимание также уделяется уверенности в своей пригодности как музыканта и педагога. Эмоционально-волевой компонент включает систему ценностных ориентаций, которые определяют отношение к труду, окружающему миру, другим людям и другим аспектам, связанным с будущей профессией. Важными аспектами являются уровень удовлетворенности выбором профессии и специальности, особые эмоциональные переживания, связанные с восприятием музыкального искусства и развитием навыков исполнительства, а также уровень интереса и склонности к музыкально-педагогической деятельности. Когнитивно-деятельный компонент включает в себя осведомленность о будущей профессии, типы деятельности, которыми занимаются студенты в процессе обучения специальным музыкально-педагогическим дисциплинам, осознание необходимости освоения навыков исполнительства для успешного осуществления профессиональной деятельности, а также систематическую подготовку к занятиям и урокам [1].

В сфере профессиональной деятельности педагога-музыканта особое внимание уделяется взаимосвязи ролей «педагог» и «музыкант». Музыкально-исполнительская деятельность является важным аспектом профессиональной работы преподавателя музыки. Отсутствие данной компетенции препятствует полноценному выполнению обязанностей в качестве музыкального педагога [5, с. 23].

Музыкально-исполнительская деятельность педагога-музыканта представляет собой взаимодействие между исполнителем (преподавателем) и автором музыкального произведения, направленное на передачу и раскрытие художественного образа и концепции произведения, созданных автором, до слушателя (ученика). Педагогическая и исполнительская составляющие профессиональной самореализации педагога-музыканта взаимосвязаны. О. В. Дедюхина определяет самореализацию педагога-музыканта как осознанное и целенаправленное раскрытие



своего профессионально-творческого потенциала не только в музыкальном образовании детей, но и в собственной исполнительской деятельности [3, с. 10]. Специфика профессиональной самореализации педагога-музыканта определяется его возможностью выступить не только в роли педагога, но и в роли музыканта-исполнителя, осуществляющего самореализацию в музыкально-исполнительской деятельности, то есть музыкальную исполнительскую самореализацию.

Музыкальная исполнительская деятельность как направление самореализации является видом художественной деятельности и обладает характеристиками, присущими художественной деятельности в целом. К общим характеристикам педагогической и музыкально-исполнительской самореализации относятся публичность деятельности, её направленность на адресата, и возможность осуществления только во взаимодействии с учениками или слушателями.

История музыкального образования богата примерами плодотворной педагогической деятельности выдающихся музыкантов-исполнителей (Я. И. Зак, Л. А. Мазель, Е. В. Назайкинский, Г. Г. Нейгауз, А. Г. Рубинштейн и другие). Обобщая собственный артистический опыт, они передавали ученикам не только исполнительские секреты, но и «ценности смысла творчества». Значительный вклад в отечественную музыкальную педагогику также вносят педагогическая деятельность и научно-методическая работа выдающихся музыкантов [3, с. 19]. Самореализация педагога-музыканта не только является целью и результатом его собственной самоидентификации и саморазвития, но также представляет важный фактор, обеспечивающий самореализацию учащихся различного возраста в музыкальной сфере.

Ключевым аспектом профессиональной деятельности педагога-музыканта является его профессиональная готовность. Согласно С. Л. Рубинштейну, готовность представляет собой специфическое психологическое состояние активности, отличающееся склонностью субъекта к определенному типу действий, а также наличием



необходимых действенных способностей [10]. В своих исследованиях М. И. Дьяченко [4] и Р. Д. Санжаева [11] рассматривают различные аспекты данной проблемы и определяют готовность к определенной сфере деятельности как индивидуальное качество личности, включающее специальные знания и навыки, владение компетенциями, а также положительную мотивацию для выполнения профессиональных обязанностей.

Проблема готовности к педагогической деятельности вызвала значительный интерес у исследователей, включая М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбовича, В. А. Крутецкого, А. Ц. Пуни, Н. В. Кузьмину, Ю. Н. Кулюткина, В. А. Слостенина, Л. Ф. Спирина и других. В своих работах они описывают готовность как существенное профессиональное качество личности, структура которого представляет собой сложное и целостное образование. Аналогичные взгляды на готовность отражены в трудах М. В. Левченко, Е. Г. Шаин, Т. Ф. Садчикова, Р. И. Пенькова, К. М. Дурай-Новакова.

Один из факторов, способствующих развитию творческой готовности педагога-музыканта для профессиональной деятельности, заключается в применении подхода, который учитывает взаимосвязь различных внутренних ресурсов личности. Важно учитывать как общие, специальные и профессиональные способности, так и их взаимодействие с интеллектом, чувствами и волей. Чтобы успешно освоить профессиональную деятельность в качестве педагога-музыканта, необходимо развить способности к интерпретации музыкальных явлений, принять эстетическую позицию в освоении музыкального искусства, а также обладать педагогической интерпретацией широкого спектра педагогических явлений.

Современная готовность педагога-музыканта расширяет существующие требования, включая в себя новый спектр компетенций и подходов. В целях эффективной работы в современной среде XXI века, преподавателям-музыкантам необходимо овладеть различными навыками. Прежде всего, это включает в себя способность понимать и применять знания и умения в области информационных технологий. Важно осуществлять интеграцию современных средств и технологий в существующие



программы обучения. Это способствует созданию эффективной обучающей среды, способной поддерживать мотивацию и интерес учащихся.

Научные исследования, проведенные И. А. Большаковой, Г. А. Бордовским, И. Б. Горбуновой, А. Камерис, Э. В. Кибиткиным, И. М. Красильниковым, Е. А. Ложаквым существенно расширили представление о процессе подготовки современного учителя музыки. Ученые отмечают важность более эффективной подготовки современных педагогов-музыкантов в качестве специалистов нового уровня образования, с учетом процесса информатизации музыкального образования. Будущий педагог должен обладать соответствующей информационной компетентностью, уметь выбирать и применять подходящие образовательные технологии, а также быть в курсе современных средств коммуникаций и информационных ресурсов.

Подготовка будущих педагогов-музыкантов в условиях использования информационных технологий предполагает осуществление творческой практической деятельности, согласно исследованию И. Б. Горбуновой. Одной из важных составляющих развития информационной компетентности и навыков использования информационных технологий у студентов-музыкантов является работа над творческим проектом. Метод проектирования оказывается эффективным на разных этапах образовательного процесса, поскольку он позволяет применять полученные знания на практике и использовать творческий потенциал для решения задач. Таким образом, использование информационных технологий в процессе подготовки будущих педагогов-музыкантов способствует развитию творческого потенциала студентов и формированию необходимой информационной компетентности для их будущей профессиональной деятельности [2, с. 259].

Таким образом, непрерывное обучение, адаптация к новым требованиям и использование современных подходов и технологий являются неотъемлемыми факторами успешной преподавательской деятельности в сфере музыкального исполнительства. В современном мире, где технологии и требования постоянно



меняются, преподаватели должны постоянно развивать свои навыки и знания, чтобы быть эффективными и достичь успеха в своей профессии. Готовность преподавателей к изменениям и развитию в музыкальной педагогике является особенно важной, учитывая динамичность сферы музыкального искусства. Она позволяет преподавателям эффективно реагировать на вызовы современного музыкального образования и обеспечивать актуальное и качественное обучение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боликова Л. Ю. Формирование и развитие музыкально-педагогической направленности как фактор профессионального самоопределения будущих педагогов-музыкантов в вузе [Электронный ресурс]/ Л. Ю. Боликова, В. А. Лушников // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-razvitie-muzykalno-pedagogicheskoy-napravlenosti-kak-faktor-professionalnogo-samooopredeleniya-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 28.11.2023).
2. Горбунова И. Б., Панкова А. А. Компьютерное музыкальное творчество как средство формирования информационной компетентности современного музыканта-педагога / И. Б. Горбунова, А. А. Панкова // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2013. – № 9 (80). – С. 256-261.
3. Дедюхина О. В. Творческая самореализация музыканта-педагога в процессе профессиональной адаптации: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Нижний Новгород, 2005. – 21 с.
4. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск, 1976. – 187 с.
5. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. – 2006. № 8. – С. 20-26.
6. Кербер В. Качества, необходимые специалистам в будущем // Профессиональная культура и тенденции развития общества. – Архангельск: ПТУ, 2003. – С. 8.
7. Кузьмина Н. В. Акмеологические основы развития коммуникативной культуры и творческой готовности бакалавра, магистра, специалиста / Н. В. Кузьмина, Л. Е. Варфаламеева, Е. Н. Жаринова. – СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2015. – 316 с.
8. Майковская Л. С. Артистизм действий: художественно-коммуникативная деятельность педагога-музыканта. – М.: Музыка, 2006. – 111 с.
9. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Просвещение, 1976. – 416 с.



11. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 1997. – 40 с.
12. Слово о книге. Афоризмы, изречения, литературные цитаты / Сост., авт. предисл. и введений к главам Е. С. Лихтенштейн. – изд. 2-е, доп. – М.: Книга, 1974. – 316 с.
13. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: пособие для учащихся муз. отд-ний педвузов и консерваторий. – М.: Интерпракс, 1994. – 373 с.

REFERENCES

1. Bolikova L. Ju. Formirovanie i razvitie muzykal'no-pedagogičeskoj napravlenosti kak faktor professional'nogo samoopredelenija budushhih pedagogov-muzykantov v vuze / L. Ju. Bolikova, V. A. Lushnikov // Vysshee obrazovanie segodnja. 2014. # 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-razvitie-muzykalno-pedagogičeskoj-npravlenosti-kak-faktor-professionalnogo-samoopredeleniya-budushhih-pedagogov> (data obrashhenija: 28.11.2023).
2. Gorbunova I. B., Pankova A. A. Komp'juternoe muzykal'noe tvorčestvo kak sredstvo formirovanija informacionnoj kompetentnosti sovremennogo muzykanta-pedagoga / I. B. Gorbunova, A. A. Pankova // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. 2013. # 9 (80). Pp. 256-261.
3. Dedjuhina O. V. Tvorčeskaja samorealizacija muzykanta-pedagoga v processe professional'noj adaptacii: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Nizhnij Novgorod, 2005. 21 p.
4. D'jachenko M. I. Psihologičeskie problemy gotovnosti k dejatel'nosti / M. I. D'jachenko, L. A. Kandybovich. Minsk, 1976. 187 p.
5. Zimnjaja I. A. Kompetentnostnyj podhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennyh podhodov k problemam obrazovanija? (teoretiko-metodologičeskij aspekt // Vysshee obrazovanie segodnja: reformy, novovvedenija, opyt. 2006. # 8. Pp. 20-26.
6. Kerber V. Kachestva, neobhodimye specialistam v budushhem // Professional'naja kul'tura i tendencii razvitija obshhestva. Arhangel'sk: PTU, 2003. P. 8.
7. Kuz'mina N. V. Akmeologičeskie osnovy razvitija kommunikativnoj kul'tury i tvorčeskoj gotovnosti bakalavra, magistra, specialista / N. V. Kuz'mina, L. E. Varfalameeva, E. N. Zharinova. SPb.:Izd-voNU «Centr strategičeskikh issledovaniĭ», 2015. 316 p.
8. Maikovskaja L. S. Artistizm deĭstvij: hudozhestvenno-kommunikativnaja dejatel'nost' pedagoga-muzykanta. M.: Muzyka, 2006. 111 p.
9. Mitina L. M. Psihologija truda i professional'nogo razvitija uchitelja: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ucheb. zavedeniĭ. M.: Akademija, 2004. 320 p.
10. Rubinshtejn S. L. Problemy obshhej psihologii. M.: Prosveshhenie, 1976. 416 p.
11. Sanzhaeva R. D. Psihologičeskie mehanizmy formirovanija gotovnosti cheloveka k dejatel'nosti: avtoref. diss. ... d-ra psihol. nauk. Novosibirsk, 1997. 40 p.
12. Slovo o knige. Aforizmy, izrechenija, literaturnye citaty / Sost., avt. predisl. i vvedenij k glavam E. S. Lihtenshteĭn. izd. 2-e, dop. M.: Kniga, 1974. 316 p.
13. Cypin G. M. Psihologija muzykal'noj dejatel'nosti: problemy, suzhdenija, mnenija: posobie dlja uchashhihsja muz. otd-nij pedvuzov i konservatorij. M.: Interpraks, 1994. 373 p.



БУЛАВЕНКО

ОЛЕГ АНАТОЛЬЕВИЧ

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики профессионального образования, ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет»
e-mail: o-bul@yandex.ru

OLEG ANATOLYEVICH

BULAVENKO

Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Pedagogics of Vocational Education, Amur State University of Humanities and Pedagogy
e-mail: o-bul@yandex.ru

**ЭМОМЗОДА ПАРВИЗИ
ДАВЛАТ**

аспирант кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет»
e-mail: emomzoda@gmail.com

**PARVIZI DAVLAT
EMOMZODA**

Postgraduate Student, the Department of Pedagogy and Psychology, Amur State University of Humanities and Pedagogy
e-mail: emomzoda@gmail.com

**ЯЗЫКОВОЙ БАРЬЕР В КОНТЕКСТЕ
АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

В статье рассматривается один из важнейших вопросов, связанных с адаптацией иностранных студентов в новой среде, – языковой барьер. Изучаются проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты, обучающиеся в вузах. Раскрывается актуальность изучаемого вопроса в жизни студента и его связь с успеваемостью. Даны рекомендации по ее решению. Исследование вносит вклад в существующую литературу, посвященную барьерам в изучении языка, и может служить руководством для преподавателей при решении этих проблем.

Ключевые слова: языковой барьер, академическая адаптация, иностранные студенты, интернационализация образования.

**LANGUAGE BARRIER IN THE CONTEXT OF
ACADEMIC ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS**

The article deals with one of the most important issues related to the adaptation of foreign students in a new environment - language barrier. The problems faced by foreign students studying at universities are studied. The relevance of the studied issue in the student's life and its connection with academic performance is revealed. Recommendations for its solution are given. The study



contributes to the existing literature on barriers to language learning and can serve as a guide for teachers in dealing with these problems.

Keywords: language barrier, academic adaptation, foreign students, internationalization of education.

Язык является одним из универсальных социальных явлений человеческого мира. 2023 год объявлен Годом русского языка как языка межнационального общения в СНГ. Решение об этом было принято на Совете глав государств в 2020 году[1].

Культура – это социально сконструированная реальность, в которой язык и социальные практики взаимодействуют для создания значений [9]. С этой социальной конструкционистской точки зрения язык рассматривается как форма социального действия. Переплетенный с культурой, он позволяет людям передавать свои знания о мире, а также предположения, мнения и точки зрения, которые они разделяют с другими людьми.

Одним из последствий глобализации является изменение ландшафта международного высшего образования. За последние два десятилетия значительно увеличилось число иностранных студентов. то есть тех, кто пересек границу с целью обучения с 1.9 млн в 1997 г. до более 6.1 млн в 2019 г. [13]. Миграция иностранных студентов обычно была выше в сторону развитых стран, которые предоставляют стипендиальные возможности студентам из развивающихся и слаборазвивающихся стран.

Набор иностранных студентов российских университетов с каждым годом достигает новых высот. Этот приток иностранных студентов создает огромные проблемы для университетов с точки зрения адаптации, поскольку иностранные студенты происходят из разных слоев общества и культур. Это разнообразие, с одной стороны, приносит мультикультурализм, но, с другой стороны, оно приносит разнообразные проблемы с точки зрения академической, социокультурной и личной жизни. Иностранные студенты каждый день сталкиваются с многочисленными проблемами, пытаясь полностью раскрыть свой потенциал и приспособиться к новой среде.



Интернационализация и технологический прогресс усиливали эту миграцию студентов на протяжении десятилетий, и эти страны доминировали на образовательном рынке, что сделало их ключевыми игроками для привлечения огромного количества студентов по всему миру.

По данным Министерство науки и высшего образования Российской Федерации общее количество иностранных студентов, получающих высшее образование в России, выросло за последние три года более чем на 26 тысяч человек. (Рисунок.1) [7].

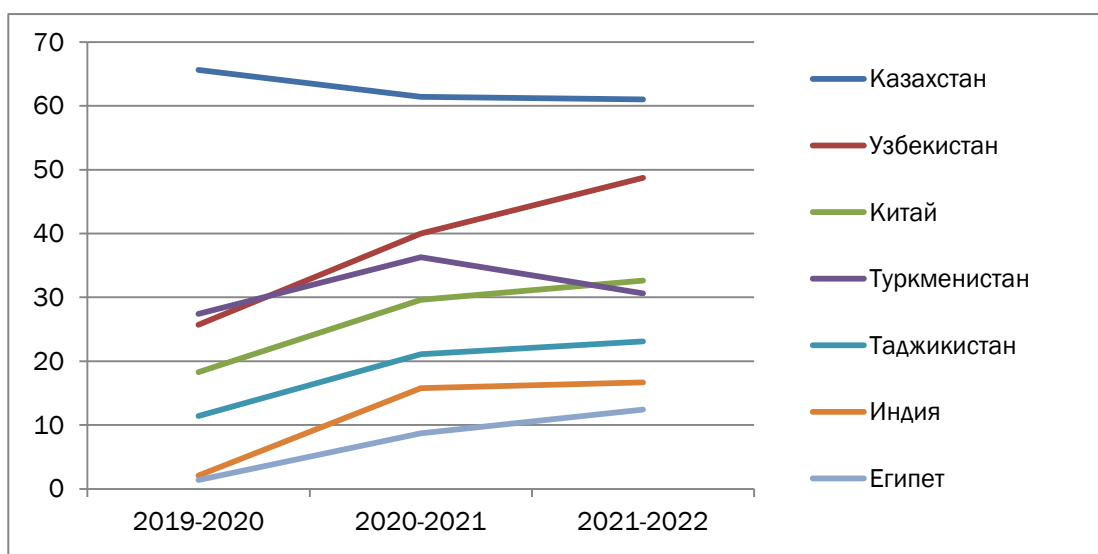


Рисунок 1 – Общий число иностранных студентов по данным Министерство науки и высшего образования Российской Федерации 2019-2022г. в тыс.

Данные о росте студентов в стране предполагают, что все больше иностранцев выбирают Россию в качестве мест для обучения, не учитывая погодных условий и других факторов.

Популярность русского в странах азиатского континента растет, что делает Россию привлекательной и для получения качественного образования. Преимущественно абитуриенты в большинстве своем приезжают из стран ближнего зарубежья, где в основном русский язык используется как язык межнационального общения или является вторым государственным языком. Также выбор зависит от географического расположения образовательной организации.

Культура – это социально сконструированная реальность, в которой язык и социальные практики взаимодействуют для создания значений [9]. С этой социальной конструкционистской точки зрения



язык рассматривается как форма социального действия. Переплетенный с культурой, он позволяет людям передавать свои знания о мире, а также предположения, мнения и точки зрения, которые они разделяют с другими людьми.

Жизнь иностранных студентов полна проблем с точки зрения адаптации и приспособления к новой стране. Эти студенты сталкиваются с проблемами во многих областях, которые можно в общих чертах классифицировать как академические, социокультурные и личные проблемы. Академические проблемы – это те проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты в академической жизни в университете. Из-за различий между отечественной системой образования и академической системой других стран могут возникнуть огромные проблемы. Вторая категория – это социокультурные проблемы, и это те проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты с точки зрения различий между культурными и другими аспектами жизни общества. Эти проблемы также важно адаптировать и ассимилировать, поскольку они будут определять общую адаптацию иностранных студентов. Язык также может быть включен в число социокультурных аспектов, которые могут помочь адаптироваться к новой культуре и обществу. Наконец, личные проблемы также могут помешать процессу адаптации. Личные проблемы могут включать здоровье, пищевые привычки, погоду и т. д. Во всем мире наиболее исследуемой и обсуждаемой проблемой иностранных студентов при адаптации к новой стране является язык. Это важный инструмент для понимания и общения с непосредственным окружением.

В современной отечественной литературе представляется возможным найти, как минимум, три фактора успешной адаптации: социокультурный, социокоммуникативный, социобытовой [4].

Ширяева считает, что «адаптация иностранных студентов – это формирование устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической системы, обеспечивающей адекватное поведение, способствующее достижению целей педагогической системы» [6].



Навыки владения иностранным языком и взаимодействие в принимающей стране имеют решающее значение для адаптации студента и успешного международного опыта.

Знание языка позволяет устанавливать и поддерживать взаимодействие с местными студентами, что способствует адаптации. В свою очередь, социальные связи с местными защищают человека от психологического стресса и способствуют культурному обучению.

Адаптация иностранных студентов к образовательной среде отечественных организации – комплексное явление, включающее адаптацию:

- 1) как носителя родной языковой и социокультурной культуры.
- 2) как социализированной личности.
- 3) как субъекта педагогической деятельности, среда и как объект воздействия этой среды на него [5].

Достижение способности свободно говорить и правильно использовать язык является важной задачей для когнитивного развития каждого человека. Для разных уровней изучающие язык, сверстники играют значительную роль в развитии их языковой компетенции. Знание академического языка включает в себя устная речь, которая может быть развита посредством социализации и взаимодействия, но возможности для развития этого мастерства не всегда одинаково доступны.

Общение со сверстниками улучшает культурную адаптацию, предоставляя возможности узнать об обществе и культуре принимающей страны, а также развивая компетентность межкультурного общения, которая включает в себя способность получать и интерпретировать понятные сообщения в принимающей среде.

Способность людей эффективно общаться зависит от их когнитивных ресурсов (например, культурных знаний), которые помогают им реагировать на требования окружающей среды и облегчать их тревогу.

Даже если иностранные студенты хорошо владеют русским языком, они все равно могут чувствовать себя в невыгодном



положении по сравнению с носителями языка. Информация может быть упущена, если преподаватель быстро говорит на сложные темы или если ученик читает большие отрывки текста.

Это может привести к тому, что у иностранных студентов возникнет ощущение, что они не могут отвечать на вопросы или выразить свои мысли на языке обучения, что приведет к их замкнутости. Хотя невозможно распределять задания и составлять тесты на нескольких разных языках, преподаватели должны помочь преодолеть языковой барьер. Если возможно, конспекты лекций могут быть переведены на разные языки и затем сохраняются в файле на случай, если студент, говорящий на этом языке, придет в класс.

Многие иностранные студенты могут свободно говорить, но затем испытывают трудности с письменной частью занятий. Преподаватель должен быть терпеливым по отношению к иностранным студентам и предоставлять им возможность просматривать любые письменные задания или тесты вместе с другим студентом, если им трудно писать бегло.

Стоит отметить, что на общий опыт студентов во время обучения в чужой стране, а также на их академические цели может негативно повлиять широкий спектр сопутствующих факторов, таких как языковые трудности и некоторые другие внешние факторы. Перед лицом проблем, вызванных перегрузкой учебной программы, выполнением заданий и другими видами социальных проблем, эти учащиеся должны иметь высокий уровень владения английским языком, что, следовательно, заставляет их разрабатывать свои собственные стратегии преодоления, чтобы противостоять этим проблемам или справляться с ними.

Большинство экзаменов состоят из чтения длинных предложений, и им также необходимо написать большую работу самостоятельно. Если иностранные студенты не владеют русским языком, им будет сложно сдать экзамены. По сравнению с отечественными студентами у иностранных студентов больше академических проблем, чем у отечественных студентов. В долгосрочной перспективе язык будет влиять на их оценки. Многим



иностранным студентам трудно понимать разговорную речь и понимать язык в разных контекстах.

Навыки владения иностранным языком и взаимодействие в принимающей стране имеют решающее значение для адаптации студента и успешного международного опыта.

Знание языка позволяет устанавливать и поддерживать взаимодействие с местными студентами, что способствует адаптации. В свою очередь, социальные связи с местными защищают человека от психологического стресса и способствуют культурному обучению.

Адаптация иностранных студентов к образовательной среде отечественных организации – комплексное явление, включающее адаптацию:

- 1) как носителя родной языковой и социокультурной культуры.
- 2) как социализированной личности.
- 3) как субъекта педагогической деятельности, среда и как объект воздействия этой среды на него [5].

Зарубежные авторы в своих работах приводят примеры к этому явлению следующим образом. Владение языком предсказывает меньший культурный стресс, в то время как ограниченное знание препятствует общению с местными жителями и академической интеграции [8]. Языковой барьер влияет на социокультурную адаптацию, не давая студентам устанавливать контакты с принимающими гражданами, развивая значимые отношения и ограничивая возможности для изучения культуры [16].

Более того, недостаточное знание языка снижает удовлетворенность студентов, затрудняя их общение, социализацию и понимание лекций в академическом контексте [10]. Аналогичным образом, язык влияет на академическую адаптацию учащихся, которым трудно общаться с домашними студентами или когда он используется в качестве инструмента в борьбе за власть, ограничивая возможности учащихся высказываться в классе и участвовать в дискуссиях или принятии решений [17]. Студенты, которые имеют ограниченное знание языка принимающей страны,



склонны взаимодействовать с другими иностранными студентами, что усугубляет их отделение от отечественных студентов [15].

Владение языком предсказывает академическую, психологическую и социокультурную адаптацию, подтверждающую теорию аккультурации [12]. Исследование показало, что социокультурная адаптация зависит от академической адаптации, а не от владения языком принимающей стороны. Более того, владение языком принимающей страны расширяет знания студентов о принимающей культуре, снижает их неуверенность и способствует межкультурному общению [14].

Языковой вопрос не только становится барьером для общения, но также является препятствием в академической адаптации и мешает иностранным студентам полностью реализовать свой потенциал. Также это мешает иностранным студентам принимать участие в жизни кампуса, общественных собраниях, мероприятиях, фестивалях и т. д. Полная изоляция из-за языкового барьера мешает иностранным студентам заводить новые знакомства и знакомиться с новыми людьми, что может повлиять на их психическое здоровье и может быть одной из основных причин стресса.

В свою очередь, обеспечивая общение с преподавателями и сверстниками, владение вторым языком способствует академической и социокультурной адаптации, а также социальному удовлетворению [18]. Это также повышает готовность студентов общаться в неакадемическом контексте. Можно делать вывод о взаимосвязи между знанием второго языка и культурной адаптацией. Представляется, что одного лишь владения вторым языком недостаточно для успешной адаптации. Это умение должно сочетаться с готовностью студентов инициировать межкультурную коммуникацию.

Как упоминалось ранее, знание языка облегчает адаптацию посредством социальных взаимодействий. Частота взаимодействия и прямое общение с носителями языка обуславливают адаптацию и уменьшают неопределенность, подтверждая, что социальные взаимодействия опосредуют связь между приверженностью



принимающей культуре и трудностями социокультурной адаптации [14].

В соответствии с теорией межгрупповых контактов, структура адаптации временного проживания, расширение концепции аккультурации обосновывает значимость социальных связей не только для социокультурной адаптации [12].

Исследования привело к определению существования множества внутренних и внешних факторов, участвующих в адаптации к новой для иностранных студентов культуре. Некоторые психологические (внутренние) факторы – языковые и коммуникативные навыки – должны иметь ключевое значение для обучения в принимающем учреждении [3; 2].

Эти навыки обеспечивают дружественную среду обучения, которая может мотивировать их уделять личное внимание изучению языка, что поможет иностранным студентам в учебе и установлению социальных отношений в принимающем сообществе для изучения местной культуры.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что знание языка играет очень важную роль в адаптации иностранных студентов к новой культурной и образовательной среде, а также в академической успеваемости иностранных студентов.

Решение такого рода вопросов напрямую связано с руководством образовательной организации. Для преодоления таких проблем руководством университета следует предпринять некоторые серьезные шаги в направлении решения. Во-первых, им следует увеличить продолжительность занятий по изучению языка с 6 месяцев до 1 года для иностранных студентов. Во-вторых, создать методики обучения с учетом стран происхождения для более легкого овладения русским языком. В-третьих, создать дружескую атмосферу коммуникации преподавателей с иностранными студентами для снижения эмоционального напряжения во время учебы.

Решением может также стать организация мероприятий языковым центром университета с учетом культурных особенностей принимающих стран и стран происхождения студентов-иностранцев. В процесс организации мероприятий должны быть вовлечены как



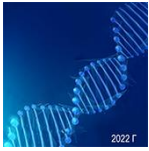
иностранные, так и местные студенты. Взаимодействие с сокурсниками способствует открытости и стимулирует изучение языка. Также они могут поделиться своим опытом и методами обучения и преодолению стресса, связанного с языковым барьером.

Учитывая общую историю студентов, прибывших из стран бывшего СССР, также воспитанных в духе патриотизма по образцу советской системы, возможна организация военно-патриотических кружков с целью ознакомления их с историей. Это не только способствует развитию языковых компетенций, но и росту интереса. Большинство студентов из ближнего зарубежья в процессе или по окончании обучения принимают российское гражданство и затем служат в рядах армии. Университет, в свою очередь, играет ведущую роль в решении проблемы демографии и обеспечивает страну квалифицированными кадрами, что стимулирует экономический рост.

Администрации вуза следует организовать конкурентную среду среди новых студентов, используя методы поощрения и распределения вознаграждений победителям. Помимо мотивации в изучении русского языка, таким образом создается возможность для взаимодействия с руководством университета для иностранных студентов.

Студенты-носители языка могут сразу и без труда озвучить свои мысли, в то время как иностранным студентам часто приходится сначала переводить идеи со своего родного языка, а затем беспокоиться о том, правильно ли они произнесены и эффективно ли были переданы основные сообщения. Преподавателю стоит поощрять иностранных студентов сначала отвечать на вопросы на своем родном языке или использовать смешанную форму русского и родного языков. После этого обучающийся может перевести сказанное остальным членам группы, эта стратегия позволит местным студентам познакомиться с разными языками и, возможно, даже освоить некоторые новые языковые навыки.

Наглядные пособия идеально подходят для поощрения учащихся к участию в обсуждениях. Это могут быть слайды, видео,



изображения, блок-схемы и графики. Метод может помочь студенту, не владеющему русским языком, лучше понять материал.

Преподаватель, использующий видео в работе, может использовать субтитры на родном языке иностранного студента, чтобы помочь ему понять смысл работы. Интерактивные доски, также известные как интерактивные дисплеи или интеллектуальные дисплеи, представляют собой удачный способ включения визуальных элементов в уроки, поскольку различные типы медиа могут быть представлены рядом друг с другом динамичным, мультисенсорным способом.

Иностранному студенту может быть трудно высказываться в аудитории, если он чувствует, что примеры или мнения, которыми делится преподаватель, не имеют отношения к его опыту. Здесь важно поощрять иностранных студентов делиться опытом своей собственной культуры. Обсуждение идей из разных стран – отличный способ вовлечь в этот процесс всю группу и обогатить понимание культурного разнообразия.

Более того, иностранные студенты могут не чувствовать себя в безопасности, делаясь своим мнением или культурой. Педагог должен создать гостеприимную среду, в которой языковые барьеры и совершенно разные культурные нормы не будут помехой для участия.

Для уменьшения этих проблем среди иностранных студентов необходимо задействовать здоровое и поддерживающее общение, как с иностранными, так и с местными студентами, принимающая образовательная организация может сыграть важную роль в развитии позитивных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. 2023 год – Год русского языка в СНГ [Электронный ресурс]. – URL: <https://library.vladimir.ru/news/2023-god-god-russkogo-yazyka-v-sng.html> (дата обращения: 11.09.2023).
2. Беккер И. Л. Проблемы адаптации иностранных студентов к образовательному процессу российского вуза (на примере Пензенского государственного университета) [Электронный ресурс] / И. Л. Беккер, С. А. Иванчин // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-adaptatsii>



- inostrannyh-studentov-k-obrazovatel'nomu-protsessu-rossiyskogo-vuza-na-primere-penzenskogo-gosudarstvennogo (дата обращения: 27.10.2023).
3. Гребенникова И. А. Адаптация иностранных студентов: механизм и факторы [Электронный ресурс] // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2011. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-inostrannyh-studentov-mehanizm-i-factory> (дата обращения: 27.10.2023).
4. Моднов С. И. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете / С. И. Моднов, Л. В. Ухова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 2. – Т. 1. – С. 111–115.
5. Один мир = One World [Электронный ресурс] // Общероссийская газета для иностранных студентов в России. – Май 2002. – Вып. 1 (1). – URL: <http://oneworld.bstu.ru/article/?id=28> (дата обращения: 27.10.2023).
6. Ширяева И. В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе. – Ленинград. 1980.
7. Эмозода П. Д. Проблемы академической адаптации иностранных студентов в условиях интернационализации образования в России. Современные тенденции естественно-математического образования: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 7-8 апреля 2023 года. – Соликамск: СГПИ; Типограф, 2023. – 97 с.
8. Akhtar M., & Kröner-Herwig B. (2015). Acculturative stress among international students in context of socio-demographic variables and coping styles // *Current Psychology*, 34(4), 803-815. – URL: <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9303-4>.
9. Burr V. (2006). *An introduction to social constructionism*. Routledge, 2006. – 208 p.
10. Campbell J., & Li M. (2008). Asian students' voices: An empirical study of Asian students' learning experiences at a New Zealand University // *Journal of Studies in International Education*, 12 (4), 375-396. – URL: <https://doi.org/10.1177/1028315307299422>.
11. *Computers in Human Behavior*. – #49. – Pp. 400-411. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.041>.
12. Hirai R., Frazier P., & Syed M. (2015). Psychological and sociocultural adjustment of first-year international students: Trajectories and predictors // *Journal of Counseling Psychology*, 62(3), 438-452. – URL: <https://doi.org/10.1037/cou0000085>.
13. OECD (2021b). What is the profile of internationally mobile students? <https://doi.org/10.1787/5A49E448-EN> Ortaçtepe, D. (2013). “This is called free-falling theory not culture shock!”: A narrative inquiry on second language socialization // *Journal of Language, Identity and Education*, 12(4), 215–229. <https://doi.org/10.1080/15348458.2013.818469>
14. Rui Jian Raymond and Hua Wang Rui J. R. (2015). Social network sites and international students' cross-cultural adaptation // *Comput. Hum. Behav.* № 49. 2015: 400-411. – URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Social-network-sites-and-international-students%27-Rui-Wang/a2e290afb4104c4828f01c78c1fe4e7598df8819>.



15. Sawir E., Marginson S., Forbes-Mewett H., Nyland C., & Ramia, G. (2012). International student security and English language proficiency. *Journal of Studies in International Education*, 16(5), 434–454. – URL: <https://doi.org/10.1177/1028315311435418>.
16. Wang Q., & Hannes K. (2014). Academic and socio-cultural adjustment among Asian international students in the Flemish community of Belgium: A photovoice project // *International Journal of Intercultural Relations*, 39(1), 66-81. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.09.013>.
17. Young T. J., & Schartner A. (2014). The effects of cross-cultural communication education on international students' adjustment and adaptation // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(6), 547–562. – URL: <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.884099>.
18. Yu B., & Shen H. (2012). Predicting roles of linguistic confidence, integrative motivation and second language proficiency on cross-cultural adaptation // *International Journal of Intercultural Relations*, 36(1), 72–82. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.12.002>.

REFERENCES

1. 2023 god God russkogo jazyka v SNG. URL: <https://library.vladimir.ru/news/2023-god-god-russkogo-yazyka-v-sng.html> (accessed: 11.09.2023).
2. Bekker I. L. Problemy adaptacii inostrannyh studentov k obrazovatel'nomu processu rossijskogo vuza (na primere Penzenskogo gosudarstvennogo universiteta) / I. L. Bekker, S. A. Ivanchin // *Izvestija VUZov. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki*. 2015. # 4 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-adaptatsii-inostrannyh-studentov-k-obrazovatelnomu-protsessu-rossijskogo-vuza-na-primere-penzenskogo-gosudarstvennogo> (accessed: 27.10.2023).
3. Grebennikova I. A. Adaptacija inostrannyh studentov: mehanizm i faktory // *Gumanitarnye issledovanija v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke*. 2011. # 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-inostrannyh-studentov-mehanizm-i-faktory> (accessed: 27.10.2023).
4. Modnov S. I. Problemy adaptacii inostrannyh studentov, obuchajushhihsja v tehničeskom universitete / S. I. Modnov, L. V. Uhova // *Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik*. 2013. # 2. T. 1. S. 111115.
5. Odin mir = One World // *Obshherossijskaja gazeta dlja inostrannyh studentov v Rossii*. Maj 2002. Vyp. 1 (1). URL: <http://oneworld.bstu.ru/article/?id=28> (accessed: 27.10.2023).
6. Shirjaeva I. V. Osobennosti adaptacii inostrannyh studentov k uchebno-vospitatel'nomu processu v sovetskom vuze. Leningrad. 1980.
7. Jemozoda P. D. Problemy akademicheskoj adaptacii inostrannyh studentov v uslovijah internacionalizacii obrazovanija v Rossii. *Sovremennye tendencii estestvenno-matematičeskogo obrazovanija: materialy XII Vserossijskoj nauchno-praktičeskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. 7-8 aprelja 2023 goda. Solikamsk: SGPI; Tipograf, 2023. 97 p.



8. Akhtar M., & Kröner-Herwig B. (2015). Acculturative stress among international students in context of socio-demographic variables and coping styles // *Current Psychology*, 34(4), 803-815. URL: <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9303-4>.
9. Burr V. (2006). *An introduction to social constructionism*. Routledge, 2006. 208 p.
10. Campbell J., & Li M. (2008). Asian students' voices: An empirical study of Asian students' learning experiences at a New Zealand University // *Journal of Studies in International Education*, 12 (4), 375-396. URL: <https://doi.org/10.1177/1028315307299422>.
11. Computers in Human Behavior. #49. Pp. 400-411. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.041>.
12. Hirai R., Frazier P., & Syed M. (2015). Psychological and sociocultural adjustment of first-year international students: Trajectories and predictors // *Journal of Counseling Psychology*, 62(3), 438-452. URL: <https://doi.org/10.1037/cou0000085>.
13. OECD (2021b). What is the profile of internationally mobile students? <https://doi.org/10.1787/5A49E448-EN> Ortaçtepe, D. (2013). "This is called free-falling theory not culture shock!": A narrative inquiry on second language socialization // *Journal of Language, Identity and Education*, 12(4), 215-229. <https://doi.org/10.1080/15348458.2013.818469>
14. Rui Jian Raymond and Hua Wang Rui J. R. (2015). Social network sites and international students' cross-cultural adaptation // *Comput. Hum. Behav.* # 49. 2015: 400-411. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Social-network-sites-and-international-students%27-Rui-Wang/a2e290afb4104c4828f01c78c1fe4e7598df8819>.
15. Sawir E., Marginson S., Forbes-Mewett H., Nyland C., & Ramia, G. (2012). International student security and English language proficiency. *Journal of Studies in International Education*, 16(5), 434-454. URL: <https://doi.org/10.1177/1028315311435418>.
16. Wang Q., & Hannes K. (2014). Academic and socio-cultural adjustment among Asian international students in the Flemish community of Belgium: A photovoice project // *International Journal of Intercultural Relations*, 39(1), 66-81. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.09.013>.
17. Young T. J., & Schartner A. (2014). The effects of cross-cultural communication education on international students' adjustment and adaptation // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(6), 547-562. URL: <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.884099>.
18. Yu B., & Shen H. (2012). Predicting roles of linguistic confidence, integrative motivation and second language proficiency on cross-cultural adaptation // *International Journal of Intercultural Relations*, 36(1), 72-82. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.12.002>.



ПРОНИНА

НАТАЛЬЯ ДМИТРИЕВНА

педагог дополнительного образования,
Высшая школа международных
образовательных программ ФГАОУ ВО
«Санкт-Петербургский политехнический
университет»
e-mail: toshyakot@gmail.com

NATALIA DMITRIEVNA

PRONINA

Teaching Assistant, HS IEP, Peter the
Great Saint-Petersburg Polytechnic
University
e-mail: toshyakot@gmail.com

ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНТОНАЦИИ В АСПЕКТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматриваются вопросы обучения интонации русского языка в иностранной аудитории: анализируются методические концепции, определяются их значимые характеристики, описываются возможные пути их модернизации. На основе проведенного анализа приводится вариант модели обучения китайских учащихся интонационным особенностям русской речи. Значительное внимание уделяется методологическим основам формулируемой модели. Определяются дидактические и методические принципы, следование которым способствует успешному овладению интонационными средствами в иностранной аудитории. В результате исследования был сделан вывод о том, что привычные эффективные способы введения, тренировки и контроля усвоения интонационного материала могут быть дополнены новыми приемами и технологиями.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, интонация, национально-ориентированное обучение.

VECTORS OF DEVELOPMENT MODEL OF TEACHING INTONATION IN THE ASPECT OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with the issues of teaching the intonation of the Russian language in a foreign audience: methodological concepts are analyzed, their significant characteristics are determined, and possible ways of their modernization are described. Based on the analysis, a variant of the model of teaching Chinese students the intonational features of Russian speech is given. Considerable attention is paid to the methodological foundations of the formulated model. Didactic and methodological principles are determined, taking into account which contributes to the successful mastery of intonational means in a foreign audience. The idea is substantiated that the national psychological characteristics of students should be taken into account in the process of teaching the intonation of the



Russian language. As a result of the study, it was concluded that the usual effective methods of introducing, training and controlling the assimilation of intonation material can be supplemented with new techniques and technologies.

Keywords: Russian as a foreign language, intonation, nationally oriented learning.

Введение в проблему

Вопросы обучения русской интонации иностранных учащихся всегда находились в центре внимания лингвистов, методистов и практикующих преподавателей. Способность интонации выразить мельчайшие единицы смысла, формировать интенции говорящего и отношение слушающего, передавать цель высказывания и отделять главное от второстепенного стала причиной, по которой ее включение в процесс обучения русскому языку как иностранному признается обязательным. На протяжении полувека ведутся дискуссии о том, какая лингвистическая теория может быть положена в основу обучения, какой интонационный материал должен изучаться в иноязычной аудитории, какие методы, приемы и технологии оказываются наиболее эффективными, что подтверждает актуальность данного исследования. Варианты решения этих задач находят свое отражение в моделях обучения, представленных в пособиях по русскому языку как иностранному.

Цель исследования – охарактеризовать наиболее типичные свойства существующих моделей обучения иностранных студентов русской интонации и предложить возможные варианты их совершенствования. Достижению поставленной цели способствует решение следующих задач:

- Выявление ключевых характеристик концепций обучения русской интонации в иностранной аудитории;
- Формулирование методологических основ и методических приемов, способствующих эффективному освоению интонационной системы русского языка иностранными учащимися;
- Описание методической разработки, направленной на обучение китайских студентов русским интонационным средствам.

Теоретическая значимость данной статьи состоит в том, что в ней определяются и изучаются наиболее типичные свойства



различных концепций обучения интонации русского языка. Комплексный анализ методов и приемов введения, отработки и закрепления интонационного материала в иностранной аудитории свидетельствует о том, что существующие методические модели могут быть дополнены современными технологиями, способными повысить образовательные результаты учащихся. Сочетание классических основ концепций и новых приемов проявляется в системе обучения китайских студентов интонации русского языка, впервые описанной в настоящем исследовании. Предложенная система определяет научную новизну данной статьи. Практическая значимость работы заключается в возможности использования описываемой системы обучения на занятиях по русскому языку как иностранному.

Обзор исследований

Большинство современных методистов считает целесообразным обучение интонационной системе русского языка иностранных учащихся посредством системы упражнений, содержащей стандартный набор заданий: «Слушайте», «Слушайте и повторяйте», «Слушайте. Повторяйте. Читайте», «Составьте по образцу». Изучение основных интонационных норм происходит в рамках вводно-фонетического курса и не находит своего продолжения на последующих уроках и в пособиях, предназначенных для студентов, владеющих русским языком на базовом и продвинутом уровнях. Короткий срок изучения русского языка во время знакомства с интонационными нормами является причиной введения интонационного материала на элементарном лексическом и грамматическом материале. Редкие методические разработки, предназначенные для коррекции фонетических и интонационных навыков, обладают достаточно жестким набором заданий.

Общей чертой множества вариантов обучения интонации является способ введения интонационного материала. Обычно учащимся предлагается несколько фраз, при произнесении которых реализуется тот или иной тип интонационного оформления. Эти



фразы сопровождаются упрощенными графическими изображениями, повторяющими движения голоса.

В зависимости от следования принципу национальной ориентации наблюдаются различия в системах подачи интонационного материала. Национально-ориентированные пособия содержат лингвистические справки и комментарии на родном языке учащихся, которые помогают достаточно полно осветить интонационное явление. Пособия, предназначенные для работы в многоязычной аудитории, исключают любую теоретическую информацию, вследствие чего у некоторых студентов может сформироваться фрагментарное понимание интонационной системы русского языка.

В зависимости от времени издания учебной литературы меняются средства доступа учащихся к звучащим материалам. В последние годы большую популярность приобретает технология QR-codes, благодаря которой можно открыть аудио-файлы на сайте издательства, используя камеру мобильного телефона. К сожалению, QR-codes для доступа к другим учебным материалам сейчас применяются не так активно.

Методы исследования

Учитывая вариативность существующих концепций обучения иностранных учащихся интонации русского языка, постараемся создать модель, которая содержит некоторые новые эффективные методические приемы обучения русской интонации.

Прежде всего, необходимо выделить принципы, лежащие в основе предлагаемой концепции. Ведущим дидактическим принципом становится *принцип доступности*, под которым понимается «учет особенностей обучающихся при отборе материала с тем, чтобы изучаемый материал по содержанию и объему был посилен учащемуся» [1, с. 213]. На наш взгляд, основным способом предъявления лингвистической информации должны стать видеофрагменты, в которых описываются интонационные особенности русской речи.

Например, при объяснении интонации утвердительного повествовательного предложения сначала учащимся простыми



словами объясняется сущность высказывания определенного коммуникативного типа: *повествовательное предложение – это описание происшедшего факта. Обычно в таких предложениях нет эмоций. В конце таких предложений мы ставим точку. Затем специфика интонирования высказывания демонстрируется на речевом материале: «Это → дом Ы.» На слове «это →» мой голос не меняется, на слове «дом Ы» голос немного понижается.* Необходимо отметить, что формат видео позволяет совместить звучащую речь и визуальные опоры: студенты не только слышат верный вариант интонационного оформления, но и видят графические символы, показывающие движение голоса в высказывании. Кроме того, видео сопровождается субтитрами на русском и китайском языке, что позволяет учащимся контролировать правильность понимания теоретической информации.

Для того, чтобы учащиеся получили полный доступ к образовательному контенту, целесообразно размещать обучающие видео на платформе Douyin, популярной среди молодежи КНР. Сценарии обучающих видео нами были составлены таким образом, чтобы содержащийся в них лексический и грамматический материал соответствовал базовому уровню владения русским языком [2]. Аудио-сопровождение упражнений, без которого невозможно представить обучение звучащей речи, должно быть загружены на сайт, доступный в России и Китае. Среди небольшого числа подобных интернет-ресурсов наиболее удобным представляется Яндекс.Диск – облачный сервис, позволяющий делиться информацией с другими пользователями. Для того, чтобы получить аудиозапись, студенту нужно камерой в телефоне отсканировать QR-код, размещенный рядом с заданием. Выполнив это действие, он сможет прослушать аудио-фрагмент в браузере или сохранить его на своем устройстве.

Вторым дидактическим принципом, лежащим в основе разрабатываемой модели, является *принцип наглядности*, следование которому, по мнению Беляева, становится необходимым в том случае, «когда обучение преследует практические цели» [3, с. 83]. Наиболее ярко этот принцип проявляется в схематических изображениях, демонстрирующих движение голоса в



высказываниях. Просматривая обучающее видео и изучая речевые образцы в заданиях, студенты видят стрелки, направление которых соответствует изменению тона. Символ → используется для ровного голоса, ↗ – для повышения голоса, ↘ – для понижения голоса.

Среди методических принципов, формирующих модель обучения китайских студентов интонации русского языка, необходимо выделить *принцип учета родного языка и культуры иностранных студентов*. Поскольку разработанная модель предназначена для китайских учащихся, все входящие в нее компоненты сопровождаются переводом на китайский язык, что позволяет добиться полного осознания учебного материала слушателями. Так, на китайский язык переводится обучающее видео, лексический материал каждого урока, все формулировки заданий и упражнений. Кроме того, в методах, приемах и упражнениях учитываются национально-психологические особенности этого контингента учащихся. Например, ведущим в каждом уроке является прием теневого повтора. Теневым повтором называется «восприятие на слух аудиозаписи с последующим, практически одновременным повторением услышанного» [4, с. 173]. Китайские студенты, отличающиеся склонностью к заучиванию большого массива информации, способны нормативно воспроизводить в речи фразы, которые они многократно повторяли [5, с. 168]. Учащиеся, привыкшие к работе по образцам, распространенной в китайской образовательной системе, получают возможность участвовать в образовательном процессе в привычном для них формате, выполняя задания по известным моделям. Дидактические *принципы доступности и наглядности* также отвечают образовательным стандартам подготовки китайских студентов [6].

Необходимо отметить, что описываемая модель использует принцип *взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности*, то есть «одновременного формирования четырех основных видов речевой деятельности... на основе общего языкового материала с помощью специальной серии упражнений» [7, с. 37].



Результаты и их обсуждение

Наша модель обучения интонации состоит из семи тематических блоков, базирующихся на перечисленных дидактических и методических принципах. Каждый блок обладает единой структурой введения, изучения и закрепления материала, что обеспечивает следование принципам доступности, наглядности, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, учета родного языка и культуры во всех элементах разрабатываемой модели. Эти блоки представлены следующими темами, соответствующими программе:

1. Понятие о русском повествовательном предложении. Логическое ударение.
2. Характеристика общего вопроса в русском языке.
3. Сравнение повествовательного предложения и общего вопроса.
4. Понятие о специальном вопросе.
5. Сравнение повествовательного предложения, общего и специального вопроса в русском языке.
6. Эмоционально-окрашенные и нейтральные высказывания в русском языке.
7. Различие восклицательных предложений и специальных вопросов.

Каждый блок соответствует одной из тем общения, перечисленных в требованиях уровня А2 [8]. Так, в первом уроке представлены лексические и грамматические единицы, соответствующие теме «Мой дом». Второй урок соотносится с темой «Мой друг», третий урок - «Семья». Пятый урок позволяет учащимся актуализировать тему «Учеба, работа», пятый - «Мой день». Лексический и грамматический материал шестого урока согласуется с темой «Родной город, столица». При выполнении заданий последнего блока студенты знакомятся с темой «Рассказ о себе».

Структура каждого тематического блока одинакова. На первом этапе учащимся предъявляются списки слов, соответствующие теме. Все слова сопровождаются аудиофайлами, демонстрирующими нормативное произнесение, и переводом на китайский язык. Затем



учащиеся должны посмотреть видео, содержащее объяснение одной из тем. Сценарии видео также доступны студентам в текстовом формате. Для контроля понимания изученного теоретического материала используем тесты с выбором ответа. Наличие ключей позволяет студентам самостоятельно оценивать глубину освоения лингвистических справок. В том случае, если студент допустил ошибку в тесте, он может вернуться к просмотру видеофрагмента или чтению скрипта.

На втором этапе учащиеся должны выполнить систему упражнений, призванную помочь им в освоении интонационных особенностей русской звучащей речи. Основой первого упражнения становится комбинация приемов теневого повтора и составления цепочек, то есть учащиеся вслед за диктором должны повторять услышанное. Вначале они слышат отдельные слова, потом – нераспространенные предложения, в конце – распространенные предложения. Приведем пример задания, направленного на автоматизацию навыка интонирования повествовательного предложения:

Слушайте и повторяйте.

Комната ♪.

Это комната ♪.

Это моя комната ♪.

Такая техника повтора, по мнению И. А. Гончар, способствует «увеличению объема оперативной памяти, развитию фонематического слуха, формированию прогностических умений и умений сегментации речевого потока» [9, с. 147]. При выполнении второго упражнения иностранные студенты должны послушать и прочитать монологический или диалогический текст небольшого объема, после чего им необходимо отметить графическими символами повышения и понижения голоса в тексте. Выполняя интонационную разметку текста, учащиеся, с одной стороны, получают визуальные опоры, прочно ассоциируемые с движением голоса. С другой стороны, это способствует более внимательному прослушиванию аудио-фрагментов и, соответственно, более осознанному отслеживанию изменений в звучащей русской речи.



При выполнении следующего задания студенты получают набор изображений и образец, по которому необходимо описать эти изображения, используя интонационные средства и лексические единицы, изучаемые в конкретном тематическом блоке. Например, в первом блоке учащимся предлагаются картинки, на которых изображены места проживания (дом, квартира, комната), мебель (стол, стул, кровать, диван, кресло, шкаф) и предметы интерьера (лампа, ковёр). В качестве образца приводится фотография небольшой квартиры и предложение «Тут маленькая квартира!». Описывая эти картинки, студенты могут составить фразы «Там большой дом», «Это моя комната», «Вот удобное кресло» и другие.

Вторая часть тематического блока представлена упражнениями, направленными на формирование навыка интонирования логически выделенных лексем. Как и в первой части, сначала студенты слушают и повторяют слова и предложения, но фокус внимания при этом переводится на слова, выделенные логическим ударением:

Слушайте и повторяйте. Следите за логическим ударением.

Комната ♫.

Это ♫ комната. Это комната ♫.

Это ♫ моя комната. Это моя ♫ комната.

Это моя комната ♫.

Затем учащиеся слушают текст, читают его и выделяют лексемы, на которые падает логическое ударение, после чего отвечают на вопросы по тексту. Следующее упражнение предполагает прослушивание текста и ответы на поставленные вопросы, причем ответить верно можно только в том случае, если было верно идентифицировано положение логического ударения. После этого студентам снова необходимо описать изображения из первой части, используя примеры, но предлагаемые им модели трансформируются с учетом возможного положения выделенной логически лексемы. Так, модель предложения, используемая при выполнении задания из первого блока, сопровождается тремя образцами, где носителями логического ударения являются разные лексемы:



Модель 1: Тут √√ маленькая квартира.

Модель 2: Тут маленькая √√ квартира.

Модель 3: Тут маленькая квартира √√.

Задание 9 в каждом тематическом блоке предполагает осознанную обобщающую работу учащихся. В первом тематическом блоке для закрепления навыка идентификации специальных интонационных средств предлагается следующее задание:

Слушайте текст. Читайте текст и делите его на предложения.

Меня зовут Маша это моя квартира моя квартира небольшая у меня есть одна комната слева стоит мой стол на нём стоит мой новый компьютер около стола стоит небольшой диван справа от стола стоит большой шкаф справа от шкафа стоит большая кровать она очень удобная у меня нет ковра и тумбочки мне нравится моя квартира.

При выполнении последнего задания – составления связного монологического высказывания по теме, совпадающей с лексической темой блока, – учащиеся должны продемонстрировать все полученные и доведенные до автоматизма навыки. В качестве образца студенты могут использовать материалы предшествующих заданий.

В конце каждого тематического блока содержится система самооценки, позволяющая студенту самостоятельно оценить свою работу на прошедшем занятии. Так, учащимся необходимо оценить от 1 до 5 верность следующих утверждений:

1. Я доволен своей работой на занятии.
2. Я могу объяснить, как меняется голос в таких предложениях русского языка.
3. Я слышу, как меняется голос русских в таких предложениях.
4. Я могу менять свой голос в таких предложениях на русском языке.

Изложенная схема реализуется во всех тематических блоках описываемой модели, обеспечивая единство ее структуры, выраженной в используемых принципах, средствах и методических приемах. Обучение иностранных студентов интонированию на русском языке ведется по одинаковому алгоритму:



1. Формирование знаний о специфике интонационных средств.
2. Контроль знаний о специфике интонационных средств.
3. Формирование умения узнавания и использования интонационных средств.
4. Развитие умения идентификации и применения интонационных средств.
5. Формирование навыка различения и употребления интонационных средств.
6. Развитие навыка идентификации и использования интонационных средств.

Заключение

Структура методической модели находится в диалогической взаимосвязи с её языковым содержанием – интонационными средствами. С одной стороны, единицы интонационной системы определяют наполнение всех тематических блоков, поскольку именно их должны освоить учащиеся, то есть различные интонационные контуры, которым соответствуют блоки, формируют вариативную часть методической модели. С другой стороны, при обучении интонационным единицам, как явлениям одного языкового уровня, целесообразно использовать ограниченный набор средств и приемов, которые образуют структуру модели обучения.

В качестве возможных направлений развития методики преподавания интонации в аспекте РКИ следует рассматривать изменение способа предъявления материала учащимся, обусловленное их национально-психологическими и возрастными характеристиками, привлечение средств мобильного обучения на аудиторных и внеаудиторных занятиях, использование игровых приемов и технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2018. – 496 с.
2. Лапошина А. Н. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному / А. Н. Лапошина, М. Ю. Лебедева // Русистика. – 2021. – № 3. – С. 331-345.



3. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965.
4. Бубнова А. С. Обучение устному переводу: теневой повтор как универсальное упражнение на подготовительном этапе // ПНиО. – 2018. – № 5 (35). – С. 171-178.
5. Антонова Ю. А. Национально-психологический портрет китайского студента, изучающего русский язык // Филологический класс. – 2022. – № 2. – С. 161-171.
6. Балыхина Т. М. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку / Т. М. Балыхина, Ю. Чжао // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16-22.
7. Зимняя Н. А. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / Н. А. Зимняя, Р. П. Неманова, Л. В. Петропавлова // Русский язык за рубежом. 1981. – № 5. – С. 56-62.
8. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М. М. Нахабина и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М.- СПб.: Златоуст, 2001. – 32 с.
9. Гончар И. А. Виды фонетических упражнений и заданий для обучения аудированию иноязычного текста (в аспекте русского языка как иностранного) / И. А. Гончар, Н. Л. Федотова // Филологический класс. – 2019. – № 4 (58). – С. 144-152.

REFERENCES

1. Azimov Je. G. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) / Je. G. Azimov, A. N. Shhukin. M.: IKAR, 2018. 496 p.
2. Laposhina A. N. Tekstometr: onlajn-instrument opredelenija urovnja slozhnosti teksta po russkomu jazyku kak inostrannomu / A. N. Laposhina, M. Ju. Lebedeva // Rusistika. 2021. # 3. Pp. 331-345.
3. Beljaev B. V. Oчерki po psihologii obuchenija inostrannym jazykam. M., 1965.
4. Bubnova A. S. Obuchenie ustnomu perevodu: tenevoj povtor kak universal'noe uprazhnenie na podgotovitel'nom jetape // PNiO. 2018. # 5 (35). Pp. 171-178.
5. Antonova Ju. A. Nacional'no-psihologicheskij portret kitajskogo studenta, izuchajushhego russkij jazyk // Filologicheskij klass. 2022. # 2. Pp. 161-171.
6. Balyhina T. M. Kakie oni, kitajcy? Jetnometodicheskie aspekty obuchenija kitajcev russkomu jazyku / T. M. Balyhina, Ju. Chzhao // Vyssee obrazovanie segodnja. 2009. # 5. Pp. 16-22.
7. Zimnjaja N. A. Vzaimosvjazannoe obuchenie vidam rechevoj dejatel'nosti / N. A. Zimnjaja, R. P. Nemanova, L. V. Petropavlova // Russkij jazyk za rubezhom. 1981. # 5. Pp. 56-62.
8. Gosudarstvennyj standart po russkomu jazyku kak inostrannomu. Bazovyj uroven' / M. M. Nahabina i dr. 2-e izd., ispr. i dop. M.- SPb.: Zlatoust, 2001. 32 p.
9. Gonchar I. A. Vidy foneticheskikh uprazhnenij i zadanij dlja obuchenija audirovaniju inojazychnogo teksta (v aspekte russkogo jazyka kak inostrannogo) / I. A. Gonchar, N. L. Fedotova // Filologicheskij klass. 2019. # 4 (58). Pp. 144-152.



ЧЖАН БОЙЯ

аспирант,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»
e-mail: y434234694@gmail.com

Научный руководитель:

Устюгова Александра Викторовна,
доктор искусствоведения, доцент,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»

ZHANG BOYA

Postgraduate Student,
Moscow State Pedagogical University
e-mail: y434234694@gmail.com

Scientific adviser:

Aleksandra Viktorovna Ustyugova,
Art History PhD., docent,
Moscow State Pedagogical University

**ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО
ПОДХОДА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ
СКРИПАЧЕЙ В КИТАЕ**

Как свидетельствует опыт обучения игре на скрипке в Китае, подавляющая часть приступающих к занятиям получают первичные навыки в условиях группового обучения. С одной стороны, это связано с экономическими причинами и остро ощущаемым недостатком квалифицированных педагогов. С другой стороны, целесообразность группового обучения на начальном этапе опосредуется психологическими особенностями детского возраста, когда ребенку значительно легче преодолеть застенчивость и проявить свои лучшие качества, когда он находится в среде себе подобных. Автор статьи приходит к выводу, что педагогически грамотная организация дифференцированного подхода, как действенного способа индивидуализации обучения в условиях группы, может стать полезным инструментом активизации познавательной деятельности учащихся и рассматривает с этой целью его структуру и содержание.

Ключевые слова: групповое обучение игре на скрипке, дифференцированный подход, внешняя дифференциация, внутренняя дифференциация, критерии дифференциации, типология, диагностика типологической принадлежности.

**ABOUT THE ORGANIZATION OF A DIFFERENTIATED
APPROACH AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING
VIOLINISTS IN CHINA**

As evidenced by the experience of learning to play the violin in China, the overwhelming majority of those starting lessons acquire primary skills in group learning conditions. On the one hand, this is due to economic reasons and the acute shortage of qualified teachers. On the other hand, the advisability of group learning at the initial stage is mediated by the psychological characteristics of



childhood, when it is much easier for a child to overcome shyness and show his best qualities when he is among his own kind. The author of the article comes to the conclusion that a pedagogically competent organization of a differentiated approach, as an effective way to individualize learning in a group setting, can become a useful tool for enhancing the cognitive activity of students and considers its structure and content for this purpose.

Keywords: group learning to play the violin, differentiated approach, external differentiation, internal differentiation, differentiation criteria, typology, diagnostics of typological affiliation.

Как отмечают ряд исследователей (например, Му Цюаньчжи [1], И.-Ши. Не [2], Чжан Личджоу [3], Чжоу Шо [4] и др.), одной из характерных черт скрипичного образования Китая является широкое использование групповой формы учебной работы на начальном этапе обучения. В значительной мере это связано с популярностью скрипки и широкими массами детей и молодежи, желающих приобщиться к исполнительству на ней, с одной стороны, и преимущественно частным характером начального скрипичного образования на фоне острой нехватки квалифицированных преподавательских кадров, с другой стороны. По данным Чжоу Шо, пропорция групповой формы занятий в системе частного скрипичного образования Китая достигает 80%, в то время как в государственных музыкальных школах – 20% [4].

Групповая форма обучения вовсе не является открытием китайских педагогов, а прорастает корнями вглубь европейских столетий. Выражаясь языком современного менеджмента, эту форму можно назвать «сетью». Так, в Средние века европейские университеты формировали сетевые структуры обучающихся и обучающихся, в которых студенты, объединяясь в малые группы вокруг «своего» профессора, а затем, руководствуясь принципом «обучаясь, обучай», просвещали студентов младших курсов. Активно пропагандировал групповые формы учебной работы крупный американский философ и психолог XIX века Дж. Дьюи – автор «лабораторно-бригадной формы обучения» и популярного сегодня в мире «проектного метода» [5].

В истории российского музыкального образования групповые формы учебной работы использовали выдающиеся музыканты и



педагоги – А. Г. Рубинштейн, Л. С. Ауэр, Г. Г. Нейгауз, В. И. Сафонов и др. Анализ их педагогических систем позволяет прийти к обобщению: они руководствовались принципом единства группового и индивидуального обучения. Например, учащиеся класса А. Г. Рубинштейна были обязаны посещать все его занятия и активно участвовать в обсуждениях [6]. В. И. Сафонов также проводил преимущественно коллективные занятия. При этом присутствующие заранее не знали, кто именно из учеников будет вызван для публичного исполнения своей программы. Это предполагало максимальную мобилизацию каждого, способствовало формированию чувства ответственности, здоровой состязательности, а также интереса к опыту других [7].

Подчеркнем, что, пожалуй, за исключением выдающегося скрипичного педагога П. С. Столярского [8], в российской педагогической практике групповая форма обучения чаще всего применяется на уровне консерваторского обучения, когда студенты уже достигли высокого уровня исполнительского мастерства, в то время как китайский опыт группового обучения игре на скрипке, прежде всего, относится к начальным этапам музыкального образования. При этом значительное влияние на китайское скрипичное образование оказала педагогическая деятельность японского скрипача С. Судзуки, утверждавшего, что групповое обучение создает вокруг ребенка культурную среду, стимулирующую развитие его музыкальных интересов и музыкально-творческих способностей [9].

Рассуждая о позитивном китайском опыте группового обучения начинающих игре на скрипке, следует указать на полезные примеры научно-педагогической и методической рефлексии в данную тему, позволившие ряду авторов разработать стройные дидактические системы. Достаточно упомянуть здесь научные труды, учебники и учебные пособия китайских ученых и педагогов (авторы – Сюй Доцин, Шао Гуанлу, Чжан Шисян, Цинь Лян, Дин Чжино, Цзо Нин и др.), непосредственно адресованных проблематике группового обучения игре на скрипке [10; 11]. По их мнению, в малой группе объемом до 8-12 учащихся возможно создание оптимальной



психологической атмосферы для эффективной совместной познавательной деятельности и доверительного общения, если: а) интеллектуальные и творческие инициативы учеников не подавляются, а, наоборот, поддерживаются и поощряются группой; б) в группе присутствует умеренная конкуренция; в) создаются условия для объективной оценки и самооценки результатов учебной активности.

Однако необходимо услышать и сомнения скептиков, которые не без оснований утверждают, что сама по себе группа может оказывать как позитивное, так и деструктивное влияние на ребенка. Поэтому следует говорить о педагогически организованном и управляемом групповом обучении, а вместе с ним – о дифференцированном подходе как эффективном способе индивидуализации обучения в условиях групповых педагогических взаимодействий.

В современной дидактике сущность дифференцированного (от лат. *differentia* – различие) подхода заключается в том, что педагог на основе наблюдений или диагностических процедур определяет в учебном коллективе относительно гомогенные (от греч. *homogenes* – однородный) по определенным признакам группы и организует свои усилия в соответствии с их индивидуально-типологическими особенностями. Таким образом, педагог в учебном процессе имеет дело с коллективом, в котором представлены две-три группы учащихся, сходные по своим характеристикам [5].

Академик Б. В. Асафьев высказал мысль, которая носит методологический смысл по отношению к дифференцированному подходу в музыкальном обучении: в результате изучения учащихся перед учителем «встает не случайный «набор» учеников, отношения которых к музыке он не знает, да часто и не считает нужным знать. Перед ним окажутся различные группы детей, в большей или меньшей мере обладающих слуховыми навыками, в сильной или совсем малой степени склонных к музыке, знакомых с ней и незнакомых, реагирующих нервно или вовсе не взволнованных музыкой, способных только чувствовать или инстинктивно влекомых к анализу. Познакомившись с такого рода разнообразным



«материалом» подробно и во всех классах, руководитель сумеет объединить наиболее близких друг к другу по слуховым качествам учеников совместной работой и по типичной для каждой группы склонности или характерной черте» [12, с. 68].

Е. П. Александров в своем исследовании предложил дидактическую цепочку действий по организации дифференцированного подхода [5]:

а) вначале следует аргументировать критерии (основания) типологизации;

б) затем необходимо выбрать из имеющегося арсенала диагностик или разработать средства измерения отобранных оснований типологизации;

в) используя средства диагностики, следует установить особенности типологической структуры конкретной группы обучающихся, в которой будет реализован педагогический процесс;

г) проектирование образовательного процесса, наиболее полно соответствующего типологической структуре и особенностям конкретной группы обучающихся. Проектирование осуществляется на основе прогноза, то есть представления о том, каких педагогических целей можно достичь, если в образовательный процесс будут внесены определенные коррективы;

д) организация «живого» педагогического процесса на основе разработанного проекта. При этом следует иметь в виду, что ситуация педагогического взаимодействия по типу «учитель – относительно гомогенная группа школьников» (обозначается термином «внешняя дифференциация») является скорее исключением, чем правилом. Гораздо чаще в учебном коллективе оказываются представленными несколько сходных по определенным критериям групп (обозначается термином «внутренняя дифференциация»), что, безусловно, осложняет работу и требует дополнительного методического оснащения;

е) повторная диагностика позволяет вынести суждение об эффективности педагогического процесса, соответствие результата прогнозу, намечаются (если это необходимо) направления, пути и



средства коррекции формируемых качеств учащихся и самого педагогического процесса.

Отметим, что важное педагогическое значение имеет не только музыкально-познавательная деятельность и ее конечные результаты, но и взаимодействия, общение учащихся по поводу музыки.

При этом Е. П. Александров справедливо указывает, что информация о типологической принадлежности учащихся должна составлять «обратную сторону педагогической вышивки», так как способна деструктивно повлиять на атмосферу занятий и взаимоотношения в группе. Например, у части представителей отдельных типологических групп может сформироваться (и даже фиксироваться как устойчивая черта личности) чувство неполноценности, у другой части – превосходства.

Из приведенной выше цепочки действий следует, что организация дифференцированного подхода прямо связана с поиском критериев и средств диагностики. Большинство музыкантов-педагогов сегодня, как и много лет назад, делают это интуитивно, хотя научные данные психофизиологии и музыкальной психологии уже позволяют резко повысить точность, как диагноза текущего состояния, так и прогноза музыкального развития учащихся. Исследованиями Б. М. Теплова, Д. К. Кирнарской, Е. В. Назайкинского и др. установлено, что успешность общего музыкального и музыкально-исполнительского развития ребенка определяется не только собственно музыкальными способностями – прежде всего, звуковысотным слухом, метроритмическим чувством, способностью к внутреннему музыкально-слуховому представлению, а также музыкальной памятью и организованностью двигательных процессов, но и характерологическими чертами – направленностью личности, трудоспособностью и волевыми качествами [13; 14; 15]. При этом подчеркивается, что музыкальная одаренность – это комплекс развивающихся из задатков способностей. В этом комплексе недостатки в развитии одних способностей вполне могут быть компенсированы яркостью развития других.



Характер познавательной деятельности ребенка связан с его психофизиологическими особенностями. И. П. Павлов говорил о трех основных свойствах высшей нервной деятельности: силе нервной системы (то есть силе процессов, в ней протекающих – возбуждения и торможения), соотношениях процессов возбуждения и торможения (при доминировании возбуждения над торможением ученый говорил о силе высшей нервной системы, а при преобладании торможения над возбуждением – о ее слабости) и о скорости протекания нервных процессов. Кроме того, И. П. Павлов учитывал соотношение первой и второй сигнальной систем. При превалировании первой сигнальной системы – она «ответственна» за непосредственно чувственное отражение окружающего, восприятие целого и эмоции – ученый говорил о художественном подтипе. При преобладании второй – она «ответственна» за абстрактное мышление, аналитические операции и речь – о мыслительном подтипе [16].

Как убедительно доказано в работах М. П. Блиновой, ни один из типов высшей нервной деятельности вовсе не предопределяет успешности личности в музыкальной сфере. Но, например, представители «слабого» типа испытывают затруднения при восприятии сложных и протяженных во времени музыкальных произведений, предпочитая камерные вокальные, камерные инструментальные произведения. Представители «художественного» подтипа предпочитают эмоционально насыщенные произведения с ярко выраженной программностью. «Мыслительный» подтип хорошо воспринимает произведения философско-созерцательного склада и т.д. При этом М. П. Блинова особо подчеркивала, что типологические черты высшей нервной деятельности оказывают существенное влияние на индивидуальные стили познавательной и творческой активности личности, но не являются «приговором», поскольку среди выдающихся музыкантов прошлого она обнаружила представителей различных типов: А. К. Лядов – тормозной тип, Л. ван Бетховен – возбудимый тип, Г. Берлиоз – художественный подтип, С. И. Танеев – мыслительный подтип и т.д. [16].

К. Юнг предлагал рассматривать два контрастных психотипа, которые также могут быть представлены в группах обучающихся:



интроверт – это ребенок, психическая энергия которого направлена внутрь. Он комфортно чувствует себя «наедине с собой», либо с близкими ему людьми. Выход из этой «зоны комфорта» (например, публичное выступление) нередко вызывает у него стресс и «выброс» отрицательной эмоциональной энергии; психическая энергия экстраверта, наоборот, направлена вовне и атмосфера состязательности, публичность действий обычно мобилизуют его творческие ресурсы [17].

Важными признаками музыкальной одаренности учащегося выступают:

- отчетливо наблюдаемые музыкальная впечатлительность и воображение (услышав музыку, ребёнок отвлекается от других дел, начинает подпевать, танцевать в соответствии с метроритмической пульсацией и характером, охотно делится с другими своими впечатлениями и т.п.). Б. М. Теплов отмечал, что музыкально-слуховое воображение ассоциативно связывается со зрительными, двигательными, осязательными, обонятельными и др. ощущениями, которые «омузыкаливаются» [15];
- устойчивая потребность в регулярных и постоянно пополняющихся музыкальных впечатлениях (ребёнок просит взрослых сыграть или спеть что-либо, включить аудиозаписи и т.п.);
- интерес к различным формам самостоятельного музицирования (пению, игре на музыкальных инструментах, подбору по слуху знакомых мелодий, экспериментам со звуками, ритмами и т.п.);
- спонтанная, не связанная с обучением, экспрессивность музицирования и двигательной активности под музыку;
- наличие круга музыкальных предпочтений, произведений, вызывающих повторяющиеся эмоциональные реакции при слушании и исполнении;
- способность к фиксации в долговременной памяти музыкальных произведений, мелодий, звуковых комплексов при небольшом количестве предъявлений;



– достижение более высоких результатов музыкальной деятельности при сопоставимых с другими условиях обучения и трудозатратах.

В психологической и педагогической литературе можно встретить большое количество характеристик различных типов учащихся. С нашей точки зрения, интерес представляет типология Б. С. Мейлаха, которая может быть положена в основу организации дифференцированного подхода в начальный период обучения игре на скрипке. Ученый выделяет:

а) художественно-аналитический тип, который в процессе музыкальной деятельности акцентирует значение интеллектуальных компонентов и рациональной мыслительной активности. Представители типа, как правило, стремятся к «объективному» пониманию музыкального произведения, подмечают и пытаются осмыслить тонкости тембра, интонаций, метроритма, формообразования и т.д.;

б) субъективно-экспрессивный тип, для которого эмоциональная окраска восприятия доминирует над потребностью в анализе. Здесь на авансцену выдвигается импульсивное, в значительной мере импровизационное музыкальное переживание. Представители этого типа отличаются интерпретациями музыкальных произведений, несущими в себе яркие отпечатки их субъективности, фантазии и художественного воображения. Однако «подвижность» их творческого процесса может отрицательно сказаться на стабильности результатов и значительные творческие достижения иногда сменяются откровенными «провалами»;

в) рационалистический тип, для которого ведущим в музыкальных практиках выступает волевой компонент, придающий их музыкальным практикам характер вдумчивой рефлексии как в детали, так и в целом [18, с. 16].

Б. С. Мейлах подчеркивает, что эти типологические черты наблюдаются как у сложившихся музыкантов-профессионалов, так и у тех, кто делает на музыкальном поприще только первые «шаги». При проектировании дидактических систем в области музыкального искусства педагогу важно понимать, что позитивное воздействие на



учащегося-музыканта будет эффективным лишь в тех случаях, когда он сможет правильно диагностировать его психотип и будет учитывать его в педагогическом процессе.

Сегодня в целях диагностики пригодности ребенка к музыкальному обучению нередко используются различные тесты (от англ. teste – опыт, проба), представляющие собой стандартизированные задания и вопросы, рассчитанные на решение в некоторый ограниченный промежуток времени. Однако необходимо подчеркнуть значительную меру условности такого рода диагностических мероприятий и их результатов, так как музыкальные способности представляют собой динамические феномены, развивающиеся в соответствующей их природе деятельности. Дети, только приступающие к обучению, как правило, еще не сформировали игровые и певческие навыки, а также четкую координацию слуха и голосового аппарата. Поэтому выносить окончательные суждения об их учебных потенциалах на материале кратковременных тестовых испытаний вряд ли целесообразно. Тем более, что педагогическая практика накопила большое количество ярких примеров, когда учащиеся, за которыми закрепился ярлык «неспособных», вдруг делали резкий спурт в музыкальном развитии и даже значительно опережали тех, которые изначально подавали своим педагогам большие надежды. Такие факты убедительно свидетельствуют о наличии у каждого ученика индивидуальной программы развития (здесь уместно вспомнить, например, начальный этап музыкальной биографии С. В. Рахманинова, а также роль А. И. Зилоти и Н. С. Зверева в его формировании как гениального пианиста и композитора). Поэтому можно прийти к выводу, что тестирование в диагностике и, заметим попутно, в формировании музыкальных способностей может быть педагогически информативным только в гармоничном сочетании с практикой лонгитюдных педагогических наблюдений.

В завершение наших рассуждений относительно дифференцированного подхода на начальном этапе обучения скрипачей отметим, что групповой характер этого обучения не должен пониматься как вынужденная мера, связанная с



экономическими причинами или недостаточным количеством квалифицированных педагогов. Современная научная база психофизиологии и музыкальной психологии, также как и передовой педагогический опыт, позволяют эффективно использовать его преимущества и обеспечить интенсификацию старта музыкального развития учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Му Цюаньжи. Становление и развитие скрипичного искусства в Китае: образование, исполнительство, национальный репертуар: дисс. канд. искусств.: 17.00.02. – Нижний Новгород, 2018. – 205 с.
2. И.-Ши Не. Особенности китайской скрипичной школы // Humanity space International almanac. – VOL. 10, № 2. – 2021. – С. 193-198.
3. Чжан Личжоу. Особенности скрипичного образования в Китае // Современное педагогическое образование. – № 5, – 2022. – С. 109-113.
4. Чжоу Шо. Использование группового способа обучения начинающих скрипачей в Китае // Актуальные проблемы педагогических исследований / Отв. ред. А. В. Коклевский. Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2021. – С. 280-284.
5. Александров Е. П. Теория и практика дифференцированного подхода к музыкальному воспитанию учащихся общеобразовательной школы: автореф. дисс. доктора пед. наук: 13. 00. 01. – Ростов-на-Дону, 1999. – 34 с.
6. Баренбойм Л. А. Рубинштейн-педагог. На уроках Антона Рубинштейна. Москва-Ленинград: Музыка, 1964. – 100 с.
7. Карпук А. В. Педагогические принципы В. И. Сафонова // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – № 1 (27). – 2013. –С. 49-54.
8. Два феномена Столярского [Электронный ресурс]. – URL: <https://lechaim.ru/ARHIV/166/VZR/o04.htm>. (дата обращения: 20.09.2023).
9. Сапрыгина О. Метод Судзуки в России [Электронный ресурс] // Ассоциация Судзуки «Воспитание талантов» «Suzuki music». – URL: <http://muzforall.ru/doc/mag5.pdf>. (дата обращения: 02.08.2023).
10. Цзо Нин. Теория и практика группового обучения детей: Магистерская диссертация. – Наньнин: Гуансийский педагогический университет, 2008. – 55 с. (на китайском языке).
11. Цзян Ицюнь. Формирование культуры ансамблевого музицирования на традиционных инструментах в вузах Китая: автореф. дисс. канд. пед. наук: 5.8.2. Санкт-Петербург, 2023. 24 с.
12. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Ленинград: Музыка, 1973. – 144 с.
13. Пилкова Е. М. Диагностика музыкальных способностей на начальном этапе обучения как определяющий фактор для реализации творческих перспектив ребенка // Дискуссия. – № 2, 3 (11). – 2011. – С. 51-56.
14. Кирнарская Д. К. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика. Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 030700 / Под ред. Г. М. Цыпина. Москва: Academia, 2003. – 366 с.
15. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды: в 2 т. – Т. I. – Москва: Педагогика, 1985. – 328 с.



16. Блинова М. П. Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности. – Ленинград: Музыка, 1974. – 144 с.
17. Юнг К. Г. Психологические типы. – Москва: Алфавит, 1992. – 195 с.
18. Психология процессов художественного творчества / Отв. ред. Б. С. Мейлах, Н. А. Хренов. – Ленинград: Наука : Ленингр. отделение, 1980. – 285 с.

REFERENCES

1. Mu Cjuan'chzhi. Stanovlenie i razvitie skripichnogo iskusstva v Kitae: obrazovanie, ispolnitel'stvo, nacional'nyj repertuar: diss. kand. iskusstvov.: 17.00.02. Nizhnij Novgorod, 2018. 205 p.
2. I-Shi Ne. Osobennosti kitajskoj skripichnoj shkoly // Humanity space International almanac. VOL. 10, # 2. 2021. Pp. 193-198.
3. Chzhan Lichzhou. Osobennosti skripichnogo obrazovanija v Kitae // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. # 5. 2022. Pp. 109-113.
4. Chzhou Sho. Ispol'zovanie gruppovogo sposoba obuchenija nachinajushhih skripachej v Kitae // Aktual'nye problemy pedagogicheskikh issledovanij / Otv. red. A. V. Koklevskij. Minsk: Belarus. gos. ped. un-t, 2021. Pp. 280-284.
5. Aleksandrov E. P. Teorija i praktika differencirovannogo podhoda k muzykal'nomu vospitaniju uchashhihsja obshheobrazovatel'noj shkoly: avtoref. diss. doktora ped. nauk: 13. 00. 01. Rostov-na-Donu, 1999. 34 p.
6. Barenbojm L. A. Rubinshtejn-pedagog. Na urokah Antona Rubinshtejna. Moskva-Leningrad: Muzyka, 1964. 100 s.
7. Karpuk A. V. Pedagogicheskie principy V. I. Safonova // Aktual'nye problemy vysshego muzykal'nogo obrazovanija. # 1 (27). 2013. Pp. 49-54.
8. Dva fenomena Stoljarskogo. URL: <https://lechaim.ru/ARHIV/166/VZR/o04.htm>. (accessed: 20.09.2023).
9. Saprygina O. Metod Sudzuki v Rossii // Associacija Sudzuki «Vospitanie talantov» «Suzuki music». URL: <http://muzforall.ru/doc/mag5.pdf>. (accessed: 02.08.2023).
10. Czo Nin. Teorija i praktika gruppovogo obuchenija detej: Magisterskaja dissertacija. Nan'nin: Guansijskij pedagogicheskij universitet, 2008. 55 p. (na kitajskom jazyke).
11. Czjan Icjun'. Formirovanie kultury ansamblevogo muzicirovanija na tradicionnyh instrumentah v vuzah Kitaja: avtoref. disc. kand. ped. nauk: 5.8.2. Sankt-Peterburg, 2023. 24 p.
12. Asaf'ev B. V. Izbrannye stat'i o muzykal'nom prosveshhenii i obrazovanii. Leningrad: Muzyka, 1973. 144 p.
13. Pilkova E. M. Diagnostika muzykal'nyh sposobnostej na nachal'nom jetape obuchenija kak opredeljajushhij faktor dlja realizacii tvorcheskih perspektiv rebenka // Diskussija. # 2, 3 (11). 2011. Pp. 51-56.
14. Kirnarskaja D. K. Psihologija muzykal'noj dejatel'nosti: Teorija i praktika. Ucheb. posobie dlja studentov vuzov, obuchajushhihsja po special'nosti 030700 / Pod red. G. M. Cypina. Moskva: Academia, 2003. 366 p.
15. Teplov B.M. Psihologija muzykal'nyh sposobnostej // Izbrannye trudy: v 2 t. T. I. Moskva: Pedagogika, 1985. 328 p.
16. Blinova M. P. Muzykal'noe tvorcestvo i zakonomernosti vysshej nervnoj dejatel'nosti. Leningrad: Muzyka, 1974. 144 p.
17. Jung K. G. Psihologicheskie tipy. Moskva: Alfavit, 1992. 195 p.
18. Psihologija processov hudozhestvennogo tvorcestva / Otv. red. B. S. Mejlah, N. A. Hrenov. Leningrad: Nauka : Leningr. otdelenie, 1980. 285 p.



ГЕРАСИМОВА
ОЛЬГА ИВАНОВНА

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры логопедии и
коммуникативных технологий,
ФГБОУ ВО «Пермский
государственный гуманитарно-
педагогический университет»
e-mail: kostocka1021@yandex.ru

КРИНИЦЫНА
ОЛЬГА ПАВЛОВНА

кандидат филологических наук, доцент
кафедры логопедии и
коммуникативных технологий,
ФГБОУ ВО «Пермский
государственный гуманитарно-
педагогический университет»
e-mail: olika74@mail.ru

OLGA IVANOVNA
GERASIMOVA

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the
Department of Speech Therapy and
Communication Technologies,
Perm State Humanitarian Pedagogical
University
e-mail: kostocka1021@yandex.ru

OLGA PAVLOVNA
KRINITSYNA

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the
Department of Speech Therapy and
Communication Technologies,
Perm State Humanitarian Pedagogical
University
e-mail: olika74@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ,
ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ И ДЕТЬМИ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью пересмотра подходов к формированию коммуникативных компетенций педагогов, осуществляющих образовательную деятельность с детьми-билингвами и детьми с ограниченными возможностями здоровья. Вызовы современного образования диктуют особые требования к языковому портрету личности педагога, уровню его коммуникативных навыков и компетенций, которые в свою очередь обеспечивают необходимые условия для эффективного взаимодействия в системе «педагог-обучающийся». Несмотря на то, что вопросы коммуникативной культуры и коммуникативной компетентности современного педагога рассматриваются в научных статьях многих авторов, актуальным остается вопрос о коммуникативной компетентности педагогов, работающих с детьми, для которых русский язык не является родным, а также с детьми, у которых имеются нарушения в физическом и психическом здоровье.



Цель данной работы – исследовать сформированность представлений педагогов образовательных учреждений о коммуникативных компетенциях, необходимых в работе с детьми-билингвами и детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, коммуникативная культура, билингвизм, дети-билингвы, дети с ограниченными возможностями здоровья, качество профессиональной деятельности.

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS ENGAGED IN PROFESSIONAL ACTIVITIES WITH BILINGUAL CHILDREN AND CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The relevance of this article is due to the need to revise approaches to the formation of communicative competencies of teachers engaged in educational activities with bilingual children and children with disabilities. The challenges of modern education dictate special requirements for the language portrait of the teacher's personality, the level of his communication skills and competencies, which in turn provide the necessary conditions for effective interaction in the teacher-student system. Despite the fact that the issues of communicative culture and communicative competence of a modern teacher are considered in scientific articles by many authors, the question of the communicative competence of teachers working with children for whom Russian is not their native language, as well as with children who have physical and mental health disorders, remains relevant.

The purpose of this study is to investigate the formation of ideas of teachers of educational institutions about the communicative competencies necessary in working with bilingual children and children with disabilities.

Keywords: communicative competencies, communicative culture, bilingualism, bilingual children, children with disabilities, quality of professional activity.

Введение в проблему

Коммуникативные компетенции педагогов являются одним из важных требований, предъявляемых к их профессиональной деятельности. В профессиональном стандарте «Педагог» в пункте «необходимые умения» прописано, что педагог должен уметь «использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся,



проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей. Общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их»¹. Реализация данных умений напрямую зависит от уровня коммуникативных компетенций современного педагога. Что же такое коммуникативные компетенции, и как они влияют на качество профессиональной деятельности педагога?

Изучение источников, посвященных терминологическому анализу понятия «коммуникативная компетенция», показал, что существует несколько интерпретаций данного термина.

В словаре лингвистических терминов Т. В. Жеребило мы находим следующую трактовку определения «коммуникативная компетенция» – это знание языка, понимаемое как умение выбирать варианты, обусловленные ситуативными, социальными или другими внеязыковыми факторами, изучаемые ситуативной грамматикой. Данные компетенции приобретаются индивидом в процессе социализации, она позволяет человеку чувствовать себя членом социально обусловленной системы общения. Формирование коммуникативной компетенции выражается в овладении системой использования языка в зависимости от отношений между говорящими, места, цели высказывания [3]. Обращаем внимание на то, что формирование коммуникативной компетенции рассматривается, прежде всего, как применение ее в процессе отношений между говорящими, тем самым делается акцент на том, что один говорящий должен владеть теми средствами коммуникации, которые в свою очередь применяет другой собеседник и наоборот. Только в данном случае будет обеспечиваться коммуникация.

¹ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (с изменениями и дополнениями).



Анализ существующей ситуации в системе образования показывает, что наибольшую трудность педагоги испытывают в случаях, когда обучающийся не владеет традиционными средствами общения, не способен коммуницировать на одном языке с взрослым или испытывает трудности в силу тех или иных нарушений речи и коммуникаций, обусловленных разными причинами.

Обращение к вопросам формирования коммуникативной компетентности у педагогов учреждений всех уровней образования вызвано теми изменениями, которые происходят в системе образования в последнее десятилетие. Прежде всего, это появление в детских садах, школах и колледжах обучающихся из стран ближнего зарубежья, для которых русский язык не является родным и детей, которые одинаково успешно владеют русским и своим родным языком.

По данным Федеральной службы государственной статистики: миграционный прирост детей в возрасте от 0 до 17 лет за период с 2010 по 2021 года составил примерно 51465 человек, при этом количество детей дошкольного возраста до 5 лет составило 15 921 человек, а в возрасте от 6 до 13 лет – 12 705 человек, в свою очередь от 14 до 17 лет – 22 839. Все представленные категорию детей являются потенциальными обучающимися образовательных учреждений России, включая уровень дошкольного, общего среднего и среднего-специального образования [8]. При этом наибольшие группы эмигрантов составляют выходцы из стран ближнего зарубежья: Таджикистан – 17 709, Украина – 14 858, Казахстан – 9994, Армения – 7144 ребенка в возрасте до 18 лет.

Появление в образовательных учреждениях детей-билингвов ставит вопросы о профессиональной и личностной и коммуникативной готовности педагогов к работе с данной категорией детей. Так как профессиональная деятельность педагогов осуществляется все больше в поликультурной среде России, это требует новых подходов к качественной подготовке педагогических кадров в системе российского образования.

Билингвизм (двуязычие) – способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках [2].



Наличие таких детей в группе ДОУ или в классах школ требует от педагогов умения выстраивать образовательный процесс с учетом особенностей коммуникативных, культурных и социальных особенностей обучающихся.

При этом в общеобразовательных программах и программах воспитания не отводится отдельных комментариев, как педагогу выстраивать коммуникацию с билингвальным ребенком. Пермский край, как и многие территории России сегодня, имеет статус поликультурных регионов, на территории которых соседствуют разные народы, исповедующие различные религии, сохраняющие свои традиции, культуру и язык. Несмотря на актуальность вопросов, связанных с билингвальным обучением, не существует стандартизированных методик, позволяющих педагогу выстроить коммуникативную стратегию взаимодействия. Во многом причина в том, что слишком неоднородна популяция детей, владеющих несколькими языками, и количество языковых комбинаций очень велико. Также велико влияние факторов, обуславливающих различные механизмы коммуникации с ними: с какого возраста ребенок овладевал двумя языками, как активно родители используют русский язык, какие знания о русской культуре сформированы, как познавательный интерес?

Преодоление языкового барьера создает как для детей-билингвов, так и для педагогов специфические трудности, т.к. общение учителя и учеников, воспитателя и воспитанников происходит на русском языке, а в семье детей-билингвов, как правило, коммуникация – на родном языке, поэтому чаще всего уровень владения русским языком находится на пороговом уровне, и очень часто учащиеся не понимают значения многих слов или информацию, которую получают на уроке. Педагогу необходимо вырабатывать специфический темп общения, контролировать степень вовлеченности ребенка-билингва в образовательный процесс.

Речь двуязычных детей характеризуется различными нарушениями произношения звуков, несформированностью лексико-грамматического оформления и обычно, в таком случае



происходит нарушение понимания речи. Вследствие того, что артикуляционный аппарат у детей к 6-7 годам уже сформирован и приспособлен к фонологической системе родного языка, билингвам, овладевающим русским после обозначенного периода, приходится осваивать новые речедвижения, накладывающиеся на сформированные навыки восприятия и произношения звуков родного языка. Из-за неправильного произнесения и неспособности на слух различать отдельные звуки русского языка возникают затруднения при чтении, понимании, появляются проблемы с правописанием. Каким образом делать замечания корректно и делать ли их, как реагировать на отказ от коммуникации на русском? Все эти вопросы решаются педагогами сегодня самостоятельно, в силу развитости их коммуникативных компетенций.

При овладении русским языком учащиеся-билингвы чаще всего испытывают затруднения при монологической речи, сопровождающиеся поисками языковых средств, т.е. испытывают трудности при воплощении своих мыслей в развернутом речевом сообщении. Отсюда складывается необходимость умения создавать поддерживающую коммуникацию, стимулировать речевую активность, что накладывает высокие требования к коммуникации самого педагога.

Не менее остро стоит вопрос об организации успешного процесса коммуникации педагога с детьми с ограниченными возможностями здоровья. На сайте «Вести образования» в 2021 году было опубликовано выступление Ректора Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина, члена экспертного совета Ассоциации родителей детей и взрослых с дислексией Маргариты Русецкой, в котором она сказала, что почти 60% детей, поступающих в школу, имеют нарушения устной речи, к которым впоследствии добавляются трудности в освоении письма и чтения¹.

Данные проблемы приводят в том числе к нарушениям коммуникативных навыков у обучающихся, что затрудняет процесс обучения и воспитания. В данном случае большая ответственность за

¹ Сайт «Вести образования» <https://vogazeta.ru/> Около 60% российских детей приходят в первый класс с нарушениями устной речи. Новости.



создание условий, в которых данные навыки у детей будут формироваться успешнее, лежит на педагогах образовательных учреждений. Однако зачастую педагоги не понимают, как правильно выстроить процесс коммуникации с детьми, у которых сложности в этом. Как создать условия, когда ребенок, для которого русский язык является не родным, будет успешно интегрирован в образовательный процесс, выстроенный на использовании русского языка, или для ребенка, которому требуются специальные условия для проявления речевой активности? Именно поэтому появилась необходимость изучить понимание участниками образовательного процесса самого понятия «коммуникативная компетентность», содержания данной компетентности, приемы и средства ее формирования у педагогов.

Методы и приемы исследования

В рамках данного исследования нами использовался опрос, составленный с помощью сервиса «Формы» на платформе Google, что позволило охватить свыше 200 участников с разных регионов России. Анкета содержала 24 вопроса и была разработана на основе выдвигаемых гипотез:

- люди имеют представления о том, что такое «коммуникативные компетенции»;
- люди владеют личными приемами формирования собственных коммуникативных компетенций;
- в образовательных учреждениях существует система работы с педагогическими кадрами по формированию коммуникативных компетенций;
- люди владеют приемами адекватного применения коммуникативных компетенций в образовательном процессе с детьми, для которых русский язык не является родным;
- люди владеют приемами адекватного применения коммуникативных компетенций в образовательном процессе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.



Результаты исследования и их обсуждение

В исследовании приняло участие 210 человек. Все участники опроса представляют образовательные учреждения (школы, детские сады и вузы) г. Перми, Пермского края, Костромы, Костромской области и других регионов России. Наибольший интерес к опросу проявили участники, у которых стаж работы менее 5 лет, а также те, чей стаж работы в системе образования более 20 лет. Это, в свою очередь, может быть связано с тем, что молодые педагоги испытывают потребность в формировании необходимых компетенций, которые позволят более успешно осуществлять свою профессиональную деятельность, а педагоги с большим стажем профессиональной деятельности в свою очередь, нуждаются в пересмотре уже сформированных компетенций и приобщения к новым требованиям образовательного процесса.

Несмотря на то, что участники опроса имеют разный педагогический стаж, большинство ответило, что знакомы с понятием «коммуникативная компетентность» педагога.

Далее, с целью изучения понимания педагогов того, что же такое «коммуникативная компетентность», участникам исследования предлагалось выбрать то, что, по их мнению, входит в данную компетентность (рис. 1). Предлагалось несколько вариантов ответов. Наибольшее число раз были выбраны такие составляющие коммуникативной компетентности: умение выстраивать диалог [82%], знание и применение культурных форм общения [77%], грамотная речь [71%] и этикет в сфере общения [67%]. Реже выбрали такие составляющие как уверенность в себе [29%] и ораторское искусство [23%].

Данный опрос показал, что большинство участников имеют представление о том, что включает в себя «коммуникативная компетентность». Однако все представленные составляющие трактуются достаточно широко, определяя не только процесс организации общения, но и его содержание. Например, «знание и применение культурных форм общения» подразумевает не только использование корректных высказываний, общепринятых форм обращения, но и применение тех форм общения, которые имеются в



разных культурах, национальностях, традициях народов, которые представляют обучающиеся в образовательных учреждениях.



Рисунок 1 – Что на ваш взгляд включает понятие «коммуникативная компетентность»?

Интересны результаты участников опроса о тождественности понятий «коммуникативные навыки», «коммуникативный процесс» и «коммуникативная компетентность» (рис. 2). Большинство ответивших на данный вопрос решили, что все представленные понятия имеют общее содержание. Данный вариант ответа выбрали 109 участников [52%].

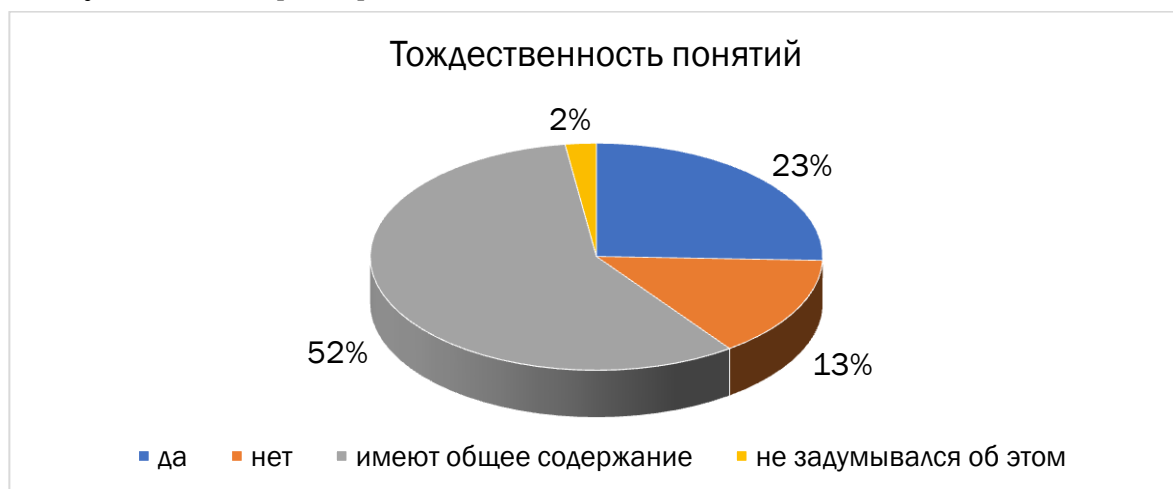


Рисунок 2 – Как вы думаете понятия «коммуникация», «коммуникативные навыки», «коммуникативный процесс» и «коммуникативная компетентность» – это тождественные понятия?



Для того чтобы понять справедливость данного выбора, необходимо обратиться к трактовке данных понятий в научной литературе.

Коммуникативные навыки следует рассматривать в теории Л. С. Рубинштейна о том, что «навык» – это автоматизированный компонент сознательного действия человека, который укрепляется в результате упражнения и тренировки способов действия» [7].

По определению Е. О. Смирновой, «коммуникативные навыки – это осмысленные действия, в основе которых лежат знания структурных компонентов коммуникативной деятельности, сформированность коммуникативных умений, способность правильно строить свое поведение и управлять им в соответствии с целями общения» [10].

Определение «коммуникативного процесса» содержательно раскрыто в словарях специальных терминов – это процесс обмена информацией между двумя или более людьми. Целью коммуникационного процесса является обеспечение понимания информации, которую можно называть сообщением. Знание роли и содержания каждого из этапов позволяет более эффективно управлять процессом в целом»¹. А в Энциклопедическом словаре СМН коммуникативный процесс рассматривается как процесс «подразумевающего передачу информации: интраперсональная коммуникация (intrapersonal communication), интерперсональная коммуникация (interpersonal communication) и массовая коммуникация (mass communication).

По мнению В. Н. Куницыной «коммуникативная компетентность» – умение эффективно общаться, система внутренних ресурсов, необходимых для достижения эффективного общения в определенном круге ситуаций [1].

Как мы видим, данные понятия действительно имеют ряд общих моментов, однако каждое из понятий отражает один из компонентов процесса коммуникации в целом.

¹ Википедия, свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1809776?ysclid=lfqls8zghm429112010>



Несформированность или отсутствие какого-либо компонента приводит к нарушению целостности, результативности и эффективности процессов коммуникаций.

Говоря о «коммуникативной компетентности», мы не могли обойти вниманием вопрос о грамотности речи современного педагога, правильном и правомерном применении слов русского языка и слов иностранного происхождения. Это также связано с тем, что 28 февраля 2023 года Президент РФ В. В. Путин подписал закон о госязыке, регулирующий употребление иностранных слов¹. Не маловажным было понимание того, как педагоги видят грамотность, как врожденную способность или как сформированную в процессе общения и обучения (рис. 3).



Рисунок 3 – Умение красиво и грамотно общаться на ваш взгляд является врожденным или приобретённым умением человека?

Большинство респондентов ответили, что умение правильно и красиво говорить является приобретенным в процессе жизни и деятельности умением. Так ответило 77% опрошенных. Это в свою очередь подводит нас к мысли, что если данное умение формируется в процессе деятельности и коммуникаций с окружающими, то

¹ Федеральный закон от 28.02.2023 № 52-ФЗ "О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации»



должны быть формы работы, обеспечивающие формирование и совершенствование данных умений, как у детей, так и у взрослых.

Поэтому следующим стал вопрос о том, какие же формы работы, по мнению участников опроса, могут способствовать формированию коммуникативной компетентности у педагогов? Наибольшее количество выборов получил пункт «чтение художественной литературы» и составил 73% от ответов всех участников и это несмотря на то, что в предыдущем вопросе большинство сделало выбор в пользу постоянного общения и деятельности как залога успешного формирования компонентов коммуникативной компетентности. Интерес также выбор варианта про применение деловых игр как формы работы по формированию коммуникативной компетентности у педагогов. Деловые игры – это своего рода тренировка, работа в специально смоделированных ситуациях, в которых педагоги могут отработать навыки и компетентности. Деловые игры выбрали лишь 77 участников опроса из 210 и это составило лишь 37%. Данный показатель может быть связан с тем, что данная форма не применяется в учреждениях, которые представляют респонденты, либо организация данных форм в учреждениях не отвечает требованиям к проведению и содержанию деловых игр, направленных на формирование и развитие коммуникативных компетенций.

Отвечая на вопрос о качестве профессиональной деятельности, 90% участников высказали мнение, что уровень коммуникативной компетентности является показателем качества. При этом 10% респондентов ответили, что данный показатель не влияет на уровень качества профессиональной деятельности педагога.

Говоря о качестве профессиональной деятельности, мы, конечно, имеем в виду ряд компетенций, которые позволяют на высоком уровне осуществлять свою работу педагогам. Это информационные компетентности, общепедагогические, правовые, управленческие, социально-педагогические и другие. Но одними из ключевых компетентностей все-таки являются коммуникативные¹.

¹ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере



На вопрос «Считаете ли вы, что к коммуникативной компетентности педагога предъявляются особые требования?» 56% опрошиваемых ответило «да», тем самым обозначив, что педагогическая профессия имеет ряд требований, которые отличают ее от других профессии. 39% опрошенных отметили, что коммуникативная компетентность не является чем-то особенным в рамках педагогической профессии и требования к данному виду компетенций должны предъявляться не независимо от того, какую профессиональную деятельность реализует человек (рис. 4).

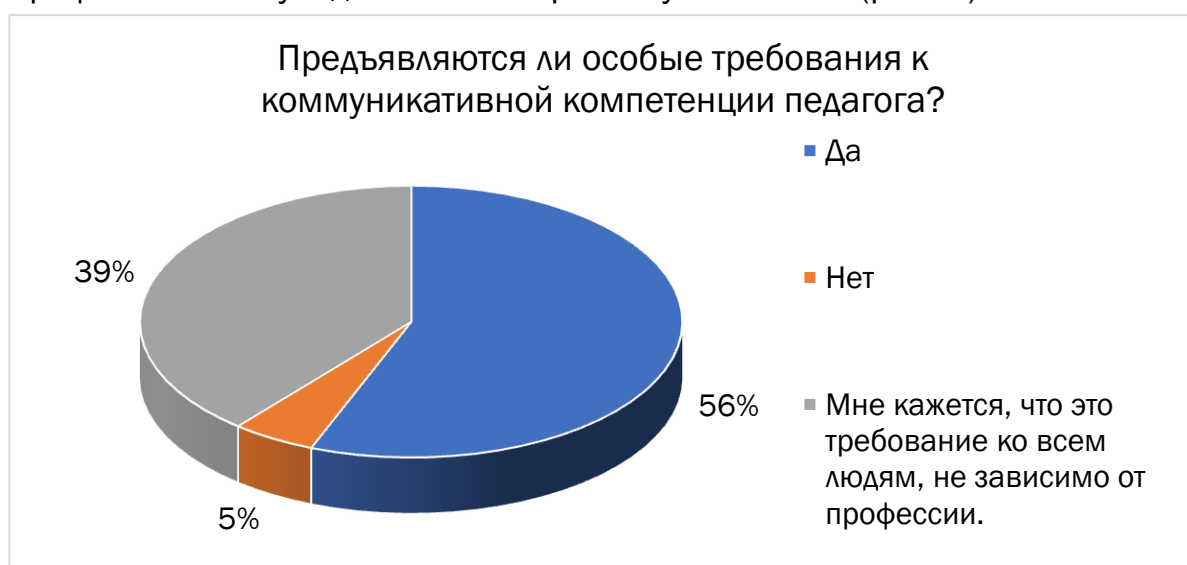


Рисунок 4 – Считаете ли вы, что к коммуникативной компетентности педагога предъявляются особые требования?

Рассматривая коммуникативную компетентность, мы не могли не затронуть вопрос о цифровой коммуникации, которая в настоящее время является одним из важных показателей профессиональной деятельности педагога. Для нас важно было понять, подразделяют ли участники опроса коммуникативные компетентности на те, что используются в реальной образовательной среде и в виртуальной.

Вопрос «В условиях цифровизации образования является ли коммуникативная компетентность требованием к профессиональной деятельности педагога?» показал следующие результаты:

дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (с изменениями и дополнениями)



89% участников ответили, что коммуникативная компетентность является требованием к профессиональной деятельности педагога не зависимо от формы общения – очная, дистанционная или иная. 10% считает, что в условиях цифровизации образования появлялись новые требования к коммуникативной компетентности педагога, которые применяются в условиях цифрового общения. 1% участников не смогли определиться в данном вопросе.

Сегодня не представляется возможным говорить о коммуникации педагога, не анализируя ее цифровые формы. Реалии времени, стремительное развитие технологий и иные вызовы времени сделали цифровой аспект коммуникации неотъемлемой частью образовательного процесса. Педагоги ощущают необходимость в цифровой грамотности и понимают, что цифровая коммуникация также реализуется по законам коммуникации. Так 89% опрошенных, отметили необходимость сохранять требования к коммуникативной компетентности в цифровой среде.

Рассматривания коммуникативную компетентность в системе цифрового образования, мы изучали вопрос о том, существуют ли специфические требования к данным компетенциям педагогов (рис. 5.)



Рисунок 5 – Существуют ли требования к коммуникативной компетентности педагога в цифровой среде?



Как мы видим 75% опрошенных, считают, что в цифровой среде, как и в целом в системе образования, к коммуникативным компетенциям педагогов предъявляются особые требования. Необходимо отметить, что 25% респондентов считают, что к коммуникативным компетенциям педагогов предъявляются особые требования вне зависимости от ситуации общения. Можно говорить о том, что общество рассматривает деятельность педагогов как деятельность, связанную с высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций, в том числе коммуникативных.

Тогда встает вопрос о том, что уже на этапе приема на работу можно и нужно учитывать уровень сформированности коммуникативных компетенций педагогов. Это позволит образовательному учреждению спланировать необходимую работу по повышению данных компетенций у педагогических кадров.

Ситуацию спонтанного формирования коммуникативной компетентности педагога отмечают многие исследователи. Возросшая потребность в высокопрофессиональном общении педагогов и недостаточным уровнем их реальной коммуникативной компетентности создают противоречие и выявляют необходимость специального формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов, учителей в вузе и создание условий для дальнейшего её формирования в образовательных учреждениях.

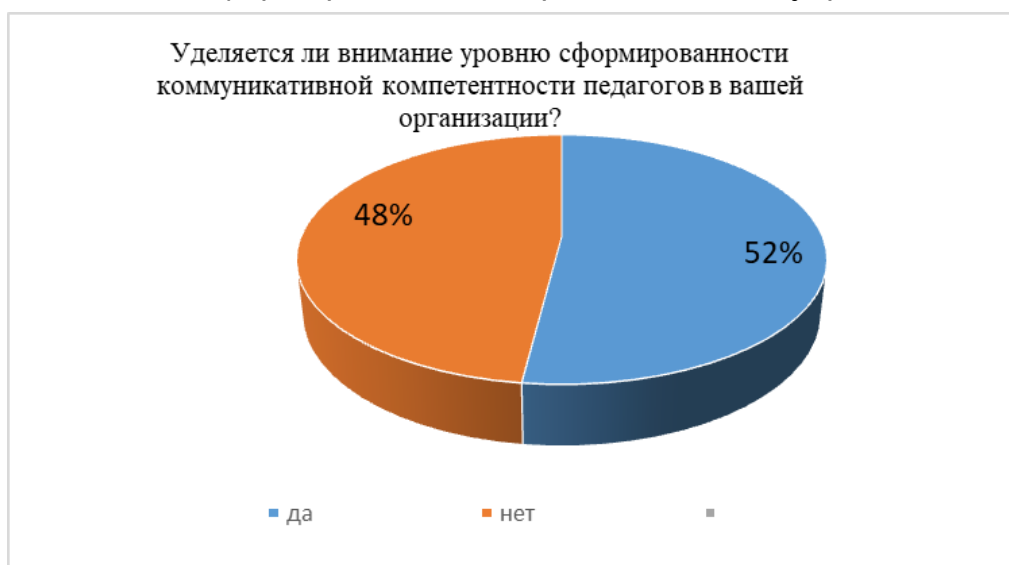


Рисунок 6 – В вашем образовательном учреждении уделяется внимание уровню сформированности коммуникативной компетентности педагогов?



Исследование показало, что большинство специалистов (с различным стажем преподавания) видят необходимость в учете сформированности навыков коммуникации уже на этапе трудоустройства (86%) (рис. 6).

При этом очень противоречивы результаты опроса в области организации условий для развития коммуникативной компетенции в рамках функционирования конкретных организации. Только 52 % участников исследования отмечают, что в их образовательных учреждениях такие условия создаются. Коммуникативная компетентность – неотъемлемая часть профессиональной компетентности, следовательно, профессиональное сообщество должно иметь возможность для их реализации и развития.

Профессиональная культура конкретного педагога складывается в коллективе и, по нашему мнению, именно корпоративная культура образовательного учреждения может регулировать коммуникативное поведение. В контексте развития коммуникативной компетентности это означает, что организация влияет на сформированность культуры профессиональных отношений, профессионального взаимодействия и сотрудничества.

Этим объясняется и тот факт, что более половины опрошенных (56%) не имеют представления, существуют ли документы, регулирующие коммуникативное поведение педагога, 12% уверены, что таких документов не существует, и только 27% уверены, что коммуникативная компетентность и требования к ней закреплены нормативными актами.

Внимание исследователей должен привлекать тот факт, что 5% считают, что это и не должно быть отражено в нормативных документах. Несомненно, эта тенденция демонстрирует отсутствие этикета в профессиональной коммуникации, нежелание регламентировать речевое поведение, несформированность представлений о важности функций коммуникации в образовательном процессе.

Рассматривая вопросы коммуникативной культуры и коммуникативной компетентности педагогов образовательных



учреждений, мы обратились к проблеме выстраивания коммуникаций с обучающимися, имеющими трудности в данном процессе по ряду причин, среди которых нарушения в физическом или психическом здоровье (обучающиеся с ОВЗ), использование детьми в качестве основного своего родного, не русского языка или владение двумя языками (билингвы).

Именно поэтому нам было интересно изучить то, как понимают педагоги образовательных учреждений важность сформированности коммуникативных компетенций, используемых в образовательной деятельности с указанными категориями обучающихся (рис. 7).



Рисунок 7 – На ваш взгляд, уровень коммуникативной компетентности педагога имеет значение при работе с детьми, для которых русский язык неродной?

В системе современного образования, как мы уже рассматривали выше, большое значение приобретают коммуникативные компетентности, которые обеспечивают успешную организацию образовательного процесса с обучающимися, для которых русский язык не является родным.

78% педагогов, участвующих в данном опросе считают, что наличие в группе ДООУ или в классе школы детей, для которых русский язык неродной, предъявляет высокие требования к уровню их коммуникативных компетенций. При этом 20% опрошенных ответили, что все зависит от того, на каком уровне овладения русским языком находится ребенок. Однако, как мы видим,



большинство респондентов видят зависимость уровня коммуникативной компетентности педагога и успешность освоения обучающимися русского языка в качестве основного.

Считают, что именно уровень коммуникации может повысить эффективность обучения 78% респондентов. И только 2% считают, что данный ребенок в группе ДОУ или классе не требует особых умений от педагога. Конечно, уровень владения русским языком влияет на уровень этих требований (так посчитали 20%), но это только усиливает смысловые лакуны в понимании коммуникативных компетенций педагога.

Вышеобозначенное противоречие подтверждает и тот факт, что, не смотря на отсутствие регламентации коммуникативного поведения, знания его законов, роль коммуникации в «особых» коммуникативных условиях уверенно отмечают 92% педагогов, принимавших участие в исследовании (рис. 8.).



Рисунок 8 – Стоит ли педагогу, работающему с детьми, носителями иного языка, дополнительно развивать коммуникативную компетентность?

Увеличение в системе образования количества детей, владеющих на одинаковом уровне несколькими языками, в том числе русским привело к необходимости подготовки педагогов к работе с данной категорией обучающихся, освоении педагогических, информационных, методологических и социокультурных подходов в организации процессов коммуникации.



Так, при реализации обучения ребенка-билингва педагоги видят необходимость в совершенствовании коммуникативных навыков, в высоком уровне коммуникативной толерантности. Ребенок-билингв, хорошо владеющий русским языком, имеет особенности в восприятии информации, в культурном представлении об изучаемых фактах. Как утверждает М. Г. Хаскельберг, у детей могут возникать эмоциональные трудности, которые проявляются в частых колебаниях настроения, плаксивости и повышенной капризности у младших, неспособности завершить начатое и беспокойство у более старших [11].



Рисунок 9 – Какие, на ваш взгляд, коммуникативные компетенции необходимы педагогу, работающему с детьми-билингвами (ребёнок владеет двумя языками)?

При детальном изучении коммуникативных аспектов необходимых для обучения ребенка билингва на первом месте педагоги определили владение языковыми, речевыми,



социокультурными навыками (66%), умение управлять своим речевым поведением как условие необходимое для работы с билингвами выбрали 63%. (рис. 9.)

Вызывает интерес, что 65% так же определили, что средства альтернативной коммуникации могут помочь педагогу при билингвальном обучении. При этом важное для педагогов в целом ораторское искусство выбрали лишь 19% как условие работы с двуязычными детьми. Многие видят необходимость в мотивации к общению с детьми билингвами (47%), способность к самоконтролю (38%) и саморегуляции (24%). Стоит отметить, что только 40% педагогов, участвующих в данном опросе указали на важность понимания и владения нормами языка, которым пользуется ребенок.

Несмотря на то, что варианты выбора приоритетных компетенций, необходимых в работе с детьми-билингвами, разнятся, важным для большинства опрошенных является систематическая работа по повышению уровня коммуникативной компетентности в целом.

Одной из категории детей, которым требуется особое внимание со стороны педагогов, являются те, у кого нарушены процессы коммуникаций. Это могут быть как дети, для которых русский язык не является родным, и они испытывают трудности в установлении коммуникации с носителями русского языка в силу несформированности языковых норм и правил, а могут быть дети, у которых нарушения коммуникаций обусловлены различными нарушениями со стороны их психического и физического здоровья, так называемые обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья. И в том, и в другом случае – педагогам необходимо найти те приемы и средства, которые будут эффективны в общении, позволят установить необходимый контакт и вовлечь ребенка в совместную деятельность, игру или обучение.

На вопрос «Должен ли педагог, работающий с детьми с нарушениями коммуникации, обладать специфическими коммуникативными компетенциями?»: 92 из 210 педагогов ответили, что «да, должен», при этом 113 опрошенных, считают, что



педагог должен обладать специфическими коммуникативными компетентностями вне зависимости от категории детей, с которыми он работает.

Результаты исследования продемонстрировали, что для педагогов обучение детей с нарушениями коммуникаций так же не является ситуативной задачей. Специалисты чувствуют потребность в теоретической осведомленности, дополнительных знаниях, которые помогут им, в момент необходимости работать с ребенком, не говорящим, или плохо овладевающим русским языком (44%). Существует целый набор способов, приемов и методик альтернативных коммуникаций, помогающих ребенку войти в новую языковую среду, комфортно чувствовать себя в классе и в школе с психологической точки зрения, стать частью нового для него социума и, в результате полноценно и плодотворно участвовать в образовательном процессе, получать новые знания. Большинство методик (PECS, MACATON, глобальное чтение и др.), основаны в том числе на высокой коммуникативной активности и умениях преподавателя, которыми хотели бы владеть большинство преподавателей не зависимо от того, работают ли они с детьми с нарушениями коммуникаций (74%).

При этом, в отличие от ситуации билингвального обучения, приоритетными были выбраны совершенно иные составляющие коммуникативной компетентности педагога, осуществляющего профессиональную деятельность с «особенными детьми» (ОВЗ, в том числе дети с нарушениями коммуникации, одаренные дети): 83% определили главным умение ориентироваться в быстро меняющейся ситуации.

В условиях инклюзии учитель оказывается в новом для себя психологическом статусе, должен уметь создавать особое педагогическое пространство [6]. Это пространство требует целенаправленно и последовательно развивать навыки гибкого мышления, быстрого реагирования на особые потребности детей с ОВЗ, умения применять альтернативные формы коммуникации. Безусловно, эти навыки приобретаются с помощью специальной подготовки.



80% отмечают, что необходимо уметь различать эмоции и эмоциональные состояния ребенка с ОВЗ, что указывает на связь коммуникативной компетентности и эмоционального интеллекта. Работая с детьми с нарушениями в развитии важно планировать коммуникацию, понимать, какие этапы нарушены, с чем испытывает сложность ребенок (кодирование, понимание, обратная связь и т.д.). Толерантность так же была определена как важное качество (66%), умение принять ребенка в его измененных поведенческих реакциях, оценить его минимальные достижения, которая необходима для работы с детьми с ОВЗ. Сами же речевые умения и умения применять альтернативную коммуникацию выбрали 62%, что относит их к навыкам и умениям, которые могут приобрести специалисты, в то время как гибкость и толерантность длительно вырабатывается.

Существенным, по мнению практикующих педагогов и специалистов в установлении необходимых коммуникаций с ребенком, является четкая и системная работа с родителями (законными представителями) обучающегося. Данный выбор сделали 72% респондентов. Участие родителей, в качестве участников образовательного и коррекционного процессов, обеспечивает разнообразные ситуации общения и взаимодействия.

Для того чтобы обеспечить процесс коммуникации с разной категорией обучающихся, необходимо активно использовать разнообразные вербальные и невербальные средства общения. Так считают 137 опрошенных, что составило 66% от общего количества участников опроса. Действительно, как показывает анализ научно-методической литературы и образовательных практик, активное использование жестов, мимики, средств дополнительной коммуникации делает процесс общения более доступным и понятным для каждого участника.

62% педагогов считают необходимым и важным использование в работе «особенных детей» (ОВЗ, одаренных, билингвов и т.д.) средств альтернативной коммуникации, к которым в свою очередь относятся специальные карточки, пиктограммы, мнемотаблицы и мнемокарточки, система символов, и т.д.



35% педагогов считают важной для успешной коммуникации с обучающимися сформированность процессов саморегуляции. Это в свою очередь позволяет педагогическим работникам адекватно реагировать на речевые и коммуникативные проявления детей, понимать специфику и сложность организации коммуникаций с каждым конкретным ребенком.

Так как в результате разного уровня сформированности коммуникативных компетенций у участников образовательных отношений могут возникать трудности различного характера, 133 (64%) участника опроса выделили в качестве ведущей компетентности – умение находить выход из конфликтных ситуаций (рис. 10).

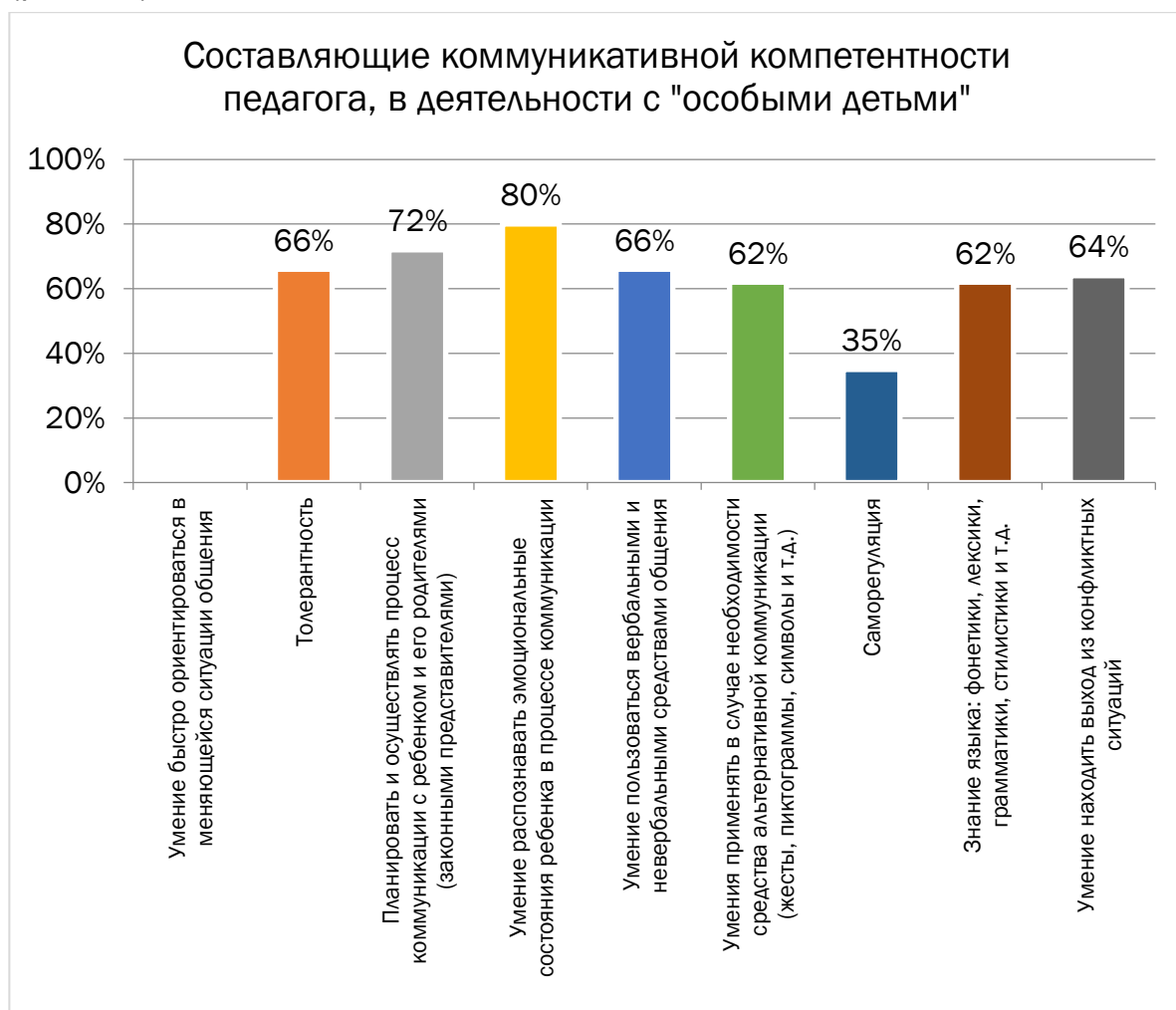


Рисунок 10 – Выберите составляющие коммуникативной компетентности педагога, осуществляющего профессиональную деятельность с «особенными детьми» (ОВЗ, одаренные дети и т.д.)



Выделяя такое разнообразие составляющих коммуникативной компетентности, встает вопрос о том, а считают ли участники опроса, что им необходимо развивать данную компетентность?

В вопросах оценки собственной коммуникативной компетентности педагоги критически оценили свой уровень и определили в большинстве случаев необходимость развивать свои навыки коммуникации (77%), только 7% уверены, что их коммуникации на высоком уровне, 16% затруднились оценить себя. Такие результаты убеждают нас в необходимости изучения коммуникативной компетенции и коммуникативной культуры педагога, в том числе диагностические материалы, которые бы позволяли объективно оценивать себя в настоящий период и в динамике.

Говоря о важности постоянного развития коммуникативной компетентности педагогов, необходимо выделить те навыки, которые, по мнению опрошенных, у них сформированы на недостаточном уровне. Это поможет на местах разработать формы психолого-педагогического сопровождения педагогических работников, обеспечив необходимые условия по повышению их профессиональных компетенций, в том числе коммуникативных.

В разных регионах страны в педагогическом сообществе остро чувствуется потребность в развитии таких качеств коммуникативной компетентности как умение выступать публично (45%), справляться с разнообразием точек зрения в коммуникации (24%). Профессия педагог предполагает публичное выступление, сам формат урока является публичной формой взаимодействия. Публичная речевая деятельность в педагогическом процессе, по словам А. Н. Ксенофоновой, выполняет важную задачу создания условий для стимулирования и проявления активной позиции учащегося [5]. И именно эта каждодневная задача становится сложной и стрессовой для педагога. Важным в такой ситуации кажется создание условий для отработки бесконфликтного общения и публичного выступления, для снятия коммуникативного стресса. Не менее сложным оказалось дискутировать и аргументировать в процессе коммуникации (37%). Самым отработанным умением (лишь 8%



отметили его отсутствие) является умение работать в команде. Анализируя ответы на поставленный вопрос необходимо отметить тот факт, что только 11% педагогов ответили, что обладают всеми вышеперечисленными компетенциями. А это в свою очередь говорит о необходимости работы со всеми участниками образовательных отношений по формированию, развитию и совершенствованию у них коммуникативных компетенций.

Выводы

Все гипотезы нашли свое подтверждение. Большинство участников данного исследования имеют представления о том, что такое «коммуникативная компетентность», владеют понятиями «коммуникация», «коммуникативные навыки» и «коммуникативный процесс». Также можно сделать вывод о понимании педагогов важности формирования и развития коммуникативных компетенций у себя в процессе использования различных форм самообразования, обучения и саморазвития. Важным является тот факт, что коммуникативные компетенции рассматриваются педагогами как показатель качества образовательного процесса и профессиональной деятельности и есть четкое понимание необходимости постоянного их совершенствования. Особенно важным для педагогов является совершенствование навыков коммуникации при работе с детьми билингвами и детьми с ОВЗ. Эффективная педагогическая коммуникация предопределяется коммуникативной культурой учителя, стремлением к совершенствованию коммуникативной компетенции – это обязательное условие педагогического мастерства сегодня.

В ходе проведенного исследования были выявлены проблемные точки, требующие дальнейшего изучения. Нами были выявлены следующие проблемы, с которыми сталкиваются педагоги в процессе осуществления коммуникативных процессов:

– отсутствие системы работы в образовательных учреждениях по формированию и развитию коммуникативных компетенций педагогов. Применение различных форм работы носит разовый характер;



- отсутствие нормативных документов, регламентирующих коммуникативное поведение в профессиональной деятельности педагога;
- низкая компетентность в вопросах билингвального воспитания и образования;
- невозможность совершенствовать коммуникативные навыки на рабочем месте;
- отсутствие программного сопровождения работы с детьми билингвами;
- коммуникативный стресс как фактор, усложняющий дискуссию и аргументацию в учебном процессе;
- неумение публично выступать, несмотря на то, что это ведущая форма организации взаимодействия в педагогическом процессе.

Решение данных проблем возможно в процессе пересмотра программ подготовки будущих специалистов всех уровней образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдулова Т. П. Личностная и коммуникативная компетентности современного дошкольника: учебное пособие / Т. П. Авдулова, Г. Р. Хузеева. – Москва: МПГУ: Прометей, 2013. – 135 с.
2. Ефремова С. В., Насретдинова Р.Р. Билингвизм и проблемы межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] / С. В. Ефремова, Р. Р. Насретдинова. – URL: <https://studfile.net/preview/383941/> (дата обращения: 07.03.2023).
3. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: Пилигрим, 2010. – 486 с.
4. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. – Грозный, 1979.
5. Ксенофонтова А. Н. Педагогическая теория речевой деятельности. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 327 с.
6. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инофонов, билингов и мигрантов в организациях, осуществляющих образовательную деятельность в условиях ФГОС: учебно-методическое пособие / Н. Н. Касенова, О. В. Мусатова, С. В. Подзорова, Е. В. Ушакова. – Новосибирск: Кант, 2017. – 92 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
8. Семья и дети в России. – 2021: – М.: Перо, 2022. – 120 с.
9. Смирнова Е. А. Формирование коммуникативной компетентности студентов в условиях непрерывного образования: автореф. дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.01. – Москва, 2007. – 38 с.



10. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками. – М.: Академия, 2012. – 160 с.
11. Хексельберг М. Г. Билингвизм [Электронный ресурс]. – URL: https://drive.google.com/file/d/1fnjbQkRw6QFOCMYJywDSz8_64p47giFu/view (дата обращения 28. 04.2023).

REFERENCES

1. Avdulova T. P. Lichnostnaja i kommunikativnaja kompetentnosti sovremennogo doshkol'nika: uchebnoe posobie / T. P. Avdulova, G. R. Huzeeva. Moskva: MPGU: Prometej, 2013. 135 p.
2. Efremova S. V., Nasretdinova R.R. Bilingvizm i problemy mezhkul'turnoj kommunikacii / S. V. Efremova, R. R. Nasretdinova. URL: <https://studfile.net/preview/383941/> (accessed: 07.03.2023).
3. Zherebilo T. V. Slovar' lingvisticheskikh terminov. Izd. 5-e, ispr. i dop. Nazran': Piligrim, 2010. 486 p.
4. Kan-Kalik V. A. Osnovy professional'no-pedagogicheskogo obshhenija. Groznyj, 1979.
5. Ksenofontova A. N. Pedagogicheskaja teorija rechevoj dejatel'nosti. M.: Aspekt Press, 2010. 327 p.
6. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej-inofonov, bilingvov i migrantov v organizacijah, osushhestvljajushhих obrazovatel'nuju dejatel'nost' v uslovijah FGOS: uchebno-metodicheskoe posobie / N. N. Kasenova, O. V. Musatova, S. V. Podzorova, E. V. Ushakova. Novosibirsk: Kant, 2017. 92 p.
7. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii. SPb.: Piter, 2000. 712 p.
8. Sem'ja i deti v Rossii. 2021: M.: Pero, 2022. 120 p.
9. Smirnova E. A. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti studentov v uslovijah nepreryvnogo obrazovanija: avtoref. diss. ... doktora pedagogicheskikh nauk: 13.00.01. Moskva, 2007. 38 s.
10. Smirnova E. O. Osobennosti obshhenija s doshkol'nikami. M.: Akademija, 2012. 160 p.
11. Heksel'berg M. G. Bilingvizm. URL: https://drive.google.com/file/d/1fnjbQkRw6QFOCMYJywDSz8_64p47giFu/view (accessed: 28.04.2023).



СНИГИРЕВА

ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА

старший преподаватель кафедры
«Иностранные языки»,
ФГБОУ ВО «Вятский государственный
агротехнологический университет»
e-mail: mashkinal@rambler.ru

БАТУХТИНА

ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА

старший преподаватель кафедры
«Иностранные языки»,
ФГБОУ ВО «Вятский государственный
агротехнологический университет»
e-mail: batuhtina-elena@mail.ru

ELENA ANATOLYEVNA

SNIGIREVA

Senior Lecturer of the Department of
Foreign Languages
Vyatka State Agrotechnological
University
e-mail: mashkinal@rambler.ru

ELENA VLADIMIROVNA

BATUKHTINA

Senior Lecturer of the Department of
Foreign Languages
Vyatka State Agrotechnological
University
e-mail: batuhtina-elena@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИКИ

В работе рассматривается проблема формирования цифровой компетентности будущих экономистов. Актуальность формирования цифровой компетентности будущих экономистов подтверждается быстрым темпом развития цифровых технологий и их применением не только в отраслях экономики, но и в процессе подготовки будущих специалистов. Цель исследования – проанализировать и конкретизировать особенности методологических подходов к формированию цифровой компетентности будущих экономистов.

Авторами выделены и рассмотрены компетентностный, системный, деятельностный и аксиологический подходы к формированию цифровой компетентности будущих экономистов.

На основе анализа научной литературы по теме исследования выявлены особенности выбранных подходов к формированию цифровой компетентности будущих экономистов, представлены их основные характеристики и приведены примеры их применения в практике своей педагогической деятельности. Авторами использованы методы исследования: изучение и анализ литературных данных теоретической направленности; анализ теоретических работ; выделение особенностей подходов к формированию цифровой компетентности будущих экономистов.

Ключевые слова: цифровая компетентность, цифровая компетенция, будущие экономисты, методологический подход, компетентностный подход, системный подход, деятельностный подход, аксиологический подход, компоненты цифровой компетентности.



THE METHODOLOGICAL APPROACHES TO FORMING THE DIGITAL COMPETENCY OF FUTURE BACHELORS OF ECONOMICS

The paper examines the problem of developing digital competency of future economists. The urgency of developing the digital competency of future economists is confirmed by the rapid pace of digital technologies development and their using not only in the economic sectors, but also in the process of training future specialists. The study purpose is to make the analysis and specify the features of methodological approaches to forming the digital competency of future economists.

The authors have identified and reviewed the following methodological approaches to forming the digital competency of future economists: competency-based, system, activity-based and axiological approaches.

According to the analysis of scientific literature on the research topic, the authors have identified the features of the studied approaches to forming the digital competency of future economists. The article also presents the main characteristics of the reviewed approaches and gives the examples of their application in the practice of their teaching activities. In the paper the authors use the general theoretical research methods: study and analysis of theoretically oriented literary data; system-structural analysis; specifying the role of approaches to forming the digital competency of future economists.

Keywords: digital competency, digital competence, future economists, methodological approach, competency-based approach, system approach, activity-based approach, axiological approach, components of digital competency.

Для цифровой трансформации экономики и образования необходимо использование нового подхода к традиционным методам обучения в высшей школе, что приводит к быстрым изменениям методов и форм обучения. При создании цифрового образовательного контента преподаватель изучает и выбирает самые эффективные цифровые инструменты, платформы и технологии. Интернет и цифровизация – современные реалии, которые оказывают сильное влияние на механизмы экономического и социального развития в настоящее время.

Необходимость формирования цифровых компетенций в условиях быстрого развития цифровых технологий определяется стремлением к уровню образованного человека, готового жить полноценной жизнью в обществе посредством постоянного профессионального роста и быстрой адаптации образовательных методов для изменения потенциала цифровых технологий.



Содержание образования должно своевременно обновляться и отражать изменения цивилизации, а всестороннее общее образование, естественно-научные и гуманитарные науки являются необходимым, но недостаточным условием выживания в условиях цифровой экономики. Следовательно, современное образование требует прочных знаний, навыков и способностей в области математики, информатики и технологий, включая цифровую грамотность и алгоритмическое мышление. Необходимо развивать у обучающихся умение учиться в течение всей жизни, сотрудничать, критически мыслить, общаться, создавать что-то новое.

В работах исследователей Т. В. Никулиной, Е. Б. Стариченко отмечается, что «целью цифровизации в области образования является обеспечение непрерывности процесса обучения (life-long learning-обучение в течение всей жизни), а также его индивидуализации на основе advanced-learning technologies – технологий продвинутого обучения» [1, с. 109]. Использование в обучении технологии BigData, искусственного интеллекта, облачных и мобильных технологий, виртуальной и дополненной реальности (VR, AR-технологий), виртуализации, геймификации, «электронной образовательной среды Moodle или Blackboard» [2, с. 71], «интернет-ресурсов» [3, с. 122] и других передовых технологий обучения также относятся к задачам цифровизации образования. Поэтому в настоящее время преподаватели часто используют цифровые инструменты и образовательные технологии для подготовки и проведения занятий, улучшения взаимодействия и для достижения цели формирования цифровой компетентности.

В современной отечественной педагогике проведено еще мало исследований вопроса цифровой компетентности будущих специалистов. Самым значительным является исследование ученых Г. У. Солдатовой, Т. А. Нестика, Е. И. Рассказовой, Е. Ю. Зотовой. В работе мы разделяем мнение этих ученых-исследователей, определяем цифровую компетентность как «основанную на непрерывном овладении компетенциями (системой соответствующих знаний, умений, мотивации и ответственности) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно



выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (работа с контентом, коммуникации, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности» [4, с. 3].

С целью эффективного формирования цифровой компетентности будущих экономистов важно определить методологические основы этого процесса и выделить особенности формирования цифровой компетентности с точки зрения каждого методологического подхода.

В педагогике методология выступает как область научного знания в двух областях: в системе знаний и в системе действий. Это оказывает влияние на методологические исследования и на методическое обеспечение. Задачи методологических исследований заключаются в определении тенденций и закономерностей развития педагогики как науки; выявлении принципов повышения эффективности и качества исследований в области педагогики; анализировании их структуры и методов.

Под термином «методическое действие» подразумевается умение сформулировать тему исследования, решить проблему, сделать предположения о логике исследования и т. д. [5].

Понятие «подход» обозначает «совокупность идей, принципов, методов, которые составляют основу решения проблем. Методологический подход к обучению описывает цели обучения, содержание и организацию учебного процесса, оценку результатов обучения через совокупность общих принципов» [5, с. 8].

В настоящее время «модель образования разрабатывается и реализуется на основе методологических подходов, которые гармонично взаимодействуют и дополняют друг друга» [6].

Выделим методологические подходы, лежащие в основе формирования цифровой компетентности будущих экономистов, и которые необходимо учитывать в процессе формирования цифровой компетентности.

Компетентностный подход

Особенность компетентностного подхода в педагогике связана с тем, что он рассматривается как «приоритетная ориентация на



цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация); самоактуализация; социализация и развитие индивидуальности» [7, с. 17]. Выделенный подход ориентирован не на усвоение суммы знаний, а на освоение обучающимися умений, которые бы позволили им определять цели обучения или деятельности, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях.

Целью компетентного подхода является формирование личности выпускника как будущего специалиста, отраженной в единстве знаний, умений и личностных качеств, используемых в выполнении различных видов профессиональной и социальной деятельности в изменяющихся условиях.

В исследовании термин «цифровая компетенция» рассматривается как «способность уверенно, эффективно и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в различных сферах жизни, основой которой является непрерывное овладение знаниями, умениями, мотивацией, ответственностью (поиск информации, использование цифровых устройств, использование функционала социальных сетей, финансовые операции, онлайн-покупки, критическое восприятие информации)» [8, с. 85]. Необходимость формирования компетенций, связанных с информационной культурой и безопасностью, была подчеркнута с началом введения федеральных государственных образовательных стандартах и была выражена в ОК-12, ОК-13 (ФГОС ВПО) и в ОПК-1 (ФГОС ВО) [9, с. 16].

Так, с точки зрения компетентного подхода, у выпускника программы бакалавриата по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» должны быть сформированы следующие цифровые компетенции, которые выделены в новом ФГОС ВО как общепрофессиональные компетенции: «ОПК-5. Способен использовать современные информационные технологии и программные средства при решении профессиональных задач; ОПК-6. Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности» [10].



Учитывая особенности компетентностного подхода, основывающегося на гибкости ФГОС ВО, преподаватель может отбирать содержание и технологии под результат обучения, а именно для формирования цифровых компетенций, которые будут основой для формирования цифровой компетентности будущих экономистов, обеспечивая их готовность к профессиональной деятельности в современных условиях и их востребованность на рынке труда.

Системный подход

Термин «система» используется в научной литературе в различных значениях. Сегодня существует множество определений понятия «система», «педагогическая система», рассмотренных разными авторами. Например, согласно определению, предложенному Н. В. Кузьминой, педагогическая система – это множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, которые подчиняются общим целям воспитания, обучения и образования детей и взрослых [6].

Системный подход – методологическое направление исследования, рассматривающее объект как совокупность элементов во множестве отношений и взаимосвязей. Он включает любые формы организации деятельности, выявляет взаимосвязи и закономерности с целью их эффективного использования.

Данный подход предполагает осуществлять формирование цифровой компетентности как системы, обращая внимание на ее механизмы, выявляя типы связи ее компонентов и объединяя их в единую систему.

С точки зрения системного подхода возможно рассмотреть феномен цифровой компетентности (функций системы, связей между ними, связи системы со средой) как процесс (этап развития системы, качества стадий) и как действие (результат изучения объект – модель работы исследователя с изучаемым явлением), то есть как формирование в системе [11, с. 106], учитывая взаимосвязанность и взаимообусловленность всех компонентов системы.

Следовательно, системный подход к формированию цифровых компетенций позволяет выявить определенный набор цифровых компетенций будущих экономистов, которые будут гарантировать



формирование цифровой компетентности как компонента готовности к будущей профессиональной деятельности. Так, например, формирование цифровых компетенций будущих экономистов происходит в системе, в течение всего процесса обучения студентов в вузе. Вначале оно происходит на дисциплине «Иностранный язык», продолжается на профессионально-ориентированных дисциплинах «Экономическая информатика», «Информационные системы в экономике», закрепляется при прохождении технологической (проектно-технологической) практики и во время научно-исследовательской работы при получении первичных навыков научно-исследовательской работы и как результат, при подготовке к процедуре защиты ВКР.

Деятельностный подход

Деятельностный подход в образовании нацелен на такой процесс организации учебы, в котором центральное место занимает самостоятельная и разносторонняя познавательная деятельность обучающихся. Личность обучающегося формируется и развивается именно в процессе собственной деятельности, цель которой открыть новые знания, а не пассивно воспринимать ее.

Основные положения деятельностного подхода разработаны в трудах выдающихся педагогов Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна. По мнению С. Л. Рубинштейна, «...деятельность человека в целом есть, прежде всего, воздействие, изменение действительности; ...это не только эффект, изменение мира и продукт определенных объектов, но и социальный акт или установка в определенном смысле этого слова. Следовательно, действие – это не внешний труд, а отношение к людям, к обществу, человек проявляется во всем своем существе, в действии» [12].

Так, цель изучаемого подхода заключается в воспитании личности обучающегося как субъекта жизнедеятельности. Это означает, что обучающийся должен являться хозяином своей деятельности: уметь ставить цели, решать задачи, отвечать за результаты своей деятельности.

Итак, деятельностный подход к формированию цифровой компетентности будущих экономистов включает в себя



использование различных форм, методов и приемов педагогического воздействия для включения студентов в деятельность по овладению цифровыми компетенциями и формированию их умения использовать цифровые технологии в профессиональной деятельности. Примером из личного педагогического опыта может служить вовлечение обучающихся в работу с Big-data, когда используются различные онлайн-словари или обучающиеся создают презентации результатов своей деятельности с использованием различных цифровых инструментов на дисциплине «Иностранный язык», а также использование Big-data в создании экономических прогнозов на профессионально-ориентированных дисциплинах и в их профессиональной деятельности.

Аксиологический подход

В современном мире кризис человеческой природы стал очевиден. Развитие технократических тенденций не только в производственной сфере, но и в условиях роста различной социальной агрессии (экстремизма, национализма, политического шовинизма, неонацизма и др.) грозит миру глобальными социально-экономическими и политическими катастрофами. Возможным условием продуктивного сопротивления негативным тенденциям является гуманизация всех сфер жизни.

Аксиология как учение о ценностях имеет долгую историю становления как детерминистская теория аксиологических взглядов. «Ценность», являясь основным понятием аксиологической платформы, превратилась в междисциплинарный феномен, объединяющий теперь знания о развитии общества и требующий привлечения различного научного аппарата для ее изучения.

По мнению А. Г. Калюжной, применение «философской теории ценностей в контексте педагогики позволяет рассматривать содержание и структуру педагогического образования как область объективных и межпредметных отношений, объединяющих знания, ценностное отношение обучающихся к современным условиям экономической действительности» [13]. В достижении цели развития личности и эффективного профессионального развития студентов необходимо стремиться к тому, чтобы сформировать у будущих



экономистов потребность руководствоваться социокультурными ценностями в профессиональной деятельности. На индивидуальном уровне аксиологический подход нацелен на реализацию оптимальных методов фокусировки педагогического воздействия на современные социальные ценности.

В современном исследовании ученые Л. Н. Данилова, Т. В. Ледовская, Н. Э. Солянин, А. М. Ходырев [14, с. 8-9] подчеркивают очень важные характеристики ценностей: во-первых, они всегда имеют положительный характер; во-вторых, обладают регулятивной функцией, за счет чего управляют поведением индивидов и обеспечивают поддержание социальных систем; в-третьих, они принадлежат к сфере сознания индивидов, именно поэтому ценности влияют на поведение людей; в-четвертых, ценности напрямую связаны с целями, и поэтому они всегда направлены на реализацию потребностей и интересов индивидов.

Анализ педагогических исследований аксиологического подхода показывает, что с точки зрения рассматриваемого подхода к формированию цифровой компетентности будущих экономистов важно научить студентов использовать цифровые навыки и компетенции для процветания российской экономики и творить добро не только в реальности, но и в виртуальном мире, полагаться в своей будущей экономической деятельности на принципы ответственности и справедливости, собственную совесть, доброту, достоинство и порядочность.

Таким образом, проанализировав педагогическую литературу по рассматриваемой проблеме и изучив основополагающие положения подходов к формированию цифровой компетентности, мы выделили структурные компоненты цифровой компетентности будущих экономистов. За основу взята классификация цифровой компетентности исследователей Т. А. Ольховой и В. А. Садовой [15, с. 90].

Компонентами цифровой компетентности будущих экономистов являются:

– когнитивный компонент, включающий в себя знания и умения использовать и анализировать цифровую информацию в



профессиональных и личных целях, знать основы деловой и личной коммуникации, знать терминологию в области цифровизации;

– мотивационно-ценностный компонент, который заключается в сформированном положительном отношении к использованию цифровых технологий в экономической деятельности, готовности обучающегося к приобретению новых знаний в течение всей профессиональной деятельности, отношение к цифровой среде как к образовательному инструменту;

– деятельностный компонент, цель которого – овладение цифровыми компетенциями, владение навыками работы с цифровыми платформами, сквозными технологиями, интернетом вещей для достижения нужной цели, а также знание и использование алгоритмов обработки информации, использование методов коммуникации с целью решения практических, образовательных и профессиональных задач;

– результативно-рефлексивный компонент предполагает умение оценить собственный уровень владения цифровыми технологиями, и понимание себя как части цифровой среды.

Проведенный анализ особенностей методологических подходов к формированию цифровой компетентности будущих экономистов позволит преподавателям высшей школы учитывать в своей работе, как теоретические основы, так и практические советы по формированию цифровой компетентности будущих бакалавров экономики.

Выделенные в исследовании методологические подходы к изучаемому процессу расширяют и дополняют друг друга, позволяют посмотреть на исследуемый процесс с разных сторон, и они могут рассматриваться как основа для создания концепции и разработки модели формирования цифровой компетентности будущего экономиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Никулина Т. В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т. В. Никулина, Е. Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107-113.



2. Загоскина И. В. Мотивация в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2019. – № 11. – С. 69-75.
3. Лихачева О. Н. Использование цифровых технологий при обучении английскому языку в современных реалиях / О. Н. Лихачева, Е. В. Тымчук // Живая психология. – 2023. – Т. 10, № 2(42). – С. 120-124.
4. Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты всероссийского исследования: монография / Г. У. Солдатова [и др.]. – М.: Фонд Развития Интернет: Google, 2013. – 143 с.
5. Пургина Е.И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке: учебное пособие. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2015. – 275 с.
6. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / Под ред. Н. В. Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002. – 207 с.
7. Ефремова Н. Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. – М.: Национальное образование, 2012. – 416 с.
8. Снигирева Е. А. Формирование цифровых компетенций будущих экономистов на занятиях по иностранному языку / Е. А. Снигирева, Е. В. Батухтина // Экономика образования. – 2022. – № 6 (133). – С. 83-90.
9. Загоскина И. В. Сравнительный анализ Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика / И. В. Загоскина, Е. А. Снигирева // Экономика образования. – 2022. – № 1. – С. 14-23.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380301_V_3_31082020.pdf (дата обращения: 15.10.2023).
11. Коротенко Т. Н. Роль системного подхода в изучении иностранного языка // Инновации в образовании. – 2016. – № 9. – С. 104-112.
12. Теория деятельности Рубинштейна-Леонтьева [Электронный ресурс]. – URL: <https://psyera.ru/5013/teoriya-deyatelnosti-rubinshteyna-leonteva> (дата обращения: 20.10.2023).
13. Калюжная А. С. Аксиологические основания применения искусственного интеллекта / А. С. Калюжная // Электронный научный журнал «Гуманитарный научный вестник». – 2020. – №4. – С. 100-104.
14. Данилова Л. Н. Ценности педагогического образования: сущность и генезис / Л. Н. Данилова, Т. В. Ледовская, Н. Э. Солянин, А. М. Ходырев // Ценности и смыслы. – 2019. – №4. – С.6-22.
15. Ольховая Т. А. Цифровая компетентность студентов университета как ресурс конкурентоспособности будущего профессионала / Т. А. Ольховая, В. А. Садова // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество– 2021, Чебоксары, 13 августа 2021 года. – Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2021. – С. 84-91.

REFERENCES

1. Nikulina T. V. Informatizacija i cifrovizacija obrazovanija: ponjatija, tehnologii, upravlenie / T. V. Nikulina, E. B. Starichenko // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2018. # 8. Pp. 107-113.



2. Zagoskina I. V. Motivacija v obuchenii inostrannym jazykam v nejazykovom vuze // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept". 2019. # 11. Pp. 69-75.
3. Lihacheva O. N. Ispol'zovanie cifrovych tehnologij pri obuchenii anglijskomu jazyku v sovremennyh realijah / O. N. Lihacheva, E. V. Tymchuk // Zhivaja psihologija. 2023. T. 10, # 2(42). Pp. 120-124.
4. Cifrovaja kompetentnost' podrostkov i roditelej: rezul'taty vserossijskogo issledovanija: monografija / G. U. Soldatova [i dr.]. M.: Fond Razvitija Internet: Google, 2013. 143 p.
5. Purgina E.I. Metodologicheskie podhody v sovremennom obrazovanii i pedagogicheskoj nauke: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Ural'skij gos. ped. un t, 2015. 275 p.
6. Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovanija: ucheb. posobie / Pod red. N. V. Kuz'minoy. M.: Narodnoe obrazovanie, 2002. 207 p.
7. Efremova N. F. Kompetencii v obrazovanii: formirovanie i ocenivanie. M.: Nacional'noe obrazovanie, 2012. 416 p.
8. Snigireva E. A. Formirovanie cifrovych kompetencij budushhix jekonomistov na zanjatijah po inostrannomu jazyku / E. A. Snigireva, E. V. Batuhtina // Jekonomika obrazovanija. 2022. # 6 (133). Pp. 83-90.
9. Zagoskina I. V. Sravnitel'nyj analiz Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovanija po napravleniju podgotovki 38.03.01 Jekonomika / I. V. Zagoskina, E. A. Snigireva // Jekonomika obrazovanija. 2022. # 1. Pp. 14-23.
10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po napravleniju podgotovki 38.03.01 Jekonomika (uroven' bakalavriata). URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380301_B_3_31082020.pdf (accessed: 15.10.2023).
11. Korotenko T. N. Rol' sistemnogo podhoda v izuchenii inostrannogo jazyka // Innovacii v obrazovanii. 2016. # 9. S. 104-112.
12. Teorija dejatel'nosti Rubinshtejna-Leont'eva. URL: <https://psyera.ru/5013/teoriya-deyatelnosti-rubinshteyna-leonteva> (accessed: 20.10.2023).
13. Kaljuzhnaja A. S. Aksiologicheskie osnovanija primenenija iskusstvennogo intellekta / A. S. Kaljuzhnaja // Jelektronnyj nauchnyj zhurnal «Gumanitarnyj nauchnyj vestnik». 2020. #4. Pp. 100-104.
14. Danilova L. N. Cennosti pedagogicheskogo obrazovanija: sushhnost' i genezis / L. N. Danilova, T. V. Ledovskaja, N. Je. Solynin, A. M. Hodyrev // Cennosti i smysly. 2019. #4. Pp. 6-22.
15. Ol'hovaja T. A. Cifrovaja kompetentnost' studentov universiteta kak resurs konkurentosposobnosti budushhego professionala / T. A. Ol'hovaja, V. A. Sadova // Tendencii razvitija obrazovanija: pedagog, obrazovatel'naja organizacija, obshhestvo 2021, Cheboksary, 13 avgusta 2021 goda. Cheboksary: OOO «Izdatel'skij dom «Sreda», 2021. Pp. 84-91.



ЧЭНЬ БАОЛЭЙ

аспирант кафедры музыкального
образования, ФГБОУ ВО
государственный институт культуры»
e-mail: 515065@qq.com

CHEN BAOLEI

Postgraduate Student of the
Department of Music Education,
Moscow State Institute of Culture
e-mail: 515065@qq.com

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ИНТОНИРОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТЕХНИКИ САКСОФОНИСТА: К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМАТИКИ

В статье представлено обоснование необходимости разработки теоретико-методических вопросов, связанных с обучением саксофонистов искусству и культуре интонирования в аспекте формирования их индивидуальной исполнительской техники. Автор акцентирует внимание на исследовании категории «музыкальная интонация» как одного из важнейших аспектов исполнительской культуры.

Ключевые слова: музыкальное образование, духовое искусство, культура интонирования, интонация, саксофон, методы, стиль, исполнительская техника, звукообраз, мелодия, фразировка.

FORMATION OF A CULTURE OF INTONATION IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF A SAXOPHONIST'S INDIVIDUAL TECHNIQUE: ON THE ISSUE OF THE NEED FOR THEORETICAL AND METHODOLOGICAL DEVELOPMENT OF THE PROBLEM

The article presents a rationale for the need to develop theoretical and methodological issues related to teaching saxophonists the art and culture of intonation in the aspect of developing their individual performing technique. The author focuses on the study of the category “musical intonation” as one of the most important aspects of performing culture.

Keywords: music education, wind art, intonation culture, intonation, saxophone, methods, style, performing technique, sound image, melody, phrasing.



Одна из особенностей современного профессионального музыкального образования состоит в том, что оно функционирует в постоянно изменяющихся условиях, определяющих сущностное содержание живого педагогического процесса [1]. Чтобы осуществить качественное решение музыкально-образовательных задач, необходимо совершенствование как традиционных форм, методов, приемов обучения и воспитания квалифицированных музыкантов-духовиков, так и поиск новых педагогических технологий – определенных способов обучения и управления образовательным процессом [2].

Современные требования к профессиональной подготовке музыкантов-духовиков существенно меняются: более востребованными становятся специалисты, компетентные не только в теоретико-практических вопросах, касающихся непосредственно исполнительства, но и в сфере музыкальной педагогики и психологии, искусствоведения и культурологии, музыкальной информатики и музыкально-управленческой деятельности [3]. Одним словом, современному обществу нужны квалифицированные специалисты-духовики соответствующего уровня: конкурентноспособные на рынке труда, обладающие разносторонними умениями и навыками, социальной и профессиональной мобильностью, свободно владеющие профессией исполнителя и педагога [4].

Учитывая вектор усиления подготовки профессиональных музыкантов-духовиков, в том числе саксофонистов, представляется интересным и актуальным рассмотреть проблему развития индивидуальной техники обучающихся в целом и в аспекте музыкально-художественного интонирования, в частности. Следует признать, что эта сторона подготовки нуждается сегодня в серьезном научном анализе, поскольку не получила своего окончательного осмысления и имеет пока скромное отражение в теории и практике духового исполнительского творчества [5]. В этой связи разработка данной проблемы имеет высокую актуальность, а значит, требует решения на новом уровне теоретического и практического знания. В соответствии с этим возникает необходимость проведения



теоретико-методологического анализа с последующим обоснованием процесса формирования культуры интонирования в контексте развития индивидуальной техники саксофониста. Данная мера подразумевает достижение цели через решение следующих задач:

– на основании методологического анализа научных и методических трудов по заявленной проблеме выявить сущность понятий: «культура интонирования», «тембровая мобильность», а также «индивидуальная исполнительская техника», рассматриваемые в фокусе поиска музыкально-педагогических подходов к обучению игре на различных духовых инструментах;

– определить взаимосвязь тембра инструментального тона с другими интонационно-выразительными средствами;

– прояснить особенности актуализации тембровой мобильности в игровом процессе музыканта-духовика;

– выявить характеристики специфики звукоизвлечения и звукообразования на духовых инструментах в целом, а также признаков оптимизации индивидуальной техники саксофониста в частности;

– рассмотреть функционирование комплекса интонационно-выразительных средств игры на саксофоне: чистого звуковысотного интонирования, штриховой артикуляции, вибрато и критерии надёжного их выполнения;

– раскрыть вопросы, связанные с расширением средств художественно-выразительного интонирования в формате выполнения особых приёмов и эффектов игры.

Гипотеза данного исследования строится на предположении о том, что процесс формирования у саксофониста культуры интонирования будет эффективен, если:

– учтена объективная взаимосвязь между достигнутым в процессе обучения необходимым уровнем индивидуальной исполнительской техники, уровнем сформированности интонационной выразительности и музыкальным мышлением;

– проводится целенаправленная, комплексная учебно-воспитательная работа с учётом специфики формирования творческих способностей, индивидуальной техники в целом и умений



и навыков тембровой мобильности и художественно-выразительной игры, в частности;

– осуществлена оптимизация исполнительской деятельности саксофониста (сольной, оркестровой, ансамблевой) при формировании культуры интонирования;

– рассматривать категорию «культура интонирования» как качественно личностный уровень сформированности исполнительского мастерства саксофониста на основе его профессиональной подготовки, компетенций и исполнительской практики.

В рамках данной статьи предполагается частичное изложение содержания теории культуры интонирования как важной составляющей исполнительского процесса через выявление сущности понятий «музыкальная интонация».

В практике мирового духового музыкально-исполнительского искусства накоплен ценнейший опыт формирования у музыкантов-духовиков культуры звучания. На современном этапе, в свете потребности совершенствования подготовки профессиональных музыкантов-духовиков, исключительно важным становится анализ и обобщение этого опыта и, как следствие этого, – нахождение средств и методов качественного овладения звуковой стороной игры на любом духовом инструменте, «сердцевиной» которой является художественное интонирование музыки. Эта установка отражает связь сложного процесса обучения игре на инструменте с техническим и художественным развитием исполнителя-духовика, с развитием его эстетических представлений и музыкального мышления [6].

С точки зрения музыкально-эстетической позиции теория исполнительства на оркестровых духовых инструментах рассматривает высокий исполнительский уровень духовика как необходимое условие полноценного раскрытия и исполнительского воплощения содержания музыкальной ткани, что, в свою очередь, означает, что работа над богатым по тембру звучанием инструмента, над его качественным интегрированием в содержание и фактуру музыкального сочинения – одна из труднейших и важнейших задач



воспитания профессионального музыканта, в том числе и саксофониста [7]. Реализовать исполнителю своё собственное музыкально-эстетическое представление звучания инструмента, свою музыкальную интерпретацию музыкального произведения позволяет гибкость применения звуковых нюансов, фразировки, филировки и интонирования [8]. Доброкачественное звучание инструмента должно, по большому счёту, оставлять всегда художественно-выразительное впечатление [9]. Это является аксиомой профессионального мастерства музыканта-исполнителя любой специальности [10].

Говоря о природе интонации как таковой, следует сказать, что она изначально обусловлена разговорной речью, где слово является первичным её источником. Если слово и впоследствии речь формировались при непосредственном развитии сознания человека, определённым образом управлялись им, то интонация с самого начала была результатом подсознательной деятельности людей [11]. Со временем, как известно, возникла новая форма интонации – музыкально-поэтическая, послужившая соединению ритма и музыки [12]. И это явление следует считать вторым достижением человека после рождения интонации. Следовательно, изначально интонационный процесс разговорной речи был мелодизирован, а это говорит о родственной связи литературной интонации и музыкальной речи. Сегодня музыкальная интонация в исполнительском искусстве – это особая форма организации и гармонизации психики и эмоций музыканта, это один из способов передачи информации о содержании музыкального произведения [13]. Обращаясь к новейшему психолого-педагогическому словарю, мы находим следующую формулировку: «Интонация» (от лат. *Intono* – громко произношу) в широком смысле слова трактуется как «совокупность элементов речи (мелодика, ритм, темп, интенсивность, акцентный строй, тембр и др.), фонетически организующих речь и являющихся средством выражения различных, в том числе синтаксических, значений, экспрессивной, эмоциональной окраски; интонация речи содержит в себе информацию не меньшего объёма, чем её смысловое содержание» [14, с. 290].



Исходя из глубинного понимания значения художественно-выразительного интонирования как индивидуального выражения содержания исполняемого инструменталистом музыкального произведения, на основе пространственно-временного движения в его звучащей форме, необходимо проникнуть в её суть, выделив структурные элементы этого феномена.

В целом, музыкальная интонация, представляя собой обширную систему передачи специфической информации, объединяет не только описательные характеристики изображаемого объекта, но и психические функции и состояния людей [15]. Этот феномен обладает соответствующими средствами, благодаря которым у музыканта появляется возможность воспринимать, давать соответствующую оценку возникшему звукообразу, и, как следствие этого, – трактовать данную информацию (данный звукообраз) и интерпретировать её в собственном воспроизведении.

Среди многочисленных структурных элементов музыкальной интонации выделяются основные, которые являются своеобразным фундаментом стилистики музыкального языка. Именно на эту основу накладываются впоследствии другие элементы выразительности, обозначающие, например, национальный характер музыки, её жанры, форму и т.п. Отметим, что эти и другие вопросы, касающиеся стилистики музыкального языка, довольно подробно разработаны в смежных направлениях музыкального исполнительства. Например, при анализе исследований в области современного вокального исполнительства мы можем столкнуться с такой категорией как «стилевая вокальная техника» или «стилевые вокальные приемы», которые также являются частью культуры интонирования.

Как известно, основными структурными составляющими музыкальной интонации являются: мелодика, ритм, метр, динамика, темп, тембр, исполнительская фразировка (логические ударения, служащие средством выделения определённых отрезков или отдельных звуков во фразе) [16]. Конечно, все эти элементы реализуются в неразрывном единстве, в комплексе. Чтобы выявить специфику их реализации и возможные пути обогащения в духовном



исполнительстве, рассмотрим данный тезис на примере такой структурной составляющей музыкальной интонации как мелодия.

Итак, мелодия (от греч. *melodía* – пение, напев, песня, мелодия) – основополагающий элемент музыки, состоящий из последовательного ряда звуков, объединённых в единое целое за счёт смысловой и образной содержательности. Мелодия своей выразительностью способна эмоционально воздействовать на слушателя благодаря таким исполнительским ресурсам, как высота звука, ритм, громкость, темп, тембровые нюансы и т.п. Их динамическое изменение и взаимодействие с ладовыми модуляциями по ходу воспроизведения музыкального сочинения обеспечивает тот или иной характер его настроения или музыкального образа. При этом исполнительская практика свидетельствует о том, что движение мелодии часто отражает психологическую картину раскрываемого звукообраза произведения: восходящее направление, например, обуславливает эмоциональный подъём и наоборот, нисходящее движение связано с умиротворением.

Наряду с приведёнными выше общими характеристиками мелодии важно отметить и её особенности, связанные со спецификой игры на духовых инструментах.

Полноценная реализация мелодической линии в значительной степени зависит от обеспечения музыкантом-духовиком корректной высоты тона и тембрового нюанса, соответствующего необходимому образу сочинения. Данное замечание не случайно, так как специфика генерирования тона на духовых инструментах обусловлена, в первую очередь, их конструктивными особенностями, которые выражаются в полуфиксированной интонационной настройке звукоряда инструмента и наличием тембровой пестроты звукоряда: одни звуки воспроизводятся более ярко, другие – глухо. Так, например, в диапазоне саксофона имеется участок (звуки так называемой «переходной зоны» – *ре-фа* во второй октаве), где инструмент начинает звучать более глухо. В этом диапазоне звук воспринимается как матовый, с лёгким завышением. В тоже время,



на рубеже первой и второй октавы (си-до диез), как правило, очень ярко, остро, несколько интонационно занижено.

Следовательно, процесс выравнивания тембровой и интонационной пестроты звукоряда саксофона требует особого внимания со стороны музыканта и определённой работы по его устранению. И эта работа ещё не является окончательной, так как реализация художественно-образного содержания исполняемого музыкального сочинения сопряжена со свободным, гибким управлением тембровыми и динамическими нюансами, звуковысотными отклонениями. Впрочем, методика подобной работы, как показывает анализ специальной литературы, посвященной данному аспекту обучения, не имеет еще достаточной разработанности.

Таким образом, качественная реализация звукоизвлечения на духовом инструменте (мелодически одноголосном по своей природе) обусловлена отмеченными дополнительными сложностями, которые ждут своего положительного методического решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мозгот С. А. Понятие «социальное пространство» и проблемы его исследования в современном отечественном музыкознании // Искусствоведение. – 2022. – № 1. – С. 16-25. EDN: NFCYTB
2. Майковская Л. С. К вопросу о формировании у педагогов-музыкантов новых профессиональных квалификаций в области электронных образовательных ресурсов / Л. С. Майковская, А. П. Мансурова // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2016. – № 1. – С. 2.
3. Бодина Е. А. О сближении науки и искусства / Е. А. Бодина, Н. Н. Тельшева // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2023. – Т. 6. – № 1. – С. 10-20.
4. Мансурова А. П. Сущность и специфика универсальной подготовки в вузе в контексте гуманитарных наук // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 5 (61). – С. 161-167.
5. Гао Ф. Исполнительская культура как объект музыкально-педагогического дискурса: категориальный анализ / Ф. Гао, А. П., Мансурова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2 (93). – С. 176-179.
6. Климай Е. В. Связь фортепианной техники и музыкального мышления на различных ступенях обучения пианиста // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2023. – Т. 6. – № 3. – С. 33-42.
7. Гао Ф. Становление и развитие саксофонного искусства в контексте педагогической проблемы формирования исполнительской культуры саксофониста // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – № 3. – С. 443-456.



8. Гемаддиев Д. И. Стилевая вокальная техника: анализ смыслообразующих морфем // Искусство и образование. – 2023. – № 1(141). – С. 112-118.
9. Цинь Чао, Чжан Юе. Формирование у начинающих китайских вокалистов представлений о содержательности интонационной формы европейской музыки // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2022. – № 6. – С. 532-541.
10. Майковская Л. С. Формирование исполнительского аппарата скрипача в учреждениях дополнительного образования детей: психофизиологический подход / Л.С. Майковская, В.И. Светланова // Искусство и образование. – 2019. – № 4. (120). – С. 79-85.
11. Шиянова Л. Ф. Культура и музыка как смысловая и сакральная гармония общественного бытия // Педагогический научный журнал. – 2022. – Т. 5. – № 1. – С. 10-20.
12. Го Шаоин. Философия и музыка как грани единого творчества // Искусствоведение. – 2022. – № 2. – С. 41-47.
13. Климай Е. В. Феномен «обращения» в структуре интонирующего сознания пианиста // Искусство и образование. – 2020. – № 6 (128). – С. 63-68.
14. Новейший психолого-педагогический словарь / Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.
15. Жарков А. Д. Воспитание планетарного сознания личности в процессе социально-культурной деятельности // Педагогический научный журнал. – 2022. – Т. 5. – № 4. – С. 4-11.
16. Чжао Чже. Система фортепианного образования в современном Китае // Искусство и образование. – 2022. – № 1 (135). – С. 133-138.

REFERENCES

1. Mozgot S. A. Ponjatie «social'noe prostranstvo» i problemy ego issledovanija v sovremennom otechestvennom muzykoznanii // Iskustvovedenie. 2022. # 1. Pp. 16-25. EDN: NFCYTB
2. Majkovskaja L. S. K voprosu o formirovanii u pedagogov-muzykantov novyh professional'nyh kvalifikacij v oblasti jelektronnyh obrazovatel'nyh resursov/ L. S. Majkovskaja, A. P. Mansurova // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2016. # 1. P. 2.
3. Bodina E. A. O sblizhenii nauki i iskusstva / E. A. Bodina, N. N. Telysheva // Antropologicheskaja didaktika i vospitanie. 2023. V. 6. # 1. Pp. 10-20.
4. Mansurova A. P. Sushhnost' i specifika universal'noj podgotovki v vuze v kontekste gumanitarnyh nauk // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2014. # 5 (61). Pp. 161-167.
5. Gao F. Ispolnitel'skaja kul'tura kak ob#ekt muzykal'no-pedagogicheskogo diskursa: kategorial'nyj analiz / F. Gao, A. P., Mansurova // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2022. # 2 (93). Pp. 176-179.
6. Klimaj E. V. Svjaz' fortepiannoju tehniku i muzykal'nogo myshlenija na razlichnyh stupenjah obuchenija pianista // Antropologicheskaja didaktika i vospitanie. 2023. T. 6. # 3. Pp. 33-42.
7. Gao F. Stanovlenie i razvitie saksofonnogo iskusstva v kontekste pedagogicheskoi problemy formirovanija ispolnitel'skoj kul'tury saksofonista // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. # 3. Pp. 443-456.



8. Gemaddiev D. I. Stilevaja vokal'naja tehnika: analiz smysloobrazujushhih morfem // *Iskusstvo i obrazovanie*. 2023. # 1 (141). Pp. 112-118.
9. Cin' Chao, Chzhan Jue. Formirovanie u nachinajushhih kitajskih vokalistov predstavlenij o sodержatel'nosti intonacionnoj formy evropejskoj muzyki // *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2022. # 6. Pp. 532-541.
10. Majkovskaja L. S. Formirovanie ispolnitel'skogo apparata skripacha v uchrezhdenijah dopolnitel'nogo obrazovanija detej: psihofiziologicheskij podhod / L.S. Majkovskaja, V.I. Svetlanova // *Iskusstvo i obrazovanie*. 2019. # 4. (120). Pp. 79-85.
11. Shijanovа L. F. Kul'tura i muzyka kak smyslovaja i sakral'naja garmonija obshhestvennogo bytija // *Pedagogicheskij nauchnyj zhurnal*. 2022. V. 5. # 1. Pp. 10-20.
12. Go Shaoin. Filosofija i muzyka kak grani edinogo tvorchestva // *Iskusstvovedenie*. 2022. # 2. Pp. 41-47.
13. Klimaj E. V. Fenomen «obrashhenija» v strukture intonirujushhego soznaniya pianista // *Iskusstvo i obrazovanie*. 2020. # 6 (128). Pp. 63-68.
14. Novejšij psihologo-pedagogicheskij slovar' / Sost. E.S. Rapacevich. Minsk: Sovremennaja shkola, 2010. 928 p.
15. Zharkov A. D. Vospitanie planetarnogo soznaniya lichnosti v processe social'no-kul'turnoj dejatel'nosti // *Pedagogicheskij nauchnyj zhurnal*. 2022. T. 5. # 4. Pp. 4-11.
16. Chzhao Chzhe. Sistema fortepiannogo obrazovanija v sovremennom Kitae // *Iskusstvo i obrazovanie*. 2022. # 1 (135). Pp. 133-138.